

**SULEMI FABIANO**

***A PRÁTICA DA PESQUISA COMO SUSTENTAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DO  
CONHECIMENTO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS***

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Araraquara – São Paulo

2007

**SULEMI FABIANO**

***A PRÁTICA DA PESQUISA COMO SUSTENTAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DO  
CONHECIMENTO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS***

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Araraquara - SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Araraquara – São Paulo

2007

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilsa Brito Ribeiro

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Prof. Dr. Antonio Suarez Abreu

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marymarcia Guedes

Araraquara – São Paulo

2007

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu orientador Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto por ser um mestre capaz de apostar no incerto, na mudança, na construção e na apropriação do conhecimento. Por ser alguém que não considera que o pronto já esteja feito, mas acredita que o aluno é um sujeito capaz de apreender, experienciar, reformular, transformar, criar e produzir sentidos a partir do que antes lhe era totalmente obscuro.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto por toda dedicação ao longo dos anos de orientação e por proporcionar aprendizado constante por meio de suas atitudes de compromisso com a educação e pela sua preocupação efetiva com a formação de professores;

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cláudia Riolfi pelo convite para trabalhar no Projeto “Círculo de Leitura”;

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto pelas observações no exame de qualificação;

Aos alunos da Universidade do Estado de Mato Grosso que forneceram seus trabalhos para esta pesquisa;

Ao meu esposo Luiz Carlos pela compreensão no percurso deste trabalho;

À minha família - pai, mãe, irmãos, cunhados e sobrinhos;

Ao Caio pela colaboração e sobretudo pela leitura criteriosa deste trabalho;

À Dinair, minha amiga, uma alma-irmã;

Aos amigos de longas caminhadas;

Aos colegas da UNEMAT, UNESP, FIT, FEUSP, em especial aos integrantes do GEPPEP -Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise.

Fabiano, Sulemi

A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras/Sulemi Fabiano - Araraquara-SP, 2007, 210, f.: 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

Orientador: Valdir Heitor Barzotto

1-Linguística – Graduação em Letras – Análise do Discurso.  
Gêneros do discurso – Incorporação – Apropriação do conhecimento

2-Educação – Pesquisa – Universidade – Produção do conhecimento

## RESUMO

Esta tese, resultante da análise de textos produzidos por alunos de graduação em Letras a fim de verificar como se dá a incorporação do discurso do “outro” na escrita, aponta para a prática constante da pesquisa durante a graduação como forma de sustentação da apropriação do conhecimento. O trabalho traz uma análise das conseqüências da visão hegemônica da teoria do gênero do discurso no ensino, principalmente quando se reduz o texto a uma forma. Traça ainda um percurso sobre a constituição da universidade, o processo da construção da hegemonia e a pesquisa na graduação. Percorre-se a concepção de ciência, de discurso científico e outros conceitos advindos da Análise do Discurso. Os resultados mostram que a escrita hoje na universidade encaminha para uma produção do conhecimento que tem por base o consumo e indica a necessidade de se efetivar a prática de pesquisa na graduação como possibilidade de se inverter o quadro atual deste tipo de produção.

**Palavras-chave:** Graduação em Letras. Gênero do discurso. Universidade. Pesquisa. Incorporação. Apropriação do conhecimento.

## ABSTRACT

This thesis, resultant of the analysis of texts produced by pupils of graduation in Letters in order to verify how it happens the incorporation of the speech of the "other one" in the writing, points to the constant practical of the research during the graduation as a form of sustentation of the appropriation of the knowledge. The work brings an analysis of the consequences of the hegemonic vision of the theory of the genus of the speech in education, mainly when the text is reduced to a form. It still traces a passage on the constitution of the university, the process of the construction of the hegemony and the research in the graduation. It passes through the conception of science, scientific speech and other happened concepts of the Analysis of the Speech. The results show that the writing nowadays made at the university is directed for a production of the knowledge that has for base the consumption and indicates the necessity of accomplishing the practical one of research in the graduation as possibility of inverting the current situation of this type of production.

Key-words: Graduation in Letters. Sort of the Speech. University. Research. Incorporation. Appropriation of the Knowledge.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>UM OLHAR PARA O OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>16</b>
1.1. A elaboração dos gêneros do discurso vista pela forma	<b>16</b>
1.1.1. Exemplo 1: Utilização do gênero bilhete em livros didáticos do ensino fundamental	<b>21</b>
1.1.2. Exemplo 2: Apresentação de um estudo do gênero carta em livros didáticos de português	<b>25</b>
1.1.3. Exemplo 3: Apresentação do resultado de uma prática de escrita de cartas	<b>30</b>
1.1.4. Exemplo 4: Delimitação da forma como limite na escrita de monografias na graduação	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE</b>	<b>46</b>
2.1. A constituição da universidade na Idade Média	<b>46</b>
2.2. Alguns modelos de universidade	<b>55</b>
2.3. A universidade e o processo de construção da hegemonia	<b>61</b>
2.4. A universidade e a pesquisa	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ANCORAGEM TEÓRICA</b>	<b>74</b>
3.1. A ciência e o conhecimento	<b>74</b>
3.2. O conhecimento científico na perspectiva de Bachelard	<b>76</b>
3.3. O discurso científico na perspectiva de Pêcheux	<b>79</b>
3.4. A constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>UM CAMINHO JÁ PERCORRIDO</b>	<b>89</b>
4.1. Alguns estudos já realizados sobre produções estudantis	<b>89</b>
4.1.1. Exemplo 1: Análise sobre problemas textuais encontrados em	

redação de vestibular	90
4.1.2. Exemplo 2: A produção da dissertação no vestibular	92
4.1.3. Exemplo 3: O problema da informatividade em texto de vestibular	93
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>INCORPORAÇÃO DO DISCURSO DO “OUTRO” NA ESCRITA DOS GRADUANDOS</b>	<b>96</b>
5.1. Presença de paráfrases	105
5.2. Repetição de conceitos teóricos	119
5.3. Repetição de análise de dados	144
5.4. Imitação alinhada aos autores de área	151
5.5. Contra-senso: concepção de ciência que embasa os textos dos graduandos	158
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS DA ÁREA EM TEXTOS DE GRADUANDOS</b>	<b>167</b>
6.1. Criação de estratégias para apropriação do conhecimento	174
6.2. Compreensão do texto através de questionamento da bibliografia lida	178
6.3. Operação com a teoria e os dados analisados	184
6.4. Absorção do discurso do “outro”	187
<b>POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>191</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>202</b>

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho inscreve-se num movimento de reflexão sobre a produção de textos na universidade. Tal movimento, que tem no FALE (Fórum Acadêmico de Letras) e no Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior seu espaço de congregação de profissionais interessados no assunto, tem origem no ensino de graduação praticado por alguns professores universitários que entendem haver uma escrita específica a ser desenvolvida nesse nível de formação, resultante de pesquisa, e da construção de um perfil específico. Este trabalho de condução das disciplinas da graduação, com a pesquisa imbricada no processo, nos respalda desde 1998, quando desenvolvemos um projeto de pesquisa na Universidade do Estado de Mato Grosso, cujo resultado foi uma dissertação de mestrado<sup>1</sup>.

Depois de algum tempo de condução das disciplinas com pesquisa e de participação nos eventos acima mencionados, os profissionais envolvidos nesse movimento entendem que é necessário tomar a escrita na universidade como objeto de reflexão. Nesta pesquisa, vamos analisar, portanto, peças como aquela sobre a qual Britto (2004, p. 182) afirma que “não são consideradas redações e são submetidas a outro tipo de correção e avaliação”, ou seja, os trabalhos de alunos de graduação.

Nossa preocupação em tomar os trabalhos produzidos por alunos de graduação como objeto de análise deve-se a dois fatores: a) entendemos que o curso de Letras não é o lugar em que o aluno vai simplesmente aprender a fazer redação, mas o lugar em que vai aprender a redigir textos próprios à sua área de conhecimento e b) sentimos, durante nossa prática de sala de aula, de pesquisa e de reflexão compartilhada com colegas em eventos, que não há estudos que tomem o texto de alunos de Letras enquanto produção

---

<sup>1</sup> A idéia da pesquisa de mestrado surgiu a partir da experiência como uma das coordenadoras do projeto “Pesquisa na Graduação” desenvolvida pelo Departamento de Letras, dessa universidade, no período de 1998 a 2000, sob assessoria técnico-pedagógica do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Com base no desenvolvimento desse projeto, foi feita a constatação da dificuldade dos graduandos de produzirem textos de caráter científico. E ao realizar a pesquisa de mestrado, intitulada “Pesquisa na Graduação: a produção de um gênero acadêmico submetido a normas”, observamos quais discursos estavam materializados nas produções de dez graduandos participantes desse projeto e qual a postura tomada pelos alunos frente ao objeto pesquisado, à linguagem, à língua, ao estilo do gênero acadêmico, às normas metodológicas, entre outros. Diante da caracterização, constatamos que a adequação ao gênero não é suficiente para considerar que o aluno produz um texto de caráter científico.

de um profissional que deva assumir um fazer próprio, durante a formação. Não encontramos, por exemplo, nenhum trabalho sobre a escrita de alunos de Letras que tenha se dedicado a verificar como estes alunos utilizam os conhecimentos específicos de uma disciplina.

Temos como um dos objetivos deste trabalho observar, por meio da análise de textos acadêmicos, problemas que suscitam discussões acerca da escrita na universidade. Nota-se que há várias explicações teóricas sobre a escrita, mas não se tem um olhar mais acurado desse mesmo pesquisador quando está na prática, em sala de aula, para observar o que vem ocorrendo com a escrita de seus alunos - por exemplo, como esse aluno está correlacionando as teorias estudadas que dão suporte à sua formação com a produção escrita do trabalho de conclusão de curso.

Ao olharmos para a universidade nos moldes como seu ensino é hoje estruturado, há uma certa inquietação frente ao tipo de alunos que estamos formando. Nossa observação se deu na área de Letras, esse é o lugar em que propomos centrar nossa investigação, especificamente, as produções textuais das áreas de Língua Portuguesa e Lingüística. No entanto, acreditamos que seja possível ampliar o alcance da reflexão que aqui empreendemos para outras áreas do conhecimento.

A universidade oferece uma formação que se caracteriza por fatores que condizem com a modernidade, que conduz a construção da hegemonia, tendo por base a idéia de competitividade do mercado de trabalho.

Segundo Chauí (2001) seria uma das conseqüências impostas pelo BID (Banco Internacional de Desenvolvimento) nos anos 90, que impôs a aplicação de investimentos ao ensino superior baseados nos mesmos critérios que são válidos para os investimentos em empresas. Uma política totalitária que toma da universidade a autonomia, que mede o ensino superior pela produtividade, como se a universidade fabricasse conhecimentos e os resultados fossem medidos de forma concreta e direta; como a venda de um produto na prateleira. Isso também reflete a globalização que rompeu com muitos paradigmas, intensificando as práticas capitalistas e acelerando o consumismo. E é esse mesmo consumo que afeta a escrita na universidade, pois não há espaço para a apropriação do conhecimento. Ao longo do trabalho são esses os pilares de nossa discussão: a relação

entre uma escrita que é produzida com a finalidade da aprovação do aluno no final do curso de graduação e a ausência da prática efetiva de escrita, ou seja, a apropriação do conhecimento.

Esse olhar tem um longo percurso que nos acompanha desde a formação como aluna de graduação, depois de mestrado e também como professora de instituição de ensino superior, participando em programas de formação de professores, projetos de pesquisa, orientação de trabalhos monográficos, em eventos, discussões com pesquisadores da área. Ou seja, esta investigação é resultado de nossa atuação de vários anos de pesquisa e de observação.

Temos os vários discursos que apontam que a cada dia os alunos escrevem pior. É comum, inclusive, ouvir-se em bancas de defesa de mestrado e doutorado que os alunos estão escrevendo mal e dificilmente se vê um texto bem escrito. Será o fato que antes se tinha mais tempo para pesquisar, ou mesmo, porque os maiores nomes, de autores consagrados pela academia, tiveram tempo de amadurecer seus textos e percorreram longos anos de pesquisa e de escrita? Seria falta de considerar a prática da escrita no ato de avaliar os alunos? Ou, que tipo de representação se tem na universidade da produção do conhecimento? Nisso se aguça a indagação sobre o que os alunos devem fazer para se aproximar do universo da escrita acadêmica? Quais os recursos deveriam ser utilizados para que os acadêmicos conseguissem atingir esse universo?

Passemos agora a uma apresentação do modo como esta tese está organizada, traçando um panorama do conteúdo de cada uma de suas partes, de maneira que fique mais evidente o modo como atuam juntas para compor um quadro de discussão que aponta a escrita hoje na universidade como resultado de uma produção de consumo.

No primeiro capítulo, iniciamos nossas reflexões com uma abordagem sobre o emprego da teoria dos gêneros do discurso como modelo para o ensino da produção textual, por acreditarmos que a quase hegemonia desta perspectiva precisa ser examinada com cuidado.

No segundo capítulo, apresentamos um breve percurso sobre a constituição da universidade na Idade Média, apoiando-nos nos estudos de Le Goff e Verger e nos estudos sobre a construção da hegemonia nos dias atuais de acordo com

Wolff, Santos e Chauí. Isso nos levou a percorrer, no terceiro capítulo, a algumas concepções de ciência e conhecimento, como a de Bachelard no campo do idealismo, de modo que pudéssemos situar os estudos de Pêcheux a partir do materialismo histórico e da teoria do discurso, com ênfase às propostas sobre o discurso científico. No último item desse capítulo, expomos a constituição do *corpus* da pesquisa, que são textos produzidos por graduandos no final do curso de Letras.

No quarto capítulo, antes de iniciarmos a análise do *corpus*, abordamos um caminho já percorrido, ao analisar alguns trabalhos realizados que envolvem textos estudantis que têm por base a normatização.

No quinto capítulo, definimos o que consideramos em nossas análises como a incorporação do discurso do “outro” nos textos dos graduandos. Dividimos este capítulo em quatro categorias de análise: paráfrase, repetição, imitação e a concepção de ciência que embasa os textos dos graduandos, com vistas a propor, no sexto capítulo, uma discussão sobre apropriação de conceitos em textos de graduandos, ou seja, a produção de um conhecimento específico da área.

O ponto central deste trabalho consiste em discutir os limites da repetição como produção de conhecimento na universidade. Antes de tudo, é preciso admitir que a universidade não está completamente aberta para a introdução de novas propostas de ensino, como a prática de pesquisa na graduação. Toda tentativa de intervenção se defrontará com uma resistência, de caráter estratégico, científica, e ainda com um cotidiano de práticas e modos de fazer já bastante arraigados no interior da universidade. Pensar na pesquisa implica lidar com uma prática contínua da escrita, cuja presença e força não devem ser negligenciadas. O trabalho apresentado nas páginas seguintes é nossa contribuição para o assunto, por meio do qual propomos, uma reflexão da incorporação do discurso do “outro” na escrita dos graduandos e sobre o modo da apropriação do conhecimento.

## CAPÍTULO I

### UM OLHAR PARA O OBJETO DE ESTUDO

#### 1.1. A elaboração dos gêneros do discurso vista pela forma

Analisando os estudos de Bakhtin, em obra publicada pela primeira vez em (1953)<sup>2</sup>, sobre os gêneros do discurso, observamos que para esse autor um gênero não é produzido por meio de um ato isolado de fala, pois há sempre uma pergunta ativa que provoca uma resposta a um enunciado. Nesse sentido, o falante oferece ao gênero uma contribuição estilística no que se refere a sua expressividade individual, o que, se por um lado, não implica uma criação de língua ou de gêneros genuínos, por outro também não implica recepção passiva dos modelos já construídos.

Consideramos que, do final da década de 90 para cá, há uma forte tendência em se pensar os gêneros do discurso como uma forma estática, o que tem favorecido um ensino de Língua Portuguesa pouco voltado para a reflexão sobre a língua, pouco investigativo, como se fez durante muito tempo com o ensino de gramática. Todavia, numa perspectiva bakhtiniana os gêneros não são vistos apenas como produtos estáticos (forma), mas sim pelo próprio processo de produção. Cada esfera da atividade da comunicação concebe um gênero apropriado a uma especificidade, correspondente a uma determinada condição de produção, que, por sua vez, apresenta gêneros que são relativamente estáveis, do ponto de vista temático, composicional e estilístico. As normas dos gêneros funcionam como referência à vinculação social e como meios de reflexão e os gêneros do discurso apresentam-se como recursos para pensar e dizer. Daí que o domínio dos gêneros permite a subversão possível desses mesmos gêneros, num determinado momento da história, contribuindo para novas variedades entre a infinita possibilidade de

---

<sup>2</sup> Esclarecemos ao leitor que, quando possível, identificamos o ano de publicação da obra original. Embora os manuais de metodologia ou ABNT aprovem a indicação do ano da obra editada, optamos por indicar na primeira vez citada no texto a data da obra original, nas demais citações, permanece a data da obra editada. Na bibliografia fornecemos tanto a data da obra original quanto a data da publicação da edição lida durante nossa pesquisa.

gêneros. É possível dizer então que não basta uma adequação a um tipo de forma para considerar que o sujeito elaborou um determinado gênero específico. Esta pesquisa enfatiza que os valores do texto não estão na materialização do aspecto formal, mas em toda sua produção.

Assim, defendemos a posição de que uma vez que ser falante implica inserir-se em gêneros específicos para interagir numa sociedade que, organizadamente, os produz, o ensino de Língua Portuguesa não pode caracterizar-se pelo ensino do gênero, pois esta perspectiva é passiva da já bastante conhecida crítica ao chamado ensino tradicional: *ensina-se português para quem já sabe português*. Agora, corre-se o risco *de ensinar gênero para quem já sabe gêneros*. Antes o sujeito era desapropriado de sua língua para que se pudesse lhe ensinar uma outra língua que seria supostamente sua. Hoje, com a perspectiva do gênero, corre-se o risco de se fazer a mesma coisa. Se, por ser falante, praticam-se os gêneros, parece que não se trata de ensinar.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato,



bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2000, p. 301-302)

De acordo com Bakhtin (2000, p. 301), moldamos nossa fala às formas dos gêneros, ora padronizados, ora mais maleáveis, mas não deixa de obedecer a uma ordem imposta pelos gêneros. Por essa via, a prática da escrita dos textos científicos contribui para que o aluno se aproxime mais das especificidades dos gêneros do discurso que são exigidos na graduação.

Os gêneros do discurso impõem condições, segundo Bakhtin (2000, p. 301) pode-se dizer que há um querer-dizer do locutor que se adapta a uma determinada “especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal” e esse querer-dizer se realiza a partir do intuito discursivo do locutor, ou seja, “à sua individualidade e à sua subjetividade” e sem esses elementos não há texto. Logo, o texto não direciona totalmente o sujeito-autor, mas lhe fornece um esquema, com o qual o texto pode polemizar introduzindo elementos de outros gêneros, do contrário não se entenderia a constituição histórica dos gêneros discursivos. Geraldi (1996, p. 28) aponta que:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um

produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Como Bakhtin (2000), ainda, Galdi (1996) afirma que não existe um modelo operacional pronto de língua. O aspecto estrutural do texto, de alguma forma, é idêntico a todo o texto. O que provoca o efeito de sentido é justamente aquilo que permite que essa forma lingüística signifique num dado contexto, aquilo que a torna um modelo adequado de compreensão às condições de uma situação concreta dada.

Com base no pensador russo, pode-se afirmar que a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos que a realizam a partir de uma interação verbal viva, e é também, por meio desses enunciados concretos que a vida penetra na língua, constituindo, assim, a interação. A língua existe não por si mesma, mas em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. Neste sentido, o autor define o gênero inserido num contexto e num tempo determinados. Como os sujeitos produtores do discurso são históricos, também os gêneros do discurso estão profundamente enraizados na história.

Complementando essa retomada sobre os gêneros do discurso pretendemos, através de quatro exemplos, mostrar como essa teoria é levada ao espaço escolar, às vezes priorizando somente o aspecto formal como componente específico na produção do gênero. Trazemos exemplos quanto à adequação às formas trabalhadas em contextos diferenciados de ensino, percorrendo o caminho dos gêneros do discurso na escola, para posteriormente, chegarmos ao foco de nossa pesquisa: a sustentação da apropriação do conhecimento na graduação por meio da prática de pesquisa.

No primeiro exemplo analisamos uma proposta de atividade sobre a escrita do gênero bilhete retirado do livro didático de Língua Portuguesa da 2ª série do ensino fundamental da coleção “Linguagem e Vivência”<sup>3</sup>. No segundo exemplo descrevemos a publicação do resultado de um estudo realizado sobre atividades propostas em livros didáticos do português sobre gênero carta<sup>4</sup>. No terceiro exemplo fazemos um breve comentário sobre o livro “Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania”<sup>5</sup> em que duas professoras juntamente com seus alunos se propuseram a escrever um livro a partir do resultado da escrita de cartas sobre suas realidades em contextos diferenciados entre alunos moradores de dois morros da cidade de Porto Alegre-RS. No quarto exemplo retomamos parte do resultado da nossa pesquisa de mestrado<sup>6</sup> para mostrarmos por meio da análise de dados coletados em 10 monografias de final do curso de Letras como a forma do gênero não sustenta a escrita do texto. Ao analisarmos os textos percebemos que houve somente uma adequação às normas estabelecidas para elaboração de um gênero do discurso exigido (monografia), mas os textos não apresentaram outros fatores relevantes para sua sustentação, por exemplo, a apropriação de conhecimento e questionamento às teorias lidas. A partir dessa observação, propusemos a investigação deste estudo nesta tese de doutoramento.

---

<sup>3</sup> SILVA, A. S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T. A. **Linguagem e Vivência**: Língua Portuguesa. São Paulo: IBEP, 2001. (2ª série)

<sup>4</sup> SOUTO MAIOR, A. C. A carta: Uma análise das atividades de produção em livros didáticos de português. In: ALVES, J. H. P. (org) **Território da linguagem**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

<sup>5</sup> ZATT, A. C. S.; SOUZA, J. M. (orgs) **Mapas da cidade**: autoria, identidade e cidadania. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

<sup>6</sup>FABIANO, S. “**Pesquisa na graduação**: a produção de um gênero acadêmico submetido a normas” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Araraquara – SP, 2003.

### 1.1.1. Exemplo 1: Utilização do gênero bilhete em livros didáticos do ensino fundamental

Neste primeiro item, recorreremos a uma abordagem de como é trabalhada a proposta de gênero bilhete em um livro didático do ensino fundamental. Para tanto, a análise consiste em mostrar como é apresentada a proposta de atividades sobre a escrita de bilhete do livro “Linguagem e Vivência”:

*Imagine que um amigo seu deixou o seguinte bilhete sobre a sua carteira:*

*Encontre-me sem falta  
na casa do Ricardo para  
fazermos o trabalho  
de Ciências.  
valeu!*

A seguir há as seguintes proposições:

- *Você conseguiria fazer o que se pede no bilhete?*

*O autor do bilhete conseguiu se comunicar por meio desse texto? Por quê?*

- *Reescreva o bilhete em seu caderno, dando todas as informações necessárias para haver comunicação entre o produtor do texto e a pessoa a quem se destina a mensagem.*

#### ***Produção escrita***

- *Que tal escrever um cartão ou um bilhete para seu colega ao lado?*

- *Diga-lhe, por escrito, quem você é, sua idade, o que gosta de fazer.*

- *Utilize a sua imaginação. Mande uma mensagem bem bonita para seu novo ou velho amigo.*

- *Comuniquem-se não só com palavras, mas também com desenhos, fotos ou recortes de revistas. Caprichem! (p. 13)*

Verificamos na proposta da atividade um entrecruzamento da teoria da comunicação e com a teoria da enunciação. Tomamos Jakobson (1970)<sup>7</sup> como representante da teoria da comunicação e como quem produziu um esquema muito difundido na década de 80 nos livros didáticos no Brasil, utilizado para explicar o processo de comunicação a partir dos seguintes elementos: remetente, destinatário, código, mensagem, referente, contexto e canal. O grande problema é que os livros didáticos costumam simplificar excessivamente o ato de comunicação, pois concebem o remetente e o destinatário simplesmente como pólos neutros que devem produzir, receber e compreender a mensagem. Desconsiderando as situações efetivamente reais que envolvem o processo de comunicação, assim como acontece hoje com a proposta de escrita dos gêneros do discurso.

O mesmo “círculo vicioso” pode ser notado com a teoria da enunciação advinda pela teoria de Benveniste (1966), que propôs um novo conceito de língua, para o autor *o homem se apropria da língua para ser sujeito* e analisou a classe formal dos pronomes, como: o eu pessoa-subjetiva, o tu pessoa não-subjetiva e o ele a não-pessoa ao explicar o processo de comunicação entre os sujeitos da enunciação<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> “A linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções. Antes de discutir a função poética, devemos definir-lhe o lugar entre as outras funções da linguagem. Para se ter uma idéia geral dessas funções, é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo lingüístico, de todo ato de comunicação verbal. O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou ‘referente’, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de 1 verbalização, um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras ao codificador e ao decodificador da mensagem): e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. [...] Cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem. Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função. A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante. Mas conquanto um pendor (Einstellung) para o referente, uma orientação para ao CONTEXTO – em suma, a chamada função REFERENCIAL, ‘denotativa’, ‘cognitiva’ – seja a tarefa dominante de numerosas mensagens, a participação adicional de outras funções em tais mensagens dever ser levada em conta pelo lingüista atento”. (Jakobson, 1970, p. 122-123, destaques do autor)

As propostas teóricas de Bakhtin presentes na obra publicada em (1929)<sup>9</sup> sobre o dialogismo e a interação verbal<sup>10</sup> como elementos constitutivos de todo ato de comunicação, foram também levadas ao espaço escolar como um modismo. Geralmente os livros didáticos de alguma forma adotam, emprestam ou remetem ao conceito de interação, embora esse seja considerado num sentido restrito como é o caso da atividade analisada no livro didático em que centraliza a interação somente como a presença do “outro” no processo de comunicação.

Ao observarmos a proposta de atividade do livro “Linguagem e Vivência”, há um entrecruzamento da teoria da comunicação com a da interação, que hoje seriam mais

---

<sup>8</sup> “Essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a *eu/tu* uma série de ‘indicadores’ que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes. [...] É identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como ‘sujeito’. Assim, o emprego tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra. Se cada locutor, para exprimir o sentimento que tem da sua subjetividade irreduzível, dispusesse de um ‘indicativo’ distinto [...] haveria praticamente tantas línguas quantos indivíduos e a comunicação se tornaria estritamente impossível. [...] Quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instâncias de discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele se serve quando enuncia como locutor. Assim os indicadores *eu* e *tu* não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são atualizados na instância de discurso, em que marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor. [...] A ‘terceira pessoa’ representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa. É por isso que não há truísmo em afirmar que a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva. Assim, na classe formal dos pronomes, os chamados de ‘terceira pessoa’ são inteiramente diferentes de *eu* e *tu*, pela sua função e pela sua natureza”. (Benveniste, 1995, p, 279-282, grifos do autor)

<sup>9</sup> A obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” foi originalmente publicada em russo com a assinatura de V. N. Volochínov em Leningrado, 1929, em duas edições sucessivas sob o título de *Marksizm i filossófia iaziká*, mas os tradutores Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira basearam-se, principalmente na tradução francesa de (1977) e recorreram, contudo, constantemente à tradução americana de (1973). (Nota dos Tradutores, retirada da obra reeditada em 1999).

<sup>10</sup> “Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão *a um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. [...] O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (Bakhtin, 1999, 113-123, grifos do autor)

facilmente explicadas pela teoria dos gêneros do discurso, conforme os estudos atuais sobre a escrita.

Salientamos que essas propostas teóricas não entram em material didático para dar sustentação à escrita, mas como uma espécie de engessamento em que os autores de livros didáticos recorrem aos conceitos mais discutidos no momento para elaborarem o material, passam pela aparência de adequação às novas propostas de ensino. Ponderamos que isso muitas vezes não ultrapassa a forma, ou mesmo, a menção de tais conceitos no material publicado.

Na atividade proposta especificamente na questão: “Você conseguiria fazer o que se pede no bilhete?” Há a cobrança dos elementos básicos exigidos no processo de comunicação “remetente” e “destinatário”, assim como poderíamos dizer que na teoria dos gêneros seriam: “lugar de produção” e “lugar de recepção” e na teoria na enunciação, interação verbal: o “eu” e o “outro”.

Em outra questão temos: “O autor do bilhete conseguiu se comunicar por meio desse texto?” a pergunta indica para uma resposta negativa, já que os autores do Livro Didático consideram que há a ausência dos elementos considerados básicos para o processo de comunicação, como o remetente e o destinatário.

Quando a questão do livro pede para o aluno reescrever o bilhete fica evidente qual é a exigência: “as informações necessárias para haver comunicação entre o produtor do texto e a pessoa a quem se destina a mensagem”. Na verdade, não são informações necessárias referentes ao conteúdo, pois essas foram dadas de forma simplificadas no bilhete, exige-se que o aluno atenda às exigências da forma do gênero bilhete, além do que os autores desconsideraram o mais essencial, o contexto de produção. Apesar disso aparentemente os autores estariam exigindo o que pode ser chamado de “contextualizadores”.

Quanto à proposta de “produção escrita” o livro restringe-se apenas a exigir que o aluno escreva para seu colega do lado. Isso provoca um certo estranhamento, pois se o bilhete ou a carta são gêneros que são utilizados para enviar notícias a quem está distante, como poderia o aluno ter criatividade para dizer ao seu colega “por escrito, quem você é, sua idade, o que gosta de fazer?”.

Em relação à questão “comuniquem-se não só com palavras, mas também com desenhos, fotos ou recortes de revistas” percebemos a inserção das chamadas múltiplas linguagens, outro conceito muito difundido em livros didáticos, porém pouco trabalhado com exemplos mais precisos sobre as várias formas de comunicação.

Nisso podemos retomar Geraldi (1996, p. 138) ao afirmar que “um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referências. Ambos, recursos e sistemas, constituem-se concomitantemente”. Pois não é possível cobrar na escrita do bilhete somente alguns aspectos exigidos dos gêneros e anular principalmente a própria subjetividade do aluno.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades do uso exitoso da língua. (Geraldi, 1996. p. 71)

Com base nesse ponto de vista damos continuidade à apresentação dos exemplos para mostrar como a forma não sustenta a prática da escrita.

### **1.1.2. Exemplo 2: Apresentação de um estudo do gênero carta em livros didáticos de português**

Neste segundo exemplo analisamos um artigo “A carta: uma análise das atividades de produção em livros didáticos em português” de Souto Maior (2004). Segundo a autora, o objetivo do trabalho é verificar se a categoria de condição de produção – lugar social – proposta nas atividades com o gênero está voltada com maior frequência para as práticas reais da sociedade<sup>11</sup> ou apenas para objetivos escolares. Utilizou como apoio

---

<sup>11</sup> “O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Se, teoricamente, múltiplos aspectos de uma situação de ação poderiam ser mencionados (as condições climáticas, a refeição anterior do produtor, seu estado



teórico os estudos de Bronckart publicado em (1985) sobre gêneros textuais e analisou 20 atividades retiradas de quatro coleções de Livros Didáticos do Português (LDP) do ensino fundamental.

A preocupação central das análises girou em torno do lugar social, ou seja, a ligação da situação social à ação comunicativa, essa categoria de condição de produção vinculada ao lugar de produção e o lugar de recepção. Para obter um bom resultado das análises foram verificadas as propostas de atividades de produção de texto que priorizaram o “uso social da escrita relacionadas às situações efetivas de interlocução [...] como lugar de produção, o espaço e o tempo do momento da produção e o lugar de recepção como sendo o endereço do destinatário, para onde vai ser remetida a carta” (Souto Maior, 2004, p. 373-374). Consideramos que a pesquisadora tomou por base as seguintes definições apresentadas em Bronckart (1999):

Esses mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição *a priori*. Entretanto, em uma determinada

---

emocional, etc.), nós, entretanto, de acordo com a maioria dos teóricos, acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem uma *influência necessária* (mas não mecânica) sobre a organização dos textos. Esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo. [...] No primeiro plano, todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto, desenvolvido por agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto ‘físico’**, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: **O lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido; **O momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; **O emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; **O receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. [...] Quando é escrita, o receptor geralmente não está situado nas coordenadas do espaço-tempo do produtor, em alguns casos, esse receptor distante pode responder ao produtor e, assim, tornar-se seu interlocutor (na troca de cartas, por exemplo): em outros casos, o receptor não dispõe de nenhuma possibilidade de resposta, não se constituindo, portanto em interlocutor. [...] No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e mais, precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais. [...] **O lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc. [...] A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de **enunciador**): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pais, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.? [...] A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de **destinatário**): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.? [...] **O objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?”. (Bronckart, 1999, 92-94, grifos do autor)

situação de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais. Portanto, convém distinguir a situação de ação de linguagem *externa*, isto é, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e a situação de ação de linguagem *interna* ou *efetiva*, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou. [...] Além disso, é necessário admitir que é essa **situação de ação interiorizada** que influi diretamente sobre a produção de um texto empírico. [...] Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos<sup>12</sup> da organização textual. (Bronckart, 1999, p. 92-94, grifos do autor)

Porém, a análise de Souto Maior (2004) sobre “A carta: uma análise das atividades de produção em livros didáticos em português” se deu de forma quantitativa e explicativa em relação à avaliação dos livros didáticos, partindo da observação sobre o material que preenchia ou não os requisitos ligados à questão do lugar social da escrita do gênero carta na escola. A autora seguiu orientações muito parecidas com as que foram mostradas na análise do Exemplo 1 e uma das conclusões sobre o material é que em sua

---

<sup>12</sup> Neste ponto o autor coloca a seguinte nota: “O termo *declarativo* não é utilizado aqui em sua acepção gramatical (frases declarativas por oposição às frases imperativas ou interrogativas), mas em sua acepção lógica ou cibernética (que tem, entretanto, relação com a primeira): um conhecimento estabilizado e conceitualizado (ordem do saber), por oposição a um conhecimento procedimental (ordem do saber-fazer)”. (Bronckart, 1999, p. 94, grifo do autor)

maioria apenas o domínio escolar é utilizado como espaço de interlocução das atividades propostas:

Não existindo a relação de finalidade real e prática (escrever uma carta para alguém, em algum lugar, com o objetivo determinado), a atividade se apresenta como uma simples atividade escolar, não focalizando as relações sociais presentes nas diversas situações comunicativas do nosso cotidiano. [...] Devemos realçar que há uma confusão entre gênero e tipo textuais, pois os autores desta coleção de LDP afirmam que o aluno irá criar uma dissertação e logo em seguida enfatizam que o aluno deverá escrever uma carta, como se a dissertação fosse a própria carta. (Souto Maior, 2004, p. 376-378).

Percebemos nesse recorte um outro elemento que se tornou muito difundido nos últimos anos, no nosso ponto de vista desnecessário para o aprendizado da escrita dos gêneros, a da autora afirmar que há uma confusão entre “gênero e tipo textuais”. Questionamos se há relevância dessa diferenciação teórica ao se produzir um material didático que se propõe ensinar ao aluno a elaborar carta, ou mesmo, se isso não seria mais uma das teorias que surgiram para afirmar que existem várias formas de escrever, quando na verdade, são somente conceituações diferenciadas para mascarar ou justificar a ausência de uma prática real e efetiva da escrita no âmbito escolar. Uma vez que, por muito tempo foi ensinado na escola que existiam três tipologias textuais: *narração, descrição e dissertação*, porém a partir da teoria dos gêneros do discurso interpretada por alguns teóricos, essa teoria passou a ter nomes diferentes, inclusive se transformou numa tabela representacional nos *PCNs*<sup>13</sup> como: *gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor, do instruir, do prescrever*. Ou seja, para ensinar o que já é da ordem da língua, conforme afirma Bakhtin (2000, p. 302) “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero” passou a ser ditado como regra à escola. Em alguns casos, ainda, admite-se que há a predominância de alguns

---

<sup>13</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

desses aspectos nos textos, o que não deixa também de categorizá-los, como se a língua não fosse por si só argumentativa e produtiva.

Por outro lado, a autora descreve sobre a análise do material didático: “os autores desta coleção de LDP afirmam que o aluno irá criar uma dissertação e logo em seguida enfatizam que o aluno deverá escrever uma carta, como se a dissertação fosse a própria carta” conforme foi exposto dá para interpretar que o conteúdo de uma carta não passa pelo aspecto dissertativo, argumentativo. A autora neutraliza com isso os diversos “tipos” de cartas e suas finalidades a partir de condições “reais” de produção.

A autora concluiu o seu estudo com a seguinte proposição: os livros didáticos não trabalham bem com a proposta dos gêneros. Observemos:

As atividades de produção textual propostas pelas coleções de LDP devem desenvolver as competências e as habilidades do aluno com atividades de escrita em situações efetivamente reais de comunicação de maneira progressiva e adequada (de uma série para outra e no interior de cada uma delas). No entanto, percebemos que as coleções dos LDP analisados ainda continuam privilegiando o ensino de produção textual como uma mera prática escolar, não atribuindo o devido valor ao ensino de gêneros textuais para o favorecimento de uma cidadania que deva começar na escola. (Souto Maior, 2004, p. 380)

Diante disso, podemos dizer que a análise dos LDP se prendeu aos aspectos formais, conforme verificamos ao analisar a atividade proposta no Exemplo 1, também retirada de um livro didático. Em ambos os casos, a focalização se deu a partir de elementos da ordem prescritiva “formal” para a elaboração do gênero do discurso e não sobre questões como: a de ensinar o aluno a lidar com situações efetivamente reais. Cabe perguntar por que o ensino do gênero carta deve estar no Livro Didático de Português e não na vida real dos alunos.

Como oposição à perspectiva de inserir propostas de ensino de escrita de cartas, nos livros didáticos, passamos a descrever no próximo item o trabalho realizado

pelas professoras Zatt e Souza (1999) a partir de trocas de experiências entre alunos de ambientes diferentes.

### **1.1.3. Exemplo 3: Apresentação do resultado de uma prática de escrita de cartas**

Enfocamos agora como uma prática de produção de escrita pode funcionar, independente da categorização das formas pré-estabelecidas em livros didáticos de português e mesmo independentemente de sua existência. Contrastamos os dados anteriores analisados ao apresentarmos a obra “Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania” resultado de um projeto “Mapas da Cidade” desenvolvido em duas escolas em Porto Alegre-RS pelas professoras Ana Cláudia Souza Zatt e Jane Marí de Souza com turmas de alunos da sexta série; no Morro da Polícia na escola Marcírio e no Morro Alto na escola Gilberto Jorge, onde professoras e alunos se propuseram a se corresponder por meio de cartas. Desde o projeto inicial todos os envolvidos já sabiam que a finalidade da escrita das cartas resultaria na publicação de um livro para ser lido pelos colegas, pelo pai, pela mãe, irmãos, vizinhos, ou seja, tinham leitores (destinatários) diversos para seus textos. Podemos considerar isso uma valorização da língua, do professor e do aluno e da cultura letrada de vozes singulares por meio de uma prática real da elaboração de um determinado gênero.

O livro foi publicado para relatar o resultado obtido durante o desenvolvimento do projeto, numa mesma obra há o relato de ambas as experiências dos alunos. Na própria estética do livro se percebe que onde uma história começa a outra termina, não há uma continuidade habitual como de outras publicações, mas uma organização que nos dá a sensação de que a ordem nos remete à própria experiência das duas professoras que conseguiram colocar os dois morros de cabeça para baixo. Isso fica

ainda mais claro ao ler as cartas que os alunos produziram a partir da experiência<sup>14</sup> vivida em contextos diferenciados e que estão relatadas em suas escritas.

Chamou-nos a atenção a escrita dos prefácios<sup>15</sup> do livro em que há uma discussão sobre a finalidade de ensinar a escrever escrevendo. Expomos cinco excertos para o leitor compreender o modo de dizer do autor dos prefácios sobre a escrita, que tomou por base a própria experiência dos alunos e professores envolvidos no projeto:

(a) Escrever é como escrever cartas: tem alguém lá longe, no outro lado da cidade, do país, do mundo, do tempo pra quem pode ser muito legal dizer umas coisas na esperanças de que ele/ela nos diga umas outras coisas de volta;

(b) Textos circulam pela cidade e não apenas redações escolares, que se confinam à sala de aula. Texto a gente escreve para leitores; redação escolar a gente esconde no meio daquela pilha em cima da mesa do professor;

---

<sup>14</sup> “O que a escola vai possibilitar à criança? Pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as oportunidades, expandem-se nas escolas as oportunidades de processos interlocutivos. Fundamentalmente, parece-me que a principal diferença consiste nas instâncias destes processos. Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e o funcionamento da linguagem em uso, na escola abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. Trata-se de *instâncias públicas* de uso da linguagem. Note-se, não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A aprendizagem destas se dará, não sem contradições, concomitantemente à aprendizagem da linguagem utilizada em tais instâncias”. (Geraldi, 1996, p. 39-40, grifos do autor)

<sup>15</sup> Explicamos que na obra “Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania” há dois prefácios, por se tratar de uma interação entre as escolas, a estética do livro é correspondente ao projeto desenvolvido pelas professoras Zatt e Souza em duas escolas no Morro da Polícia e no Morro Alto. Os resultados são publicados num único volume, só que com uma organização de cabeça para baixo, que nos dá a sensação de que a ordem do livro nos remete à interação contínua no processo de comunicação. E o professor Guedes sobre descrever bem essa interação, entre os morros, na escrita dos dois prefácios, tanto que recortamos alguns trechos para mostrar ao leitor.

(c) O meu texto me possibilita construir minha identidade, dizer-me o que sinto, o que penso, o que sei que sou, o que quero sentir, pensar, saber, o que aspiro sentir, pensar, saber que sou, o que quero ser;

(d) E enquanto respondiam as perguntas que organizavam o roteiro do livro, os alunos trocavam cartas com os colegas da outra escola, redescobrimo uma das mais antigas funções da escrita, tão mascarada pela prática escolar: a escrita como interlocução à distância, como construção de um texto que vai dizer não apenas o conteúdo sobre o qual escrevo, mas também vai dizer de mim, que escolho o conteúdo, o que dizer sobre ele, o modo como dizer, e vai dizer do que penso do meu interlocutor, por que acho que devo falar-lhe de tal conteúdo, por que uso exatamente estas palavras, por que acho que devo expressar exatamente estas idéias;

(e) Ensinou que a gente escreve a língua que a gente fala na língua em que se escreve, que é nosso o patrimônio de recursos expressivos construído pelos que falaram e escreveram na língua que falamos e na língua em que temos de escrever. (Guedes, In: Zatt; Souza, 1999, p. 13-17)

Em (a) o autor não fala das teorias sobre o gênero textual<sup>16</sup>, por exemplo, “situação de produção” e “situação de recepção”, mas é como se reescrevesse esses conceitos a partir do resultado da experiência vivida pelo grupo de alunos e professores dos morros, assim como em (b) ao dizer “Texto a gente escreve para leitores” isso abrange a amplitude da escrita. Em (c) o autor discorre sobre como acontece a construção da autoria e da identidade por meio da prática real de escrita “O meu texto me possibilita construir minha identidade, dizer-me o que sinto, o que penso, o que sei que sou, o que quero sentir, pensar, saber”. Em (d) o autor consegue explicar como o conteúdo das cartas ultrapassa a forma prescrita para o gênero carta: “a escrita como interlocução à distância, como construção de um texto que vai dizer não apenas o conteúdo sobre o qual escrevo, mas

---

<sup>16</sup> Terminologia adotada pelo autor Bronckart (1999).

também vai dizer de mim, que escolho o conteúdo [...] vai dizer do que penso do meu interlocutor [...] por que uso exatamente estas palavras” e em (e) o autor mais uma vez explica que a língua em que falamos não é constituída por regras gramaticais, ou mesmo, forma prescrita pelo gênero ao dizer: “ensinou que a gente escreve a língua que a gente fala na língua em que se escreve”. Essa definição é tão rica quanto a experiência vivida pelos participantes do projeto no “Morro Alto e no Morro da Polícia” que o autor se encarregou de prefaciar o resultado ao ser publicado no livro “Mapas da Cidade”.

Ao analisar a obra verificamos que numa primeira tentativa as professoras procuraram definir os alunos pela faixa etária, sexo, mas pela heterogeneidade das turmas isso não funcionou, pois o objetivo do trabalho era mapear a cidade com histórias ímpares e essa heterogeneidade impediu que categorias de homogeneização fossem construídas. Isso condiz com a própria experiência vivida, pois pelas cartas distinguimos a espontaneidade de seus redatores, tanto das professoras como dos alunos. Tanto as cartas das professoras quanto dos alunos não se prenderam às regras formais propriamente dita sobre a elaboração do gênero carta, porém todas as cartas tiveram a mesma finalidade, comunicar com alguém por meio da escrita de textos e trocar experiências.

Em ambas as escolas envolvidas no projeto “Mapa da Cidade” foram desenvolvidas as mesmas atividades como: elaboração de cartas coletivas e individuais, cuja finalidade foi relatar práticas do cotidiano de sala de aula, vivência no bairro. As professoras definiram cinco temáticas: 1) A história do meu bairro; 2) Eu e minha família; 3) Coisas que eu sei fazer; 4) Eu e o lugar onde vivo e 5) Eu e os outros. A maioria dos alunos optou por utilizar as temáticas como títulos das cartas, mas vários modificaram os títulos como: “Relacionamento com minha família”; “A vida”; “Cidade Maravilhosa”; “Convivendo e aprendendo com as coisas que eu sei fazer”.

Selecionamos cinco trechos das cartas produzidos pelos alunos de ambos os morros para mostrar ao leitor como dado ilustrativo do resultado do trabalho de pesquisa das professoras:



## **Texto 1**

### **A história do meu nome**

*Angélica Marli da Silva 13 anos*

Quem escolheu o meu nome foi meu pai. O primeiro nome Angélica foi por causa da cantora da televisão. O segundo nome Marli foi porque ele no passado namorou uma menina chamada Marli. E claro, eu não gostei.

Se eu tivesse outro nome quem sabe eu seria diferente. Teria cabelos compridos, mais alta, um pouco mais gorda e mais feliz. [...] (p. 43, Morro Alto);

## **Texto 2**

### **Coisas interessantes que eu sei fazer bem**

*Camila Ruchinsque Ribeiro – 13 anos*

Tem coisas que eu sei fazer bem. Quando estou sozinha, sem fazer nada, pego uma folha e escrevo coisas tão legais, bonitas, inteligentes, por exemplo, escrevo poesias, crio histórias bem legais etc.

Mas, além disso, tem coisas que eu sei fazer e gosto como, dançar, fazer os outros rir, ser amiga, mas só quando eu quero. [...] (p. 47, Morro Alto);

**Texto 3****Eu e a minha vila***Maiara Patrícia D. Ramos – 13 anos*

Eu moro no Partenon, no Campo da Tuca, na rua I, número 79. Minha casa é branca por fora. O assoalho da cozinha é de piso e a parede é bege.

O pátio de minha casa tem um pé de pinheiro bem grande, tem pé de pitanga e tem árvores de cinamomo.

A rua onde moro é muito legal de passear, andar de bicicleta e passear com minhas amigas. [...] (p. 115, Morro da Polícia)

**Texto 4****My family***Samuel Barcelos de Lima – 11 anos*

Olá! Eu vou contar um pouco sobre minha família e eu. Nasci no dia 12 de julho de 1986, aqui em Porto Alegre, no Hospital Presidente Vargas.

Eu já morei em dois bairros, todos eles em Porto Alegre, desde que nasci. Já morei no Parque Humaitá durante 6 anos e moro aqui no Partenon há 5 anos [...] (p. 144, Morro da Polícia)

Dentre os textos escritos pelos alunos teve um que nos chamou a atenção quando escreveram sobre o que aprendemos escrevendo este livro:

**Texto 5***Eu aprendi  
a viver*

*sem sofrer.  
Aprendi a gostar  
sem me  
magoar.*

*[...]*

*Aprendi a estudar  
sem reclamar.*

*Enfim, aprendi  
a ver que a história da minha vida é muito  
mais feliz do que  
a de muitos jovens  
da minha idade que  
andam drogados, passando fome,  
que gostariam de ter  
pelo menos a vida que eu tenho aqui.  
Aprendi na prática  
da escrita  
a gostar de tudo  
que não gostava em mim.*

***Pâmela Rodrigues da Luz*** (Morro da Polícia, p. 173)

Nesses trechos examinamos que não há uma limitação da escrita aos aspectos básicos da comunicação exigidos no livro didático anteriormente mostrados e nem há um modelo fixo para a elaboração do gênero carta. Nesses textos os alunos escreveram para um possível leitor, explicando, descrevendo informações relevantes que consideraram sobre a história de seus nomes, coisas que sabem fazer, relacionamentos com bairro, família, colegas e assim por diante.

Quanto ao aspecto formal, a estética, observamos que alguns alunos fugiram totalmente daquilo que é definido como modelo de carta, como é o caso do Texto 5, em que a aluna escreveu sua carta em forma de poema e o conteúdo da carta revela o aprendizado adquirido pela experiência: “Aprendi na prática da escrita a gostar de tudo que não gostava em mim”. Isso condiz com o que Geraldi (1996) afirma:

Do ponto de vista da recepção, o destinatário de uma carta a lê considerando que, na produção, seu autor o tinha presente (enquanto imagem que se constituiu na história das interlocuções entre ambos). Mas do ponto de vista da produção há uma diferença essencial, não só pelo uso da modalidade escrita e pela interação à distância, mas principalmente pelo fato de que o locutor tem presente que seu texto escrito (ainda que uma carta pessoal) poderá ser lido por um terceiro (e esta possibilidade está sempre no horizonte, o que aparece em cartas em que o signatário levanta um tema, mas diz que sobre ele não escreverá, adiando seu tratamento para quando se encontrar pessoalmente como destinatário). E neste sentido a carta se constitui como documento, possível de recuperação histórica. (p. 45)

Além das cartas, os alunos produziram outros textos, como quadros estatísticos nas aulas de matemática com dados levantados a partir das informações das cartas. Alguns assuntos giraram em torno de atividades escolares, lucrativas, lazer e outras. E na disciplina de ciências houve um momento em que os alunos fizeram um estudo sobre a natureza e como a interferência humana modifica o meio.

Os alunos tiveram um momento de encontro para socialização das cartas e para conhecer seus parceiros de correspondência. Produziram textos sobre esse encontro, assim como escreveram sobre suas experiências como redatores, como leitores. Escreveram também depoimentos sobre o que acharam de tudo o que produziram, leram, vivenciaram e aprenderam durante os meses em que realizaram o trabalho.

Optamos por relatar em nosso trabalho a experiência de Zatt e Souza (1999) para registrar duas posturas distintas frente ao ensino de Língua Portuguesa. Enquanto no exemplo anterior, o artigo de Souto Maior (2004), embora se propusesse uma escrita em “situações efetivamente reais”, a atividade carta é inserida no Livro Didático de Português, neste exemplo, Zatt e Souza (1999) levaram os alunos a trocar correspondências, de fato. Assim, aprende-se a escrever por meio da prática direta de escrita e não mediada por um manual.

Neste último exemplo trazemos ao leitor o resultado de uma pesquisa realizada por nós durante os anos de 1998 a 2000, que foi base da nossa dissertação de mestrado, com o objetivo de reafirmar que somente a ênfase na forma do gênero não sustenta a conquista da escrita e nos remeter à nossa discussão central desta tese: o que sustenta a escrita na universidade?

#### **1.1.4. Exemplo 4: Delimitação da forma como limite na escrita de monografias na graduação**

Ao propormos um estudo de produções textuais na graduação em Letras em nosso trabalho de mestrado, observamos quais os discursos que se encontravam materializados nas produções estudantis e verificamos como os valores são veiculados nos textos-objetos frente à linguagem, à língua, ao estilo do gênero acadêmico, às normas metodológicas, bem como depreendemos se esse sujeito-aluno era questionador em relação ao seu objeto de estudo. Para isso, caracterizamos as produções estudantis em um gênero do discurso, analisando a correlação entre a produção do gênero acadêmico, a posição do sujeito-aluno e a instituição-universidade. Com base no que propusemos como discussão e no que foi possível problematizar com a caracterização das produções estudantis, constatamos que os alunos envolvidos na pesquisa utilizaram melhor os aspectos formais dos textos de caráter científicos do que os alunos não envolvidos no projeto. Diante disso passamos a considerar que somente a adequação formal ao gênero não seria suficiente para considerar que o aluno produziu um texto de caráter científico. Em virtude disso, surgiu o questionamento de que não basta o aluno moldar o texto avaliado simplesmente pela forma. Além da forma, outros fatores precisam ser mobilizados para que se considere que o aluno tenha um estilo “próprio”, ou que seja considerado um pesquisador.

Na nossa investigação do mestrado tomamos como *corpus* textos produzidos por alunos participantes do projeto “Pesquisa na Graduação” do Departamento de Letras da Unemat, do Campus de Cáceres, que consistia em inserir o aluno na prática da pesquisa durante o desenvolvimento das disciplinas que cursavam. A seleção dos textos-objetos para a constituição do *corpus* partiu dessas condições de produção. Todos os textos foram produzidos em situação de pesquisa e sempre com base em conteúdos voltados para

Língua Portuguesa e Lingüística. Assim, as condições de produção foram estáveis e homogêneas, no sentido de que todos os alunos estavam envolvidos na pesquisa. Optou-se por estabelecer uma ordem de classificação dos textos-objetos por letra do alfabeto de **A a J**, para poupar a verdadeira identidade de nossos sujeitos-alunos escolhidos para compor o *corpus* da pesquisa.

Naquele momento, entre os objetivos propostos examinamos algumas características metodológicas de elaboração do trabalho científico em relação à caracterização de trabalho científico, os chamados aspectos formais. Tomando por base a definição dos “Aspectos Técnicos da Redação”, um item exposto por de Severino (1985), esse autor afirma que um trabalho científico deve conter: **capa; página de rosto; sumário; lista de tabelas e figuras; núcleo do trabalho: introdução, desenvolvimento, conclusão; apêndices e anexos; bibliografia e capa final**. Analisamos os textos-objetos pelas características que são dadas e consideramos que houve uma aproximação na estética dos textos a uma adequação às normas metodológicas exigidas. Para isso, fizemos um levantamento desses aspectos formais nos dez textos-objetos que compunham o *corpus* daquela pesquisa e vejamos como os alunos de **A - J** os utilizaram:

Capa <sup>17</sup> :	A a J;
Capa de Rosto:	A a J;
Dedicatória:	A a J menos o G;
Sumário:	A a J sendo que 06 (seis) foram iguais e 04 (quatro) diferentes;
Introdução:	C, D, E, F, G, H e J
Apresentação:	B, A e I;
<i>Corpus</i> :	A a J;
Fundamentação:	A direta; B direta, C indireta, D direta, E indireta, F indireta, G indireta, H direta, I direta e J indireta;
Análise do <i>corpus</i> :	A a J;
Considerações Finais:	A, B, F, G, H, I e J;
Conclusão:	C, D e E;
Bibliografia:	A a J;
Anexos:	A a J menos C e D.

<sup>17</sup> Os dados que compõem o quadro foram apresentados na pesquisa do mestrado, estão sendo retomados para exemplificarmos como os alunos adequaram seus textos somente aos aspectos formais do gênero.

Informamos que todos os trabalhos apresentaram um aspecto formal semelhante ao indicado no manual analisado. Vimos uma característica explícita do aspecto formal nas produções dos graduandos. Obviamente, já questionávamos se uma adequação a esse tipo de forma era o bastante para considerar que os alunos elaboraram um texto de caráter científico. Aquela análise nos fez definir mais um olhar para os textos-objetos e enfatizar que os valores do texto não estão somente na materialização do aspecto formal; essa faz parte de um conjunto de técnicas, mas não determina a composição do gênero. Dessa forma, o que caracteriza um texto como científico não são os aspectos formais, mas a sua constituição em um gênero do discurso.

Caracterizar os textos em um gênero do discurso, mesmo se não estiverem condizentes com as características do livro de metodologia, é considerar que o texto é sempre uma atividade responsiva, uma resposta ao “outro” e está inserido em uma esfera da comunicação verbal, seja em qual for o aspecto que o sujeito estiver, ao começar a produzir um texto oral ou escrito, a identificação do gênero é realizada. Verificamos também como não era possível estabelecer somente um aspecto metodológico (formal) para que um texto fosse caracterizado como gênero acadêmico. Examinamos como os alunos de **A-J** iniciaram a escrita dos textos<sup>18</sup>:

**A - O presente trabalho, denominado de “Ensino de Língua x Gramática: pouco entendimento, muita contradição”** tem como finalidade focar a idéia de língua como algo inerente ao ser humano e que se dá através do processo natural, recebendo grande influência do meio em que vive, constituindo-se assim um sistema de comunicação verbal entre os indivíduos de determinado grupo social, e de gramática como algo necessário, porém, vista dentro do contexto e a desnecessidade de se ensinar a gramática normativa de forma tradicional como é ensinada nas escolas. (p. 04, grifos nossos)

---

<sup>18</sup> Esses dados de **A** a **J** também fazem parte do *corpus* de pesquisa do mestrado e tem por finalidade apontar como há uma canonização de modelos pré-estabelecidos para se iniciar a escrita de um trabalho acadêmico.

**B - A intenção de se pesquisar e estudar a questão da transitividade,** numa relação com as ocorrências cotidianas e as regras gramaticais, surgiu da conscientização da importância de se estudar a gramática e pesquisar os fatos de linguagem, tarefa que não é responsabilidade somente dos gramáticos, mas também de todo aluno que busca melhor compreender o funcionamento dos processos de linguagem. (p. 04, grifos nossos)

**C - No presente ensaio monográfico estaremos realizando uma reflexão** sobre os verbos auxiliares, que é nosso objeto de pesquisa. (p. 04, grifos nossos)

**D - Este trabalho tem por finalidade através de pesquisar e análises,** procurar mostrar o uso dos pronomes oblíquos e retos na língua falada e escrita, utilizada pelos brasileiros. (p. 05, grifos nossos)

**E - O presente trabalho tem por finalidade analisar os vícios de linguagem apresentados** pela gramática em relação aos estilos, presentes nas obras literárias a pesquisa partiu da necessidade de maiores esclarecimentos e distinções entre ambos, o *corpus* que pretende-se analisar refere-se a questões polêmicas da gramática, vícios de linguagem que serão analisados juntamente com trechos de alguns poetas que caracterizam os estilos de linguagem com a subversão do código, ou seja, vão contra as normas elaboradas pela gramática tradicional, com o objetivo de enfatizar idéias presentes nas poesias. (p. 04, grifos nossos)

**F - A partir de discussões feitas em sala de aula desde o primeiro semestre do curso de Letras, nas disciplinas de Produção de Texto, Sintaxe, Semântica e Redação Científica, [...]** é que se propõe analisar nesta pesquisa o exame dos operadores argumentativos no *corpus*



redativos de alunos do Ensino Médio, residentes na cidade de Rio Branco, Estado de Mato Grosso, que vise mostrar a importância de ensinar tais elementos dentro da seqüencialidade textual. (p. 04, grifos nossos)

**G - Neste trabalho pretendo abordar como pressupostos para minha pesquisa;** o estudo da preposição *até*, discorrendo definições sobre a mesma e como ela é ensinada nas escolas. (p. 04, grifos nossos)

**H - Este trabalho objetiva analisar o uso dos pronomes anafóricas e dêiticos** como fenômeno de referencialidade ressaltando sua importância no estabelecimento da coesão textual (p. 05, grifos nossos)

**I - Diante da crise que ostenta no ensino da língua portuguesa,** ficamos mais do que convencidos que há necessidades de algumas mudanças; uma delas é tornar-se diferente o “como ensinar a gramática”, pois esse ensino gramatical demasiado e descontextualizado, tende a impressionar o aluno, mantendo-o preso só a esse fator, e isso faz com que ele anule os demais requisitos que são de suma importância na construção de qualquer texto. (p. 05, grifos nossos)

**J - O seguinte trabalho tem por objetivo fazer abordagens sobre a presença** dos neologismos semânticos contidos na língua portuguesa. Estabelecendo uma relação entre “Neologismo e Preconceito Lingüístico”, no âmbito que diz respeito que a língua é viva e está sujeita a constantes transformações há possibilidade de se criar novas palavras a partir do uso real do falante e o livre acesso que tem com a língua. E, assim poder-se-á, concretizar o aparato entre Neologismo e Preconceito Lingüístico. (p. 04, grifos nossos)

Com exceção dos alunos **B, F e I**, todos os outros iniciaram os textos de forma semelhante. Avaliamos que essa atitude corresponde a uma tentativa de adequação formal ao gênero acadêmico, porque todo gênero do discurso tem um conteúdo composicional mais ou menos estável. Podemos dizer que sempre fica uma marca que contribui com a identificação do gênero. Os textos-objetos coincidem no que se refere a uma forma de texto científico. Os sujeitos-alunos procuraram se aproximar desse aspecto formal com expressões do tipo: **o presente trabalho; o seguinte trabalho; no presente ensaio; este trabalho tem por finalidade através de pesquisas e análises; a intenção de se pesquisar e estudar**, etc. Mas isso não implica afirmar que esses alunos seguiram rigorosamente as normas estabelecidas para a elaboração do trabalho científico.

Entendemos, então, que o gênero do discurso envolve uma certa padronização, conforme o contexto empregado. Podemos considerar pelas análises dos textos-objetos que os graduandos produziram relativamente um gênero acadêmico, utilizaram fundamentalmente características formais da escrita científica cujo objetivo é exatamente estabelecer uma forma ao texto.

Diante dessas ocorrências, e na perspectiva de Bakhtin (1953), concluímos que a prática da escrita dos textos científicos contribui, portanto, para que o aluno se aproxime mais das especificidades dos gêneros do discurso que são próprios à universidade, em consonância com as normatizações, mesmo sabendo que o sujeito-aluno não produz exatamente um texto que condiz com as características impostas, pois sabemos que não podemos estabelecer na língua uma ação baseada somente em conceitos abstratos, ou seja, distante da interação verbal.

Passamos, então, a apontar questionamentos como: o domínio da forma do gênero é condição suficiente para que se tenha um trabalho científico? Dado que os manuais de Metodologia Científica não contemplam os aspectos da produção de um texto científico, por outro lado em que medida a obediência a um percurso considerado ideal para a pesquisa científica garante resultados pertinentes e diferentes dos já alcançados anteriormente ou por outras formas de raciocínio?

Com base nessas constatações propusemos nossa pesquisa de doutorado e dando continuidade ao estudo da escrita na universidade, buscamos analisar em que medida

a prática da pesquisa pode dar uma sustentação aos textos que são produzidos na graduação.

Inserido em nossa trajetória, este trabalho representa mais uma oportunidade de reafirmamos um compromisso de estudar a escrita como parte da produção do conhecimento. Há muito notamos que esta faceta da formação se distancia da universidade e paralelamente mascara-se a produção com a divulgação de um jargão próprio da área. O que mais nos instiga são os dados analisados para esta pesquisa, que demonstram que há uma incorporação do discurso do “outro” nos textos dos alunos e uma ausência de investigação, marcas de apropriação ou indícios de criação. Diante disso, apontamos para uma questão política das universidades que pendem a priorizar os cursos de profissionalização e que não estão preocupadas com os alunos que as deixam sem saber se posicionar e apropriar-se criticamente de um conhecimento sobre as questões básicas teóricas do seu curso.

Em suma, como procuramos demonstrar até aqui, nossa preocupação com o domínio do gênero sem a prática efetiva da escrita é de não levar o aluno a aprender mais do que o domínio da forma do gênero. E não repetirmos com o ensino do gênero o que Geraldi (1996) já havia salientado sobre o ensino de língua:

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos. Obviamente, há espaço para saber estas coisas todas e há aqueles que a elas se dedicaram e as sabem. Se precisar de uma informação, posso consultá-los. [...] Cada um de nós, em sua área profissional, tem conhecimentos e pode transmiti-los a outros, mas nenhum de nós imagina que todos queiram saber conhecimento que caracterizam a nossa profissão. (Geraldi, 1996, p. 71)

Reforçamos, então, mais uma vez que não é objetivo de nossa investigação e nem acreditamos que exista um ensino correto para o aprendizado do gênero. A função do percurso apresentado a partir dos exemplos citados é de reafirmar que nossa tese principal é insistir na inserção da prática da escrita na escola desde as séries iniciais para que o aluno desde cedo comece, por meio da prática de escrita, a apropriar-se de um conhecimento, pois há uma escrita específica que o aluno precisa dominar, escrever textos que demonstram uma reflexão sobre a língua e não passar anos na escola aprendendo como se escreve por meio de modelos, ou mesmo, como se escreve um “bom” texto para o exame do vestibular, como consequência esse aluno chega na universidade sem ter adquirido uma prática real de escrita. Isso contribui com a ressonância e permanência da mesma prática até então dispensada ao aluno no ensino da escrita.

Partimos dessas reflexões como meio de introduzir o leitor em outros caminhos que propomos para chegarmos ao cerne da nossa discussão: o que se produz hoje na graduação em Letras. Para tanto iniciamos com um percurso sobre a constituição da universidade, passamos por algumas bases teóricas sobre produção do discurso científico para analisarmos o *corpus* e mostrarmos como se dão as categorias de escrita: paráfrase, repetição, imitação, concepção que embasa os textos dos graduandos, apropriação do conhecimento e um capítulo em que discutimos a questão da repetição autorizada.

## **CAPÍTULO II**

### **UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE**

Neste capítulo, olhamos para universidade, ao apresentar estudos de alguns autores que já propuseram a discutir sobre a constituição da universidade e o surgimento do

intelectual na Idade Média. Mostramos ainda alguns modelos definidos sobre a universidade, assim como a produção da pesquisa e a construção de hegemonia na universidade.

Reunimos estes estudos para montarmos um item monográfico que dê sustentação a um aspecto importante em nosso trabalho: a universidade, a pesquisa e a produção do conhecimento. Não é nosso interesse aprofundarmos esse assunto, mas apenas contextualizar o leitor sobre a constituição e formação da universidade para melhor refletirmos sobre a produção e a apropriação do conhecimento.

## **2.1. A constituição da universidade na Idade Média**

Apresentamos a seguir um panorama de como se constituiu a universidade. Sabemos que isso requer um ambicioso estudo que inicia desde o seu surgimento na Idade Média, precisamente nos séculos XII e XIII, quando a Igreja, em busca de um saber mais aprofundado sobre algumas áreas do conhecimento, resolveu criar instituições onde jovens clérigos pudessem estudar além do ensino elementar<sup>19</sup>.

A universidade, desde o seu princípio, tem a vocação de formar jovens com um certo domínio do saber. Verger (1999) aponta que o homem do saber tinha posse de um tipo de cultura devido a uma certa idéia acerca da noção de cultura, era alguém que dominava o conhecimento e tinha um longo período de estudo.

Na Idade Média, a língua latina era essencialmente a base fundamental da cultura erudita:

O latim medieval era, antes de tudo, a língua sagrada, aquela da Escritura, aquela da liturgia, do culto e dos sacramentos; em outras palavras, era a língua dos padres e dos monges. No domínio religioso, a língua vernácula restringia-se praticamente à pregação oral destinada aos leigos. A redação ou a tradução em língua vernácula de obras religiosas, a começar pela própria Bíblia, ainda que não fosse completamente desconhecida ou

---

<sup>19</sup> “No conjunto, o nível dessas escolas era medíocre; muitas dispensavam apenas um ensino elementar (leitura, escrita, cálculo) e somente visavam a preparar os jovens clérigos para suas tarefas litúrgicas”. (Verger, 1999, p. 20).

proibida, não era praticada sem muita parcimônia e suscitava facilmente a desconfiança da Igreja, sobretudo quando os autores eram, eles também laicos. O latim era, por outro lado, a língua portadora de toda a herança da Antiguidade. [...] Até o final da Idade Média, pouquíssimas obras originais haviam sido produzidas em língua vernácula nas disciplinas de cultura erudita. Julgavam-se essenciais as traduções e mesmo essas teriam sido tardias, pouco numerosos e freqüentemente medíocres. Além do mais, essas traduções não eram exatamente destinadas aos homens de cultura, conhecedores do latim, mas a um público laico, um pouco difícil de ser delimitado, sem dúvida bastante restrito, provavelmente recrutado, sobretudo, na alta aristocracia e nos ambientes de corte. (Verger, 1999, p. 25-26)

Compreendemos que havia uma exigência para que alguém fosse considerado um homem do saber, tinha de dominar a língua latina e as bases filosóficas de Aristóteles. Naquela época os poucos escritos eram publicados em latim e as traduções em língua vernácula não tinha reconhecimento no mundo dos intelectuais. Portanto, saber o latim era sinal de poder, prestígio e respeito. Os homens das letras, assim como eram conhecidos os eruditos na Idade Média, pertenciam ao grupo de pessoas do saber.

Esse homem intelectual, do saber, só aparece com as cidades, um homem cuja profissão era escrever ou ensinar. Uma presença marcante de um homem do saber na Idade Média é Abelardo<sup>20</sup>, uma figura moderna de intelectual dentro dos limites de modernidade do século XII, ele é o primeiro professor considerado na época o cavaleiro da dialética. Sua figura de intelectual surge antes da universidade. Ele foi um dos estudiosos

---

<sup>20</sup>“Filósofo francês, nascido em Le Pallet, perto de Nantes, na Bretanha (1079-1142). Foi discípulo de Roscelino (1045-1120), um dos principais defensores do nominalismo, com o qual estudou lógica. Posteriormente, foi discípulo de Guilherme de Champeaux (1070-1121), que seguia orientação contrária à de Roscelino, defendendo o realismo dos universais. Nesse sentido, a ‘querela dos universais’ foi, desde cedo, um dos principais centros de interesse de Abelardo. Em relação a essa questão, manteve uma posição contrária aos seus dois mestres, conhecida como conceitualismo. Para ele, os universais são conceitos, ‘concepções do espírito’, realidades mentais que dão significado aos termos gerais que designam propriedades de classes de objetos”. Acesso em 15 de janeiro de 2007. ([www.pucsp.br/~filopuc/verbete/abelardo.htm](http://www.pucsp.br/~filopuc/verbete/abelardo.htm).)

que se colocava entre os adeptos dos fatos e os adeptos dos sinais, ou seja, Abelardo<sup>21</sup> ficava entre os realistas e os nominalistas e entre os positivistas e os formalistas, era um crítico inveterado da idéia de ciência como um pensamento acabado, pronto.

O estudo sobre a universidade na Idade Média nos faz entender que era prioridade como proposto por Abelardo, antes mesmo do surgimento da universidade, a preocupação com o saber do homem, aquele que fosse capaz de pensar racionalmente por meio da filosofia, o intelectual deveria ter um tempo integral para se dedicar à meditação e à produção.

Um dos temas centrais da discussão da obra Le Goff publicada em (1957) é um estudo sobre o intelectual na Idade Média, que tinha suas funções escolares quase que estritamente voltadas à Igreja, inclusive eram denominados como clérigos, sobretudo monges. A docência era vista como um trabalho espiritual a serviço de Deus.

O aparecimento da universidade se deu na Idade Média, as primeiras universidades européias como a de Paris, Bolonha, Oxford surgiram nos séculos XII e XIII. Em meio à criação da universidade definiram-se três poderes: clerical, monárquico e o universitário. Nesse período havia somente as faculdades de Teologia, Medicina, Direito e Artes. Sendo a Faculdade de Teologia a que mais tempo ocupava de seus alunos, 15 anos até concluir o doutorado e de Artes menos tempo, mas ambas não tinham o mesmo reconhecimento político e social que tinham as faculdades de Medicina e Direito. Por muito tempo a ascensão social era somente dos médicos, esses ganhavam fortunas no campo da política e em segundo lugar o prestígio era dos alunos de Direito que cuidavam de questões jurídicas e outras vezes literárias. Os teólogos na maioria se dedicavam ao ensino, aos serviços da Igreja e os alunos da Faculdade das Artes, que por sua vez não tinham muito reconhecimento e nem uma definição exata de área, preparavam os artesãos, professores para as séries iniciais e pequenos comerciantes.

---

<sup>21</sup> Abelardo era um intelectual que vivia apenas para a inteligência, não sabia lidar com o campo e nem com tarefas domésticas, vivia das doações de seus alunos e por conta da Igreja. Um dos seus maiores dramas pessoais foi o de se apaixonar por Heloísa, uma jovem também para sua época considerada culta. Foram proibidos de manterem o casamento que fora realizado em segredo. Tiveram que se separar após a traição de Fulbert, tio de Heloísa, que autorizou a castração de Abelardo, que a partir de então, para curar-se de sua dor, dedicou-se inteiramente às atividades intelectuais, destinadas às meditações teológicas ou filosóficas.

Desde essa época observamos uma separação hierárquica entre as áreas do conhecimento, algumas sendo mais privilegiadas do que outras, no reconhecimento, na remuneração e na ascensão social. Algo que ainda se perpetua na universidade nos dias atuais. Um exemplo dessa diferenciação pode ser visto comparando-se anais de publicação de relatórios de pesquisa financiadas pelas fundações de apoio à pesquisa do governo ou de alguma ONG. Encontraremos quais são as linhas de pesquisas mais privilegiadas nos financiamentos.

Como também acompanhamos nas explicações de Santos (1987) ao definir o modelo do paradigma dominante:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem. (Santos, 2002, p. 10-11)

Sabemos que os cursos ligados às Ciências Humanas sofrem um desgaste para firmar-se como ciência nos dias atuais, para comprovar sua eficiência e prestígio no



mundo do saber, principalmente com o encurtamento do prazo das qualificações; a objetividade dos textos também aumentou: já não há exigência, por exemplo, de leituras imersas em textos filosóficos.

Desde o surgimento do homem moderno já se tinha a crítica de que o intelectual imitava os antigos, pois “os modernos, eis o que são e sabem ser. Mas modernos que discutem com os antigos; pelo contrário, imitam-nos, deles se alimentam, trepam-lhes para os ombros” (Le Goff, 1985, p. 29). Nesse período, o intelectual universitário tinha somente a função de exegeta, um mero interpretador. Somente em épocas posteriores que o exegeta passa a ser um pensador, nasce a partir do momento que ele passa de passivo a ativo, com isso se deu uma abertura para que o intelectual começasse a produzir algo que não fosse somente as repetições exigidas pela função de exegeta que se resumia a memorizar os textos e recitá-los aos seus mestres, nada se podia acrescentar ao sentido literal dos textos.

Percebemos que há reflexos da imitação<sup>22</sup> desde a época da constituição da universidade, quando se dava relevância à exegese, o intelectual tinha de se preocupar somente com o comentário ou com a interpretação dos escritos antigos, não havia liberdade para acrescentar idéias aos textos filosóficos e, muito menos aos textos religiosos. A Igreja questionava a interferência naquilo que era considerado sagrado e acabado. Restava ao intelectual reduzir sua atividade à leitura literal dos textos e fazer estudos gramaticais aprofundados e uma espécie de memorização do que era interpretado e apresentado em longas sabinas aos mestres ou aos membros da própria Igreja. Mais adiante veremos que hoje mesmo entre as disciplinas que propõem análises de textos, há pouca análise dos textos acadêmicos. A análise fica restrita aos dados.

---

<sup>22</sup>Aristóteles diz que “o ‘imitar é congênito no homem’. Há na espécie humana a tendência natural para o imitar, aliás, isto o distingue de outros seres da natureza, pois entre todos os outros o homem é o mais verdadeiro. Ele se utiliza da imitação para adquirir as primeiras noções. Ao longo da descrição de sua concepção das artes poéticas, Aristóteles observa duas grandes divisões nos modos de imitar, sobre as quais todas as outras espécies de imitar se reúnem: o modo de imitar por meio da narrativa e o modo de imitar por meio de atores. Como Aristóteles não acredita no mundo das idéias, não considera errado imitar, ao contrário, é bom, pois é fonte de prazer e conhecimento (‘Por imitação o homem aprende’) e alega que a imitação purga, purifica o leitor (catarse), sendo, então, útil”. (Aristóteles, 2003, p. 239-243).

Podemos dizer que a sociedade da época era ideologicamente controlada pela Igreja e politicamente cada vez mais pela burocracia laica e eclesiástica como afirma Le Goff (1985, p. 08) “os intelectuais da Idade Média, são, antes de tudo, intelectuais ‘orgânicos’, fiéis servidores da Igreja e do estado” devido a esse controle as universidades se tornavam muitas vezes jaulas por causa das limitações que eram impostas aos intelectuais.

No século XII temos o intelectual urbano comparado com o artesão e o mercador, pois as escolas tinham se transformado em oficinas de onde se exportavam as idéias, como se fossem mercadorias, nisso o professor se aproxima do artesão no momento de produzir o trabalhador. Mas também havia uma resistência por parte dos intelectuais em aceitar tal comparação, como:

Homem de ofício, o intelectual tem consciência da profissão a assumir. Reconhece a necessária ligação entre ciência e ensino. Já não é dos que pensam que a ciência deve ser entesourada, mas sim posta em circulação. As escolas são oficinas de onde se exportam as idéias, como se fossem mercadorias. No terreno urbano, o professor emparelha, por um mesmo intento de produzir, com o artesão e o mercado. (Le Goff, 1985, p. 80)

Desde o século XII a universidade tem a função de exportar idéias e produzir o trabalhador, os intelectuais eram comparados com o artesão. Disso pode-se extrair pelo menos dois reflexos que ainda estão presentes nas instituições de ensino superior. O primeiro é a mercantilização do ensino, a comparação da universidade com o supermercado, onde se vendem produtos prontos e não se “fabrica” o conhecimento. O segundo é a perpetuação de aulas na universidade em que a pesquisa se apresenta distante do contexto como uma prática que deveria ser imbricada ao ensino. Ambos os casos iremos discutir ainda neste capítulo.

O século XIII é considerado o século das universidades porque é o século das corporações<sup>23</sup>. Neste momento, se definiam as corporações nas universidades apesar de ter suas origens “tão obscuras como as dos outros corpos de ofícios”, uma vez que os grupos de mestres e alunos “organizavam-se lentamente”. (Le Goff, 1985, p. 84). Com o fortalecimento da universidade essas corporações criaram forças e começaram a reivindicar sua independência ou privilégio como professores. Essa luta se prolongava porque os poderes eclesiásticos eram fortes e as universidades eram administradas pela Igreja. O bispo local exigia a sua submissão ao Papa, que detinha o controle geral dessas instituições.

A universidade da Idade Média conseguiu sua autonomia a partir somente de 1231, após vários acontecimentos sangrentos. Inclusive, muitos estudantes foram mortos pelos guardas locais nos quase dois anos de greve. Apesar disso os intelectuais do ocidente vão tornar-se, em certa medida, mas inevitavelmente, agentes pontifícios.

Em sua estrutura, a universidade se organizava por meio das corporações, mestres e alunos e se dividia em faculdades ditas superiores como Direito, Medicina e Teologia<sup>24</sup> eram dirigidas por mestres titulares ou regentes tendo à cabeça o deão<sup>25</sup>. Com a evolução das universidades surge a presença do reitor nas Faculdades de Artes, no final do século e se tornou o chefe reconhecido de toda corporação.

Segundo Le Goff (1985) a Idade Média distinguia mal os graus do ensino, as universidades não eram estabelecimentos somente de ensino superior. O ensino primário e o secundário eram também ministrados parcialmente na universidade e por ela controlados, uma das causas dos alunos entrarem muito cedo na universidade.

---

<sup>23</sup> “É fase institucional do surto urbano, que materializa em comunas as liberdades políticas conquistadas e em corporações as posições adquiridas no domínio econômico. [...] A organização corporativa cristaliza aquilo que consolida. Conseqüência e sanção de um progresso, deixa transparecer um esgotamento, anuncia uma decadência. O mesmo se passa com as universidades no século XIII, de acordo com o contexto geral”. (Le Goff, 1985, p. 83)

<sup>24</sup> Na Idade Média surge o naturalismo e o humanismo de Chartres para ele “o homem é antes de mais um ser racional. É nele que se opera essa união activa da razão e da fé, que é um dos ensinamentos dos intelectuais do século XII”. (Le Goff, 1985, p. 71). Nesse período foi valorizado um ensino não apenas como disciplina, mas também as técnicas científicas e artesanais eram consideradas partes essenciais da atividade humana.

<sup>25</sup> Dignitário eclesiástico; coordenador de um grupo de párocos.

Se examinar, ainda hoje, alguns programas curriculares de alguns cursos de graduação, percebe-se que assim como na Idade Média há uma inadequação desses programas, pois muitas vezes eles estão a serviço das linhas de pesquisa dos professores<sup>26</sup> do departamento e não atendem às especificidades do curso a partir das diferentes áreas do conhecimento.

A organização dos programas dos cursos mudava segundo estes, por exemplo, na Faculdade das Artes prevaleciam a lógica e a dialética, o aluno tinha de comentar, pelo menos em Paris, a obra de Aristóteles. Os exames para a obtenção dos graus eram definidos por cada universidade, em alguns cursos os alunos eram submetidos a longas sabatinas e havia várias fases, muito parecido com o que acontece hoje nas defesas de mestrado e doutorado.

Os professores não tinham salários estipulados para exercerem suas funções, viviam de doações feitas pelos alunos, muitas vezes questionadas pela Igreja, que considerava ensinar um dom divino e por isso não deveriam ser cobradas. Os professores questionavam sobre como poderiam sobreviver somente de doações e morando em mosteiros. Para sobreviverem os alunos pagavam coletas aos seus professores. Com o tempo a Igreja considerou essa situação vergonhosa e passou a assegurar um benefício aos mestres, isso teve como consequência uma dependência material da Igreja e muitos passaram a não concordar com a situação:

O resultado foi que só puderam ser professores nas universidades aqueles que aceitavam esta dependência material relativamente à Igreja. Sem dúvida, ao lado das universidades e apesar da oposição feroz da Igreja, puderam fundar-se escolas laicas; mas em vez de proporcionarem uma instrução geral refugiavam-se num ensino técnico essencialmente destinado aos mercadores: escrita, contabilidade, línguas estrangeiras.

---

<sup>26</sup> “Necessário, será este trabalho possível? De qualquer modo, não poderia ser recortado segundo as normas preestabelecidas que regeram toda a formação dos professores atuais e que os levam muitas vezes, atualmente, a manter seu próprio modelo sob o nome de ‘cultura’ (o que ela foi, mas não é mais), ao visar somente à formação de outros universitários, segundo o sistema que erege a reprodução do mesmo em lei e quer que o semelhante, indefinidamente, gere o semelhante”. (Certeau, 1995, p.106)

Assim se alargava o fosso entre cultura geral e formação técnica. (Le Goff, 1985, p. 115)

Os intelectuais eram obrigados a seguir rigidamente os mandamentos da Igreja e não havia nenhum tipo de abertura para criação. A maioria dos textos escritos e estudados era de cunho religioso e na filosofia havia por bases doutrinárias Aristóteles, isso contribuía em grande parte para a reprodução do conhecimento.

Houve um período de anti-intelectualismo, isso aconteceu no momento em que os intelectuais deixaram de dar ênfase às doutrinas de Aristóteles e a universidade passou a dar ênfase ao religioso e abandona a cientificidade, a filosofia e o pensar racionalmente pela Ciência.

Feito esse breve percurso, ponderamos que, após os 40 anos da publicação da obra de Le Goff (1957), a concepção do mundo escolar e universitário medieval que nele se apresenta não se desgastou. Depreendemos ainda o modelo de universidade que se tinha nos séculos XII e XIII, há um resquício daquilo que foi definido como universidade e intelectual. Por um lado, temos hoje uma universidade não presa à Igreja, mas presa às questões políticas neoliberais, uma universidade que está mais a serviço da profissionalização do que do produzir conhecimento, uma universidade que perdeu sua autonomia frente à criação da figura do intelectual. Um intelectual que se define mais como um profissional com habilidades para preencher vagas no mercado de trabalho do que um profissional que tem seu tempo dedicado à docência e à pesquisa. Nisso retomamos Chauí (2001, p. 55) ao dizer que “a universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades”.

## **2.2. Alguns modelos de universidade**

Wolff em (1969) esboça quatro modelos de universidade, são modelos considerados pelo autor como tipos ideais, em alguns casos não seria possível aplicar à realidade das universidades que temos hoje.

O primeiro modelo apontado é a “Universidade como santuário do saber”. Wolff (1993) retoma a intelectualidade da Idade Média para criticar a defesa do intelectual na universidade ideal que esteja distante do que realmente vem a ser uma universidade em seus fins e propósitos. Ele chama de grande medievalista o professor que se encarrega de desenvolver a atividade da erudição por meio de raízes históricas em que a investigação se prendia aos textos e não ao mundo, o que valia era o que estava posto e caberia ao mestre por meio de exegese interpretar o texto e não acrescentar sua opinião, pois quem seria o homem para acrescentar uma palavra à palavra de Deus? “a preocupação do erudito é com o mundo textual e não com o mundo sobre o qual o texto fala” (Wolff, 1993, p. 31), valoriza-se a erudição do professor e um certo distanciamento com a sociedade.

Como consequência do abandono da exegese, temos hoje na universidade, de certo modo, ausência da prática da leitura do texto e os leitores se tornariam uma espécie de simulacro de Deus, uma vez que acrescentam sentidos paralelos ao texto, não importando às vezes, o que foi escrito.

Há ainda para Wolff (1993) uma outra forma dessa tradição intelectual se apresentar na universidade, pois:

O propósito fundamental de uma educação superior é iniciar o estudante no diálogo, inteirá-lo das grandes idéias nessas várias personificações literárias e desenvolver aquela sensibilidade e receptividade que permitirá a ele compartilhar da tradição com seus companheiros iniciados. Os eruditos cujo trabalho cuidadoso preserva os grandes textos são também homens educados versados nas maiores obras de todo o espectro da Tradição. Uma universidade que personifica esse ideal é assim uma comunidade de intelectuais e estudantes que palestram sobre uma literatura comum. Embora as sutilezas de erudição avançada possam ser apreciadas por uns poucos especialistas somente, todo o membro da comunidade

pode, pelo menos, servir como uma platéia informada para os vários especialistas. (Wolff, 1993, p. 32)

Isso se transformou em outro resquício nas universidades de hoje, o simulacro de sutilezas de erudição presentes em palestras, mas essa prática não acontece somente em palestras em que pessoas se agrupam para ouvir intelectuais, é pois, uma prática comum na universidade em que aulas são ministradas como palestras, erudições acumuladas em anos de pesquisa, sem que resultem necessariamente em iniciação ao conhecimento, ou seja, em iniciar o estudante ao diálogo com outros autores.

O segundo modelo proposto “a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais”, retoma a profissionalização das faculdades européias nos séculos XII e XIII em que se constituíam Faculdades de Direito, Medicina e Teologia, as duas primeiras voltadas para a profissionalização, com vistas a papéis ocupacionais, que:

São organizados como grupos auto-reguláveis e autocredenciáveis de homens e mulheres que possuem e exercitam uma habilidade especial ou um conjunto de conhecimentos técnicos. [...] A transformação de papéis ocupacionais em profissões liberais pode ser racionalizada, pelo menos em parte, pelo firme aumento do componente técnico ou teórico do trabalho moderno, embora seja certamente óbvio que muitas das ‘profissões’ mais recentemente estabelecidas são meros empregos dando-se ares de grande importância. (Wolff, 1993, p. 36-38)

Diante disso, o autor apresenta uma discussão entre o credenciamento profissional e a iniciação intelectual, sendo o credenciamento a pré-condição social para o emprego na profissão, uma espécie de avaliação. “A diferença entre criação intelectual e atividade profissional está assentada numa distinção muito mais profunda do que a que existe entre profissional e o amador” (Wolff, 1993, p. 48). E define que:

O componente não profissional na pós-graduação é a interação intelectual, emocional e moral através da qual um estudante aprende de um professor

o que é ser um intelectual criativo. Não há regras socialmente determinadas nessa relação, nem pré-requisitos, credenciamentos ou diplomas. Nenhum ato de uma universidade pode conferir criatividade intelectual a um professor que não a tenha, e nenhuma lei pode compelir um estudante a entrar numa relação a que ele resiste ou que condena. (Wolff, 1993, p. 50)

Tal prática que confunde o espaço da universidade, ou mesmo, pós-graduação, com campos de profissionalização, pode levar ao abandono do ensino e a uma descrença por parte do aluno. Essa profissionalização que impõe exigência do diploma para o exercício de diversas áreas ocupacionais transforma-se numa regra. Como se esperasse que o aluno tenha nascido com um “dom” para aprender tais técnicas.

O terceiro modelo é “A universidade como agência de prestação de serviço” uma proposta feita a partir do teórico Clark Kerr. Wolff (1993) se apóia nesse autor, que tem como modelo a universidade norte-americana, para fazer uma crítica a universidade como multiversidade, isso significa uma universidade a serviço do mercado, da indústria, do estado, a serviço daqueles que a sustentam.

O quarto modelo, “A universidade como linha de montagem para sistema” se refere à universidade como uma empresa, um grande mercado de prestação de serviços a certos setores lucrativos da sociedade, uma forma de treinar mão de obra para a absorção do mercado. Essas questões envolvem o sistema capitalista, ou seja, uma relação empregado-patrão. De um lado há os alunos que se sentem explorados e sem direitos a reivindicação, como a greve e de outro os professores, que num modelo norte-americano, segundo Wolff (1993), atendem às demandas do mercado e os diplomas mais disputados são negociados, pois se houver muitos profissionais no mercado o preço do serviço vai diminuir. O autor define essas novas tendências como:

Três concepções sobre o que deveria ser a educação de graduação estão em vigor nos Estados Unidos hoje. A elas correspondem três tipos de currículos de graduação. A primeira concepção é a de que a faculdade é



meramente uma extensão da escola secundária – mais matérias, a exigência de um nível mais alto de perfeição, uma liberdade de escolha e independência de hábitos de trabalhos um pouco maiores, mas essencialmente só mais quatro anos de escola secundária. A segunda concepção é a de que a faculdade é, ou deveria ser, o estágio inicial do treinamento profissional – em resumo, que a faculdade deveria ser realmente uma escola de pós-graduação. [...] A terceira concepção diz que, entre a acumulação de conhecimento e de habilidades no nível secundário e a preparação profissional na graduação, deveria ocorrer uma experiência intelectual, cultural e emocional que não fosse *nem* uma mera continuação daquilo que se passou antes, *nem* um mero antegozo daquilo que se deve seguir. (Wolff, 1993, p. 41-42)

Diante do exposto, podemos observar nas universidades brasileiras, forte tendência, ao modelo norte-americano ao admitir em alguns casos essa mesma estrutura.

Registramos aqui um outro modelo de universidade que surgiu no final da década de 90, o chamado Tratado de Bologna, que propõe um enxugamento nos prazos dos cursos e uma intensificação da profissionalização. Uma universidade nova que prevê dentre outros elementos, o crescimento do ensino à distância, turmas com módulos e com um maior número de alunos por sala.

O Tratado de Bologna<sup>27</sup> é uma declaração conjunta dos ministros da educação representantes da União Européia, reunidos na cidade italiana de Bologna em 19 de junho de 1999, que se insere dentro de um contexto mais amplo de direcionamento de esforços desta comunidade rumo a uma crescente integração. Desta forma, devemos percebê-lo como um acontecimento pontual dentro de uma preocupação histórica que põe em relevo o papel central das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais européias.

---

<sup>27</sup><http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=11878;>  
[http://www.puedoprometeryprometo.com/2005\\_05\\_01\\_archivo.html;](http://www.puedoprometeryprometo.com/2005_05_01_archivo.html)  
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bolognadeclaration.pdf>. Acesso no dia 13 de janeiro de 2007.

Em termos práticos, tal acordo possui como metas a serem atingidas a homogeneização das titulações universitárias para que funcionem como engrenagens facilitadoras do reconhecimento mútuo entre os países integrantes da União Europeia e a flexibilização de suas estruturas como mecanismo que viabilize sua adaptação às necessidades da sociedade e favoreça o intercâmbio entre os países que compõem este bloco.

De uma maneira bastante sintética, podemos dizer que a relevância deste tratado se localiza no estabelecimento dos pilares para a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior ao qual se outorga o cumprimento de duas funções primordiais, a saber: o incremento das oportunidades de emprego na União Europeia e a transformação do sistema europeu de formação superior em um chamariz que venha atrair tanto estudantes quanto professores de outras partes do mundo, acelerando assim o processo de globalização, ao mesmo tempo em que eleva o próprio conceito do sistema universitário europeu.

Verificamos que são vários os modelos de universidade, assim como Wolff (1993), não propomos um modelo como ideal de universidade, o que precisa ser mudado é a forma como a universidade se coloca diante da construção do conhecimento. Pois temos muitos cursos que funcionam por meio de um ensino totalmente apostilado, ou seja, com coletânea de textos previamente selecionados e fotocopiados para os alunos e esquecem que “a função da investigação colide freqüentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a modalização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento”. (Santos, 1999, p. 189)

Por meio desses apontamentos, entendemos que a universidade caminha ao lado da dominação de classe, apesar da proliferação das universidades temos ainda uma hierarquia no ensino que dificilmente seria destituída, justamente por que não há tanto espaço para a produção do conhecimento na universidade. Mais tarde Santos (2004) afirma que:

A concentração na crise institucional foi fatal para a universidade e deveu-se a uma possibilidade de factores, alguns já evidentes no início da década

de noventa, outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática, à semelhança do que se passa, por exemplo, com o sistema judicial, em que a independência dos tribunais não é beliscada pelo facto de serem financiados pelo Estado. No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. (p. 12-13)

Nisso entendemos que administrativamente a universidade não tem autonomia, é presa ao governo ou às empresas que financiam as pesquisas de laboratório em algumas áreas. A grande maioria das universidades públicas depende do repasse de verbas que é feito pela União ou pelo Governo do Estado, algumas com os repasses vinculados à arrecadação de impostos. Com isso tem-se um limite muito claro quanto ao crescimento e desenvolvimento de pesquisas nas instituições, por um lado há de se prestar contas às empresas financiadoras das pesquisas, essas muitas vezes são desenvolvidas em “pacotes encomendados” e por outro lado tem-se o desenvolvimento de pesquisas ligadas somente às linhas dos departamentos. Por vezes não há abertura para o professor trabalhar

de forma a não produzir um conhecimento pré-determinado que já é definido pelos seus financiadores.

Todos esses fatores contribuem para questionarmos que tipo de cientificidade a universidade hoje oferece aos alunos, ou mesmo, o que pode ser considerado ciência nos cursos de Letras, aqui entendida como produção de conhecimento.

Paralelamente, a universidade enfrenta a concorrência das instituições privadas, inclusive o incentivo do Governo Federal para ampliar as vagas ao número de estudantes, assim como na Idade Média havia as escolas laicas que cobravam para formar os estudantes para ocuparem cargos inferiores como a profissão de escreventes, professores; hoje temos a proliferação dos cursos técnicos que descaracterizam o papel da universidade como produtora do conhecimento e esta passa a ter uma função de profissionalização. Segundo Wolff (1993, p. 39) “todas as escolas profissionais e programas que concedem diplomas profissionais deveriam ser retirados da universidade e forçados a se estabelecerem como institutos independentes”.

### **2.3. A universidade e o processo da construção da hegemonia**

Para tratar da formação na universidade não podemos abandonar as questões sociais, essas não poderão ser desvinculadas da dominação de uma cultura e de uma classe como reprodução de um saber elitista, assim como Bourdieu e Passeron (1992) apresentam uma crítica à forma como o ensino é destinado nas universidades francesas e com base numa perpetuação no discurso dominante.

Certeau (1993) critica a massificação da cultura a começar pela forma como são ministradas as aulas<sup>28</sup> na universidade, o que se ensina aos alunos é um conteúdo resultante da formação de um grupo de professores com suas linhas de pesquisa, uma forma

<sup>28</sup> Na pesquisa de doutoramento *Entrecruzamento de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino* da professora Nilza Brito Ribeiro, há a afirmação “nesse sentido, o processo de ensino opera ao mesmo tempo com representações do discurso científico de produção do conhecimento e do discurso pedagógico de transmissão de conhecimento. Essa articulação se revela por marcas que se traduzem em generalizações (presente genérico), definições, enunciados assertivos, seqüências explicativas, paráfrases, exemplos, objetivação de conceitos, etc. São marcas que revelam, ao mesmo tempo, a existência de um saber inquestionável a ser aprendido e a possibilidade de tornar esse saber acessível ao aluno”. (Ribeiro, 2005, p. 162-163)

de manter a qualquer custo o seu próprio modelo em nome de uma cultura, isso leva a uma formação universitária calcada na reprodução de conhecimentos, pois:

A cultura não é apenas absurda quando cessa de ser linguagem – o produto, a ferramenta e a regulamentação – daqueles que a falam; quando volta contra eles a arma de uma discriminação social e a navalha destinada a um desempate: quando a operação cirúrgica [...] diz respeito à produção cultural (ensinar e aprender) [...] a massificação do recrutamento universitário indica à cultura sua própria definição ao remeter o saber estabelecido a uma prática do pensamento, e os objetos conceituais que ela veicula aos sujeitos que as produzem. (Certeau, 1995, p. 106)

Compreendemos que há uma divisão entre o saber de uma cultura dominante e uma cultura de massa<sup>29</sup> e com a proliferação das universidades a questão da seleção já não é mais um entrave, houve o tempo em que somente os alunos de classes de elite tinham acesso ao ensino superior. A universidade tem as portas abertas para os alunos de classes populares, confere uma certificação, mas ao mesmo tempo há uma queda na qualidade do ensino que é ofertado, pois os egressos continuam sem formação suficiente para se engajarem no mercado de trabalho, uma vez que a universidade falha na profissionalização desses jovens.

---

<sup>29</sup> “Há porém, duas outras maneiras de instrumentalizar a cultura, mais sutis e perigosas. A primeira, partindo da indústria cultural, consiste em convencer cada indivíduo de que estará fadado à exclusão social se cada uma de suas experiências não for precedida de informações competentes que orientem sua ação. Seus sentimentos, desejos e fins. A cultura se transforma em guia prático para viver corretamente. [...] A segunda consiste em confundir conhecimento e pensamento. Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte. A universidade brasileira está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura. Reduz toda esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo ao saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo”. (Chauí, 2001, p. 59-60)

É, portanto, particularmente urgente tudo que possa devolver à universidade seu papel propriamente intelectual - um papel que, paradoxalmente, ela deixa escapar, ao qual ela até mesmo renuncia, quando se recusa a colocá-lo sob sua forma atual, isto é, em termos de massa, e quando ela não leva a sério, com seu recrutamento real, a nova tarefa que lhe está, assim destinada na nação. (Certeau, 1995, p. 105)

A universidade em tempos atuais passa por diversas crises como a de legitimidade<sup>30</sup>, a institucional<sup>31</sup> e a mais grave, segundo Santos (1999, p. 192), é a crise da hegemonia “porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite”. Isso é resultado justamente das constantes desvalorizações do intelectual na universidade e pela desvalorização dos diplomas universitários. Essa hegemonia vai caracterizar como “os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviço”. (Santos, 1999, p. 192). E o que conduz a construção da hegemonia é a idéia da competitividade.

Assim, a universidade se encarrega da função de empresas. Entretanto, para que a atuação das empresas seja eficaz, é necessário que tenham no seu interior, como parte de sua política de desenvolvimento, centros de pesquisa próprios ou consorciados com outras empresas e com laboratórios. Mas a política de pesquisa e desenvolvimento não é de uma universidade e sim de uma empresa que vise às suas finalidades comercialmente competitivas. Sem isso, não há o desafio do mercado, não há avanço tecnológico e não há, por fim, inovação no produto. Uma das características fundamentais do conhecimento na atualidade é o seu utilitarismo. “Sendo certo que os conhecimentos adequados à formação de produtores não se adequam à formação de consumidores – num caso são necessários conhecimentos específicos, no outro são necessários conhecimentos gerais -, a tendência

---

<sup>30</sup> “Na crise de legitimidade está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes. Os factores desta crise configuram-se no período do capitalismo organizado, por via das lutas pelos direitos sociais (entre os quais, o direito à educação) e econômicos, cujo êxito conduziu ao Estado-Providência”. (Santos, 1999, p. 192)

<sup>31</sup> “Finalmente, na crise institucional está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Os factores desta crise configuram-se no período do capitalismo desorganizado e decorrem, em geral, da crise do Estado-Providência”. (Santos, 1999, p. 192)

para privilegiar a formação de consumidores acabará por se repercutir no núcleo curricular”. (Santos, 1999, p. 197)

Esse mesmo autor, mais tarde, reafirma que o problema central com a construção do processo de hegemonia é que:

Há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, uma questão que, parecendo residual, é central, dela dependendo o modo como a universidade poderá lutar pela sua legitimidade: é a questão da definição da universidade. O grande problema da universidade neste domínio tem sido o facto de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isto foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde auto-designar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, seleccionando as que se lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas. (Santos, 2004, p. 64)

Nesse mesmo contexto, Chauí (2001) faz uma dura crítica ao processo da construção da hegemonia e àqueles que comparam a universidade como um supermercado onde se vendem produtos, explicando como funciona a magia das prateleiras, os consumidores que ali entrem ignoram todo o trabalho de produção das mercadorias, desde os que os fabricam, àqueles que colocam os preços, os funcionários dos caixas. Segundo ela, os consumidores ignoram a origem do produto, o trabalho do agricultor, do pecuarista, ou seja, todos que contribuíram para que as mercadorias chegassem ali para serem vendidas. Mas o supermercado não fabrica nada, não produz, ele apenas recebe o produto, organiza e vende para seus consumidores. A autora afirma que:

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação

histórica como ação consciente dos humanos em condições materialmente determinadas. (Chauí, 2001, p. 193)

Essa crítica se dá justamente em função da descaracterização da universidade enquanto instituição de produção e circulação do conhecimento, porque quando comparada ao supermercado, a universidade é colocada como um lugar de venda de produtos prontos e acabados e os alunos são consumidores que chegam para comprar seus produtos prontos e não como as fábricas que os produzem. Chauí (2001) afirma que a produtividade dos professores passa a ser a improdutividade, pois essa analogia não considera o trabalho intelectual dos professores para produzirem uma aula, um seminário, seus anos de pesquisa. O aluno quer ser avaliado a partir do que é oferecido, ganhar boas notas, ser aprovado e, no final do curso, obter seu diploma. Ou seja, o ensino que é ofertado nas universidades não garante ao aluno uma formação suficiente nem mesmo para enfrentar o mercado de trabalho.

Fato curioso essa comparação entre a universidade e o supermercado se considerarmos a escrita, quando o aluno lê os textos publicados pelos seus professores ou de teóricos de área não considera o trabalho de produção de escrita e muitas vezes esse percurso não é retomado durante as aulas. Acontece o mesmo procedimento com a venda das mercadorias no supermercado, a escrita se dá pelo aspecto encantador, admirador e o aluno a reproduz mecanicamente porque desconhece o percurso que os seus professores passaram para escrever e produzir tais textos, formação que durou anos, e um fato importante muitas vezes desconsiderado, são as rupturas entre as áreas do conhecimento, ou seja, a própria história da ciência. Nas aulas de graduação muitas vezes não há espaço para o aprender por meio da investigação<sup>32</sup>. O que passamos a discutir no próximo item.

#### **2.4. A universidade e a pesquisa**

---

<sup>32</sup>“Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo”. (Santos, 1999, p.198)



Um termo que requer interpretação em nosso trabalho é a palavra *pesquisa*, não a retomamos num sentido que muitas vezes é defendido nas instituições de ensino superior, algo dissociado do ensino, um dever a ser cumprido a partir de um rigor acadêmico muitas vezes acompanhado de uma obrigatória bolsa de Iniciação Científica. Não pretendemos romantizar o conceito de pesquisa, mas tomamos pesquisa como uma prática intrínseca à formação, não uma prática pedagógica de pesquisa, mas uma prática de investigação, um ensino em que a heurística esteja presente e o aluno passa a ser visto não como mero receptor de um conhecimento pronto, acabado, escolarizado, normatizado onde o professor é o expositor e o aluno ouvinte.

Esta proposta defende o princípio da formação de um aluno capaz de ir além do que é proposto em sala de aula, um aluno capaz de fazer leituras não engessadas a partir de um único ponto de vista, de um único autor, um aluno que seja capaz de encontrar no espaço acadêmico um ensino em que as bases de sustentação não sejam somente a de projeções teóricas a partir de utilização de métodos de constatações de um fazer idealista. Mas julgamos necessário que haja um espaço para apreender o conhecimento científico subjetivo, o aluno tem de tomar seu próprio “corpo” na universidade, apropriar-se de um conhecimento e aflorar sua criticidade, assim como confirmar ou descartar um ponto de vista e construir um embasamento teórico suficiente para se tornar num aluno questionador e capaz de fazer questionamento da bibliografia lida.

Existem várias definições de pesquisa, a que se aproxima da nossa discussão é uma prática indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobre esta última não falaremos neste trabalho.

Como princípios de organização dos conteúdos ministrados na graduação, segundo Paoli (1989), no cotidiano de trabalho nas instituições de ensino superior nota-se que a realização dessa indissociabilidade é bastante complexa; tanto que nem sempre é possível constatar com nitidez onde, como e quando essa relação indissociável acontece. Esse autor defende que a experiência profissional nos leva a perceber que as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão não se definem a partir da natureza de cada uma dessas atividades. As formas de articulação entre esses três objetivos vão depender de um conjunto de condições históricas muito diversificadas, marcado pelas peculiaridades que cada

instituição de ensino superior tem para a sua produção. Ou seja, as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão não são dadas pelas suas próprias naturezas, mas dependem de uma construção.

O autor aponta, ainda, que a idéia de indissociabilidade, ou o desejo de uma realização, decorre de uma crença, ou perspectiva, de que: a) a associação proporciona um melhor desempenho e qualidade na atividade fim, ou seja, o ensino poderá ser de qualidade superior quando articulado com a pesquisa e a extensão; b) a pesquisa será aperfeiçoada quando associada ao ensino e à extensão; c) a extensão será mais efetiva e adequada quando realizada em parceria com a pesquisa e o ensino. Dessa maneira, o fulcro da questão é a realização da atividade fim de maneira competente, eficiente, adequada, responsável e com padrões de qualidade respeitáveis e em constante aperfeiçoamento. Assim, com a intenção deliberada de se produzir um aperfeiçoamento na realização das atividades fins, a indissociabilidade pode se apresentar como uma estratégia de extrema valia. Dessa forma o que está em jogo, quando se coloca a indissociabilidade como questão, é o sentido das articulações que podem ser criadas.

Nas discussões sobre a revisão da estrutura e organização de disciplinas num curso de graduação, o professor Paoli (1989) afirma que é preciso considerar que, além de introduzir inovações em conteúdos, seria interessante aumentar a acuidade em perceber e propor situações em que os alunos e professores possam exercitar o trabalhar intelectual dentro de formas as mais ricas possíveis.

Para Paoli (1989), a idéia de ensino *com* pesquisa consiste num passo anterior ao ensino *para* pesquisa ou para formação de profissional pesquisador ou acadêmico. O ensino *com* pesquisa trata de habilidades intelectuais básicas para que ocorra a reflexão; no caso de continuidade em termos de formação *para* a pesquisa, outras qualidades são acrescentadas como originalidade e domínio de um campo de conhecimento. A formação *para* a pesquisa implica na produção de um conhecimento ou interpretação original, que acrescente elementos para um avanço numa dada área de conhecimento; a formação *com* pesquisa reflete na produção de um conhecimento que seja novo para o estudante e não necessariamente para a área. Mas há, ainda, certo domínio quase exaustivo

das explicações e teorias já existentes numa determinada área e já a formação com pesquisa implica saber como e onde buscar as explicações dentro da área.

Segundo o autor, a proposta de disseminação de atitudes científicas - ensino *com* pesquisa - é uma alternativa que se oferece para o ensino de graduação como uma situação onde também se podem formar pessoas com discernimento, com a percepção aguçada para lidar com o conhecimento, com a experiência de ter vivenciado alguns processos básicos contidos no seu modo de produção. Isso é algo que não se confunde com a formação do pesquisador profissional - ensino *para* pesquisa - no qual o grau de aprofundamento, de destreza e de habilidade estaria em um outro nível de lapidação e finura.

Convém ressaltar que na contribuição de Paoli (1989) há riscos, pois uma apreensão rápida de suas proposições pode manter uma hierarquização, nem sempre justificáveis, entre um grupo selecionado para dedicar-se especificamente à pesquisa e outro para recorrer à pesquisa para descobrir apenas o que há a saber sobre o que já foi produzido.

A perspectiva de ensino com pesquisa será menos discriminatória quanto mais for adotada como estratégia de formação e menos como princípio. Essa perspectiva foi bastante discutida pelo grupo que defende a pesquisa na graduação durante o Fórum Acadêmico de Letras (FALE) em 1996 e 1997. Depois, percebendo os riscos, este grupo

partiu em busca<sup>33</sup> de outras possibilidades de reflexão sobre os princípios que podem nortear a efetiva apropriação da pesquisa na graduação.

Neste contexto de indissociabilidade entre pesquisa e ensino, cabe destacar que para Damasceno (1999) a formação de professores é concebida como um processo que se integra à vida acadêmica, e não apenas como uma atividade livresca baseada na acumulação de informações. Desse modo, todo esforço é realizado no intuito de superar a dissociação entre pesquisa e as demais atividades universitárias. Enfatiza-se, portanto, a integração entre estes campos como condição para que o iniciante assuma efetivamente o papel de investigador. Dessa forma, a prática e a teoria devem estar intimamente relacionadas, pois o ativista sem teoria ou o teórico desarticulado da prática traduz em uma postura ingênua do pesquisador. A formação da consciência do pesquisador é fundamental para que ele amplie o seu rendimento profissional. O fazer da pesquisa só pode ser concluído como trabalho coletivo, livre, criativo e transformado, na medida em que contribui para a formação dos que investem no aprendizado cotidiano da realidade. E não importa a forma como é realizada essa pesquisa, porque:

O importante não é definir se agindo dessa forma o profissional está ou não realizando pesquisa, pois essa definição depende da concepção de ciências e da produção de conhecimento que está em pauta. Por um lado, pode-se argumentar que esse tipo de atividade de investigação realizada

---

<sup>33</sup> Dessa busca resulta a tese de doutorado de Riolfi (1999). A postura cada vez mais clara da ANPGL- Associação Nacional de Pesquisa na Graduação de Letras - discute juntamente com os sediadores do evento o fomento de futuras pesquisas em universidades carentes nesse aspecto, uma vez que a política de pesquisa na graduação nas diversas instituições do país é bastante distinta. Minha própria dissertação de mestrado é um resultado dessa política. Os dados analisados surgiram de uma experiência com a pesquisa na graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso como uma prática do ensino indissociada da pesquisa, por meio dessa experiência surgiu o projeto “Pesquisa na Graduação” em junho de 1998, por ocasião do IX Fórum Acadêmico de Letras-FALE, realizado no Campus Universitário da UNEMAT, localizado em Sinop-MT. O objetivo desse projeto foi contribuir com o desenvolvimento da pesquisa a fim de oferecer, aos professores e alunos, fundamentos teóricos, e possibilitar uma sistematização da pesquisa como atividade integrada em sala de aula. Desse modo, ao lado de uma formação teórica, estabeleceu-se por parte de alguns professores a prática do ato de pesquisar, firmada na compreensão de que a pesquisa pode desenvolver várias habilidades relativas à aprendizagem, entre as quais o contato direto do aluno com textos teóricos, além dos trabalhados em sala de aula. Essa aposta retoma o trabalho inicial que deu origem ao FALE: Há uma escrita específica que o universitário de Letras precisa dominar, escrever textos que demonstram uma reflexão sobre a linguagem.

pelos docentes na sua atividade cotidiana faz parte de qualquer atividade profissional, não podendo ser confundida com a atividade de pesquisa. Por outro lado, pode-se dizer que a sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, assenta-se em um regime de verdades, criado pelas comunidades científicas, que têm poder para ditar as normas e os critérios para validar esse tipo de atividade. Nesse contexto, a profanação desse modelo, pela articulação de grupos que começam a instituir novos caminhos e orientações para a produção do conhecimento pedagógico, poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo da produção do conhecimento. (Santos, 2001, p. 22)

A prática de pesquisa, a relação de indissociabilidade do ensino e da pesquisa, entre outras contribuições, pode proporcionar ao aluno-pesquisador a atitude de observador frente ao objeto pesquisado. Essa prática ainda propicia uma melhor compreensão diante dos dados colocados, ao se extrair um conhecimento ressignificado, que pode se traduzir como um produto, ou até mesmo uma forma diferente de ver o problema. Sob tal perspectiva, o pesquisador se apresenta como um crítico do objeto pesquisado, como alguém que por deter conhecimento sobre determinado assunto está apto a interpretar assuntos que estão relacionados ao objeto pesquisado.

Para Zeichner (1998, p. 209) há um outro tipo de política nas instituições, que cultivam de modo ferrenho dois tipos de professores: um se encarrega de ensinar e outro de pesquisar e há uma rixa secular entre essas categorias uma vez que “na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores”. Para esse autor muitos pesquisadores vão às escolas somente para explicitar os horrores do sistema educacional. Mas dificilmente se vê os mesmos professores pesquisadores convidarem os professores a se engajar numa pesquisa para serem sujeitos participantes do projeto de pesquisa, desde a sua elaboração e na análise dos dados. É muito comum a maioria das pesquisas educacionais servirem somente para beneficiar os professores pesquisadores em suas carreiras acadêmicas. Ele sugere, ainda,

que os professores pesquisadores deveriam ter a obrigação de ir até a escola e divulgar os dados da pesquisa e não somente publicar um artigo numa revista como finalização de uma etapa, deveriam ter o compromisso em esclarecer os dados analisados.

Enxergamos o mesmo procedimento em sala de aula quando se trata de trabalhar a pesquisa na graduação, muitos vêem essa possibilidade somente a um número muito reduzido de alunos e aos demais são direcionados somente as aulas expositivas e rotineiras.

Trazemos para este questionamento as críticas que Certeau (1995) traz sobre o ensino na universidade, especificamente sobre a pesquisa científica e a massificação do recrutamento dos alunos nas universidades em torno de um ensino muitas vezes de elite, dono de uma única voz, ou seja, da massificação de uma cultura dominante, como vai tratar o autor.

O que se torna crucial é o ato cultural próprio à ‘colagem’, a invenção de formas e de combinações e os procedimentos que tornam capaz de multiplicar as composições. Ato técnico por excelência. A atenção não se dirige, pois, para as práticas. Não nos surpreendemos ao ver o interesse dos estudantes passar dos **produtos da pesquisa aos métodos de produção**. Sob esse ponto de vista, esse interesse é semelhante àquele encontrado entre os científicos e os literários. Mas ele se frustra na medida em que o docente passa o tempo (mata o tempo) expondo seus resultados, e não explicando, no curso de uma prática coletiva, como eles são obtidos, o que apaixonaria seus alunos. [...] É verdade que isso é submeter suas pesquisas à crítica, em relação análoga àquela que ele mantém com os ‘colegas’. Mas, com isso, ele não impede o futuro dos produtos obtidos; ele o abre. Além disso, ele não responde somente a uma exigência que diz respeito essencialmente aos métodos e a uma tarefa pedagógica proporcional à multiplicidade das criações de que é suscetível um material cultural [...] em suma, ele não apenas se adapta à questão ‘que fazer diante de tudo isso?’ Ele se situa exatamente onde se colocam as pesquisas mais

decisivas, onde se elaboram novas práticas científicas [...] onde elas podem ser verificadas, criticadas e comparadas [...] Ele se acha no terreno da pesquisa, ao mesmo tempo que no dos seus estudantes”. (Certeau, 1995. p. 114, grifos nossos)

Esse autor critica a prática da pesquisa como um ato técnico, e salienta sobre uma prática costumeira nas aulas de graduação em que o professor leva mais tempo expondo seus produtos de pesquisa do que instigando os alunos a questionarem um conhecimento para produzir um outro conhecimento. Ele sugere que o docente deveria mudar sua prática e colocar em dúvida os produtos prontos para que os alunos possam verificar, comparar e criticar e criar outros saberes.

Para Chauí (2001, p. 62) a universidade não produz o conhecimento porque a própria forma como ela está estruturada não é para permitir os alunos a “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão,” pois segundo a autora a universidade controla e manipula intelectualmente um tipo de conhecimento e esse é repassado para os alunos como única verdade.

Para Santos (2004) o que justifica a ausência da produção do conhecimento científico na universidade é resultado da imposição de uma produção descontextualizado da realidade entre a universidade e a sociedade. Pois:

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. Segundo a lógica desde processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa. É um conhecimento homogêneo e

organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento. Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (Santos, 2004, p. 40)

Diante das diversas exposições podemos concluir que falar de pesquisa na universidade requer um olhar menos taxativo no que se refere a uma prática efetiva do professor em seu cotidiano, pois não há um consenso da definição do termo pesquisa, mas há um consenso sobre as consequências que a ausência da prática da pesquisa pode causar à universidade. Por isso defendemos a idéia de uma reformulação na forma como o ensino de graduação é direcionado aos alunos, para que os graduandos possam apropriar-se de um conhecimento e passar a entender as rupturas das áreas, inclusive das barreiras que os separam do mundo do “saber”, da intelectualidade que como vimos era somente para poucos desde a Idade Média e hoje continua sendo destituída pelo crescente processo de construção de hegemonia na universidade e por uma forte adesão à profissionalização do ensino universitário.

No próximo capítulo apresentamos alguns conceitos que consideramos relevantes como ancoragem teórica para nossa pesquisa e outros conceitos são mobilizados para dar sustentação às análises no decorrer da escrita do trabalho.



## CAPÍTULO III

### ANCORAGEM TEÓRICA

#### 3.1. A ciência e o conhecimento

Neste item discorreremos sobre alguns conceitos de ciência e conhecimento, ainda que a discussão em torno desses conceitos seja ampla, temos como pretensão apenas fazer um esboço sistemático. Sabemos que são vários os parâmetros de definições para o conhecimento como verdade, objetivação, metodologia e relação entre sujeito e objeto, mas esses conhecimentos são abalados pela crise da razão que se instaurou no século XX como consequência das várias evoluções do conhecimento no campo científico, um dos motivos da crise foi justamente a vinculação da razão às questões sociais.

Numa das conceituações de conhecimento temos a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, é aquilo que o sujeito se propõe a conhecer e para isso utiliza-se de um método. A definição de conhecimento varia dependendo do método e da área de atuação, por exemplo, para Aristóteles, o conhecimento se dá por meio da *episteme*, uma vez que para ele, a ciência se dá pela observação e dialética.

Um dos conceitos mais veiculados de ciência é o que está correlacionado com a verdade, “quando se pensa em conhecimento, estamos comprometidos com o conceito de verdade. [...] Para se possuir conhecimento, particularmente científico, é preciso deter algum tipo de justificação para sustentar aquilo em que acreditamos”. (Costa, 1997, p. 21) Esse autor mostra os variados tipos de conhecimento, uns vinculados à lógica, outros aos métodos dedutivos ou indutivos.

Há concepções diferenciadas de ciência nos períodos históricos<sup>34</sup>. Na antigüidade estabeleceram-se várias diferenças para o conhecimento como o de essência e aparência, entre lógica e verdade e outros. Na Idade Média vimos que um dos métodos utilizados se resumia em “pensar é um ofício cujas leis estão minuciosamente fixadas”, que

---

<sup>34</sup> Histórico aqui entendido como tempo cronológico dos fatos e acontecimentos.

se definia como escolástica<sup>35</sup> e tinha por base a gramática e a ligação dos pensamentos da Filosofia Aristotélica ao pensamento cristão. Uma autoridade ilustre desse período foi São Tomás de Aquino<sup>36</sup>, um tipo de conhecimento muito produzido por ele era os comentários de textos feitos através de análises profundas da gramática que iniciava com o aprendizado da letra e ia até a explicação da lógica e do sentido, essa interpretação revelava o conteúdo de ciência e pensamento.

Já na Idade Moderna aconteceu uma revolução sobre a teoria do conhecimento e surgiram outras concepções como o racionalismo; alguns de seus representantes como Descartes<sup>37</sup> e Kant<sup>38</sup> defendiam que a realidade se resolve nos limites da experiência e do pensamento.

Outro filósofo que produziu conhecimento a partir da lógica foi Frege, sua teoria baseia-se na lógica perfeita e uma das questões era a fórmula por ele defendida: *p&q*,

---

<sup>35</sup>“A escolástica alimenta-se de textos. É método de autoridade e apóia-se no duplo contributo das civilizações precedentes: O Cristianismo e o pensamento antigo enriquecido, como vimos, pelo desvio árabe. É resultado de um momento, de um renascimento. Assimila o passado da civilização ocidental. A Bíblia, a Patrística, Platão, Aristóteles e os Árabes são elementos do saber e as matérias-primas da obra. Aqui o perigo é a repetição, o psitacismo, a imitação servil. [...] é que às leis da imitação, a escolástica acrescenta as leis da razão; aos preceitos da autoridade, os argumentos da ciência”. (Le Goff, 1985, p. 106-107)

<sup>36</sup> “Filósofo e teólogo italiano. A sua obra marca uma etapa fundamental na escolástica. É ele que prossegue e conclui o trabalho de Alberto Magno. Monge dominicano ficou conhecido como o «doutor angélico». Em 1879, as suas obras foram reconhecidas como sendo a base da teologia católica. A filosofia de Tomás de Aquino é conhecida como tomismo. A obra de Tomás de Aquino é imensa, destacando-se todavia as *Súmulas*. Na *Suma Contra os Gentios*, defende a compatibilidade entre a razão e a fé. Procurou conciliar a filosofia aristotélica com os princípios do cristianismo, em oposição à tendência que predominava na época e que adaptava um cristianismo de inspiração neoplatônica. [...] A influência de Aristóteles é tão notória na sua filosofia que esta é também designada como aristotelismo cristão”. Acesso em 9 de março de 2007. ([afilosofia.no.sapo.pt/10aquino.htm](http://afilosofia.no.sapo.pt/10aquino.htm).)

<sup>37</sup> “O filósofo francês René Descartes, morto em 1596, foi um dos fundadores do moderno movimento racionalista ao tempo em que introduziu a dúvida como elemento primordial para a investigação filosófica e científica. A partir dele, as ciências físicas e naturais liberaram-se da escolástica e da religião, dando início a sua impressionante marcha ascendente para a consagração no mundo moderno”. Acesso em 9 de maio de 2007. ([www.terra.com.br/voltaire/cultura/descartes.htm](http://www.terra.com.br/voltaire/cultura/descartes.htm).)

<sup>38</sup> “Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos mais importantes e influentes filósofos da modernidade. Seus estudos e ensinamentos nos campos da Metafísica, Epistemologia, Ética e Estética tiveram grande impacto sobre a maioria dos movimentos filosóficos posteriores. Kant abordava o estudo da religião de forma bastante diferente daquela ensinada e aceita na época. Seus ensinamentos eram baseados no racionalismo e não na revelação, ou seja, ele baseava suas crenças religiosas principalmente na lógica, e não na simples fé”. Acesso em 9 de maio de 2007. ([www.10emtudo.com.br/artigos\\_1.asp?CodigoArtigo](http://www.10emtudo.com.br/artigos_1.asp?CodigoArtigo).)

ou seja, uma relação direta e comprovável da língua pela referência<sup>39</sup> do elemento num mundo concreto e verificável, por exemplo, “Pedro é o pai de Manoel”<sup>40</sup> seria verificável no mundo a existência de uma referência, nomes próprios que correspondessem a essa relação de parentesco. E se fosse enunciado “Pedro é Pedro” para Frege isso não poderia ser verificável porque não haveria possibilidade do enunciado ir além da própria estrutura. Nesse caso a lógica torna-se o núcleo da ciência.

As concepções de ciência que se baseiam na lógica, na verdade, no comprovável calcam-se numa relação entre a língua observável e a língua teórica. Nessas concepções de ciência acaba-se por acreditar que há uma relação entre o funcionamento da língua e o pensamento. Essa concepção logicista vai se esbarrar nas oposições ideológicas de imperfeições da linguagem e colocar o próprio limite do idealismo.

Esses lógicos não observaram, por exemplo, que essas proposições não são nem universais nem particulares, mas singulares. Sujeito concreto, posição idealista. Essa concepção idealista ameaça a teoria do discurso. Uma das principais críticas dirigidas ao idealismo é o de reduzir a realidade ao pensamento.

### 3.2. O conhecimento científico na perspectiva de Bachelard

Para este esboço sobre o conceito de conhecimento científico baseamo-nos especificamente em Bachelard na obra “A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento”, publicada em (1938) ao tratar sobre o prejuízo que o conhecimento geral trouxe ao conhecimento científico, por exemplo, o conceito de ciência de Aristóteles, ele caracteriza o conceito de verdade por meio de observação, o

---

<sup>39</sup> “A conexão regular entre o sinal, seu sentido e sua referência é de tal modo que o sinal corresponde um sentido determinado e ao sentido, por sua vez, corresponde uma referência determinada, enquanto que a uma referência (a um objeto) não deve perceber apenas um único sinal. O mesmo sentido tem expressões diferentes em diferentes linguagens, ou até na mesma linguagem”. (Frege, 1978, p. 63)

<sup>40</sup> “Com isto, a sentença  $a = b$  não mais se referiria a uma coisa, mas apenas à maneira pela qual a designamos; não expressaríamos por seu intermédio, propriamente, nenhum conhecimento. Mas é justamente isto o que queremos em muitos casos. Se o sinal ‘a’ apenas enquanto objeto (aqui, por sua configuração), não enquanto sinal – isto é, não pela maneira como designa alguma coisa – então o valor cognitivo de  $a = a$  tornar-se-ia essencialmente igual ao de  $a = b$ , desde que  $a = b$  seja verdadeira”. (Frege, 1978, p. 62)

empirismo, “um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil” (Bachelard, 1996, p. 69).

O autor propõe uma teoria cuja abstração científica seja a sustentação do processo investigativo e defende a idéia de que “as leis gerais bloqueiam atualmente as idéias. Respondem de modo global, ou melhor, respondem sem que haja pergunta” (Bachelard, 1996, p. 71), pois a generalidade imobiliza o pensamento e quanto mais for breve a questão da identificação, mais fraco será o pensamento experimental.

O conceito de espírito científico, para Bachelard (1996), seria uma intersecção entre o particular e o universal, um entendimento entre a compreensão e a extensão, a “fecundidade de um conceito científico é proporcional a seu poder de deformação” (Bachelard, 1996, p. 76). E essa fecundidade se daria numa proporção que não corresponde ao fenômeno isolado ou a um conjunto que reúna os fenômenos mais heteróclitos.

A nuance intermediária será realizada se o enriquecimento em extensão tornar-se *necessário*, tão articulado quanto a riqueza em compreensão. Para incorporar novas provas experimentais, será preciso então *deformar* os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos e, sobretudo, incorporar *as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito*. [...] Como a aplicação está sujeita a sucessivas aproximações, pode-se afirmar que o conceito científico correspondente a um fenômeno particular é o *agrupamento* das aproximações sucessivas bem ordenadas. [...] Na experiência, procura ocasiões para *complicar* o conceito, para *aplicá-lo*, apesar da resistência desse conceito, para realizar as condições de aplicação que a realidade não reúne. É então que se percebe que a ciência *constrói* seus objetos, que nunca ela os encontra prontos. (Bachelard, 1996, p. 76-77)

O autor trabalha com uma diversidade de dados ilustrativos para mostrar que com diferentes posições sobre o fato pesquisado vai se chegar a um novo valor e haverá

oposições a esse valor e “produz automaticamente atração ou repulsão” (Bachelard, 1996, p. 81). Assim o espírito científico se formaria com referência ao conceito examinado. Para esse autor a extensão dos exemplos pode melhorar a explicação, ajuda a pensar a experiência, uma vez que a ausência ilustrativa poderá recair na generalização e no senso comum.

Esse autor apresenta o conceito de espírito pré-científico como o momento que antecede a prática da pesquisa, seriam as atitudes de um cientista iniciante, porém, ressalta que uma vez constatado um fato científico alguns pesquisadores passam a atribuir inúmeros adjetivos para explicar um mesmo fenômeno já observado por outros pesquisadores, pois passam a classificar um conhecimento e julgar conhecê-lo. Esse conhecedor do espírito pré-científico não é capaz de propor uma crítica ao seu próprio trabalho, ao contrário do conhecedor do espírito científico que tem a capacidade de autocrítica e formular novas questões sobre um fenômeno investigado.

Significa que o pesquisador participante do espírito científico, além de observar os fatos colocados, deve ser capaz de acrescentar novos exemplos, o pesquisador que domina uma teoria tem de analisar os dados e não somente repetir os conceitos teóricos de uma área, como uma forma de sustentar o discurso do saber. Essa concepção de pesquisa proposta por Bachelard (1996) vai do particular a uma extensão e não a partir de generalizações e comparações sem uma investigação mais detalhada dos dados, pois não há como conceber uma afirmação pelo lugar da generalização, isso seria uma explicação pelo lugar do maior.

O pensamento da generalização serviu de base para as pesquisas do século XVIII. Hoje um cientista moderno é caracterizado pela “objetividade e não pelo universalismo: o pensamento deve ser objetivo, só será universal se puder, se a realidade lhe permitir” (Bachelard, 1996, p. 89).

Para o autor “o conhecimento a que falta precisão, ou melhor, o conhecimento que não é apresentado junto com as condições de sua determinação precisa, não é conhecimento científico. O conhecimento geral é quase fatalmente conhecimento vago” (Bachelard, 1996, p. 90).

O registro do resultado de uma investigação é muito importante para avaliar se o pesquisador conseguiu materializar, ou mesmo, ilustrar, com explicações e dados suficientes, para que haja compreensão por parte do leitor e validação dos fatos analisados. Ao tratar:

De uma explicação verbal com referência a um substantivo carregado de adjetivos, substituto de uma substância com ricos poderes, os fenômenos são expressados: já parece que foram explicados. São reconhecidos: já parece que são conhecidos [...] Por mais que se faça, as metáforas seduzem a razão. São imagens particulares e distantes que, insensivelmente, tornam-se esquemas gerais. Uma psicanálise do conhecimento objetivo deve pois tentar diluir, senão apagar, essas imagens ingênuas. Quando abstração se fizer presente, será a hora de ilustrar os esquemas racionais. Em suma, a intuição primeira é um obstáculo para o pensamento científico; apenas a ilustração que opera depois do conceito, acrescentando um pouco de cor aos traços essenciais, pode ajudar o pensamento científico. (Bachelard, 1996, p. 91- 97)

O autor alerta quanto ao perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico, uma vez que nem sempre essas metáforas são percebidas, levando muitas vezes à idéia de um pensamento autônomo e a confundir a pesquisa como um reino de imagens.

### **3.3. O discurso científico na perspectiva de Pêcheux**

Neste item apresentamos uma conceituação de discurso científico na perspectiva da Análise do Discurso, tomamos como pressuposto teórico as discussões de Pêcheux em sua obra “Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio” publicada em (1975) ao afirmar que “não há ‘discurso científico’ puro”. Nas teorias do discurso temos uma outra concepção de ciência, uma que não é ligada à concepção do

empirismo lógico, da verificação da verdade, ou da ilustração de fatos, ou seja, uma teoria que se preocupa em desenvolver métodos de pesquisa *a priori* e que valoriza o aspecto da comprovação.

Pêcheux (1997) faz uma crítica à filosofia idealista da linguagem ao conceber o homem, o sujeito, como produtor do conhecimento, que considera o homem em sociedade e na história, isto é atividade humana e social e histórica, isso é o idealismo cuja base é o “evidente” a “verdade” e não considera os aspectos ideológicos. Na teoria materialista do discurso a constituição do sentido se junta à constituição do sujeito e não há campos particulares ideológicos.

Os estudos no idealismo se baseiam nos chamados conceituais-científicos, evocam uma verdade, uma evidência no discurso do sujeito, do pensamento de um sujeito, numa relação pela qual a “realidade” se torna dependente do “pensamento”, essa é a principal marca do idealismo. “O idealismo, não se encontra, de maneira alguma, na estrutura formal (lingüística ou lógica) da expressão, a saber, um nome próprio afetado por uma determinação, mas, ao contrário, na posição da realidade como realidade-para-o-pensamento”. (Pêcheux, 1997, p. 170)

No domínio de uma teoria do discurso considera-se que a língua não funciona somente a partir de sua materialidade lingüística, o seu funcionamento se dá pela relação com seu exterior ideológico. Pêcheux (1997) explica que a língua se constituiu ciência primeiramente quando Saussure (1916) propõe uma reflexão sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Foi preciso, neste primeiro momento, romper com as fronteiras do sentido. Mas, retomar o discurso é adotar aspectos semânticos da língua que foram deixados de lado em virtude de uma não comprovação da língua como objeto da ciência.

As bases que reconstituem a sustentação do discurso têm de desconsiderar a concepção exclusiva de uma neutralidade entre a lógica e a lingüística, pois há uma descontinuidade entre ciências/ideologias ao remeter-se ao desconhecido e caracterizar o discurso científico. Essa é “uma abordagem teórica materialista do funcionamento das representações e do ‘pensamento’ nos processos discursivos”. (Pêcheux, 1997, p. 124)

Assim, para falarmos em discurso científico na teoria do discurso temos de considerar a expressão “a ideologia é exterioridade” voltada para uma teoria materialista *dos processos discursivos*. Há uma distinção entre prática científica e prática ideológica. Neste trabalho vamos somente discutir o conceito da prática científica, que trata da “questão da produção dos conhecimentos científicos, em suas incidências sobre o problema dos processos discursivos”. (Pêcheux, 1997, p. 190)

Esse autor afirma que o conceito de ideologia não é o mesmo da classe dominante que tem uma história; pois para ele a ideologia em geral não tem história, a ideologia é exterioridade para a ciência e para a realidade que se manifesta por meio da exposição dos conceitos numa dada formação discursiva e formação ideológica. O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e especificamente através do “interdiscurso intrincado nesse complexo e fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências de significações percebidas, aceitas e experimentadas”. (Pêcheux, 1997, p. 192)

O pré-construído é o que remete a uma construção anterior e exterior, dá ao sujeito a impressão de que o sentido “está sempre ali”, “mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. (Pêcheux, 1997, p. 99)

O caráter material do sentido é mascarado pela transparência da linguagem como se as coisas tivessem de ser ditas daquela forma e não de outra. A primeira impressão é a literalidade do significante. Mas não há transparência pela linguagem, pois há uma determinação ideológica que está em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras foram reproduzidas.

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (Pêcheux, 1997, p. 162)



Os sentidos das palavras se constituem a partir das formações discursivas e as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação para a outra. Pode-se dizer que expressões diferentes podem ter o mesmo sentido no interior de uma mesma formação discursiva.

Não há uma separação entre o ponto de vista real e o ponto de vista ideológico na ciência, uma vez que a ciência é produzida pelo sujeito e o sujeito é afetado pela ideologia que é exterioridade. “De um lado o ponto de vista das ciências sobre o real e, de outro, o ponto de vista da ideologia. Na verdade, todo ponto de vista é o ponto de vista sobre o real, uma visão ou uma construção que representasse o real”. (Pêcheux, 1997, p. 179)

Apoiando-nos nessas propostas podemos afirmar que a universidade reproduz um conhecimento, conforme está estruturada. Quando nos referimos à universidade não estamos falando nos sujeitos empíricos que compõem o corpo docente, discente, diretores, e sim da posição que cada um assume frente a uma dada formação ideológica pré-estabelecida. Por exemplo, não há como exigir das produções textuais analisadas uma transformação, se a própria instituição não ocupa um lugar ideológico de formadora.

Na forma-sujeito a ideologia é exterioridade e o homem “sujeito empírico” não determina o que tem de ser dito, isso já está pré-estabelecido. Pensar na apropriação de um conhecimento no âmbito da graduação é pensar numa grande mudança, numa revolução, porque a universidade primeiramente deveria se desvincular da posição empirista/idealista a qual seu ensino está pautado.

Os dados da nossa pesquisa apontam que a formação do professor pauta-se numa concepção idealista, pois não há uma ruptura teórica a ponto de se poder dizer que os alunos foram afetados pelos discursos da ciência. Os alunos confundem o “real” com a realidade e buscam incessantemente a comprovação empírica, como se as respostas estivessem na transparência da linguagem e não compreendem que o sentido está, ou mesmo se constrói a partir do que eles produzem.

Para falar das *condições ideológicas*<sup>41</sup> da reprodução/transformação das relações de produção na universidade é preciso olhar para a construção do conhecimento a partir de uma determinação que não seja a lógica pragmática.

Apontamos para a busca de uma mudança frente ao ato de ensinar. Não há como conceber um ensino em que a produção venha vinculada à formação ideológica de um grupo e que não haja espaço para criar. Insistimos que na própria organização das disciplinas já há uma determinação do que este aluno vai produzir.

A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento se aplica numa postura em que o professor não assumiria frente aos alunos um ensino que fosse por métodos fechados, com práticas de leituras engessadas e utilização de material apostilado. Compreendemos que o modo como a universidade se organiza forma alunos totalmente submissos a determinadas formações ideológicas. Mesmo quando se trata de pesquisa em área como a Análise do Discurso, na universidade tende-se a ministrá-la como um conteúdo a ser devolvido por escrito para verificação da aprendizagem. Não se propicia aos alunos uma compreensão, por exemplo, de uma ruptura de área,

Isso equivale a dizer que o verdadeiro ponto de partida em referência ao qual podemos compreender porque ‘a ideologia é exterioridade’ para a ciência e para o real é exatamente o mesmo ponto de partida que nos levou a desenvolver a análise da forma-sujeito na qual a ideologia não possui um exterior. Esse verdadeiro ponto de partida, *já se sabe, não é o homem, o sujeito, a atividade humana* etc., mas ainda uma vez, as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (Pêcheux, 1997, p. 179-180)

---

<sup>41</sup> “*Reprodução Social*. O texto ‘Ideologia e Aparelho Ideológicos de Estado’ não restringe a questão da ideologia à superestrutura, mas se situa no contexto das relações entre infra-estrutura e superestrutura, ou seja, na questão da *reprodução social*. O ponto de partida é pressuposto de que, embora a produção econômica determine a totalidade social, supõe, por sua vez, a reprodução das condições da produção, e essas condições são sociais em geral e não exclusivamente econômicas, para se reproduzirem, pressupõem, por sua vez, a reprodução de condições econômicas, políticas e ideológicas”. (Althusser, 1985, p. 9)

O sujeito é afetado pela ideologia, não há um discurso científico puro, porque não há como pensar em neutralidade do sujeito e transferência da linguagem. O sujeito produz a partir do lugar em que ocupa e se ele ocupa o lugar da reprodução não consegue apropriar-se de um conhecimento.

Desde as séries iniciais<sup>42</sup>, há uma concepção muito forte do sujeito idealista. As próprias teorias da aquisição da linguagem, na maioria, adotam uma base cognitivista como se a mente humana estivesse afastada de tudo que é constitutivo ao sujeito em seu mundo exterior. Na prática da escrita na universidade não é diferente, não há como conceber que os alunos produzem aquilo que não é ensinado, pois em muitos casos a base da sustentação do discurso da universidade é o da inculcação.

Nisso avaliamos que diante de uma teoria do discurso não há como manter a “evidência” do homem sujeito, da atividade humana como produtores do conhecimento científico. Há um sujeito da ciência que não é o empírico. O conhecimento que o sujeito produz é vinculado a uma rede de dizeres, não é o homem em sua atividade humana que irá pré-estabelecer esse conhecimento. Portanto, há a necessidade de a universidade investir numa formação em que o aluno não somente reproduza um conhecimento mecanizado e reproduzido em sala de aula. Os alunos precisam ser afetados pelos discursos que sustentam sua formação e têm de se reconhecerem como sujeitos do discurso e daquilo que eles produzem.

Para Pêcheux (1997) existem algumas concepções que não deveriam ser consideradas ao estabelecer a questão da produção dos conhecimentos científicos em relação aos processos discursivos como: a) a concepção de que há a evidência; b) a concepção de que o homem, o sujeito, a atividade humana que produz o conhecimento científico; c) a concepção idealista em pensar que não são os homens em sociedade e na história que produzem os conhecimentos científicos. O autor ainda ressalta que na produção do conhecimento em relação aos processos discursivos temos de descartar todas as formulações que consideram o homem como produtor do conhecimento por serem consideradas vagas e não apresentar uma referência e o modo a que se implica a produção.

---

<sup>42</sup> Conforme mostramos por meio dos exemplos analisados no Capítulo I sobre as propostas de atividades de escrita do gênero bilhete e carta em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Essas formulações pressupõem a existência da sociedade e da história independentemente das relações de reprodução e da luta de classes e a produção do conhecimento não está acima ou separada da história da luta de classes. A história está inscrita na especificidade da luta de classes.

Não se poderia também pensar que a produção de um conhecimento científico estaria vinculada ao pensamento da inovação das mentalidades, da criação de imaginação humana ou do desarranjo dos hábitos do pensamento. O conhecimento científico se dá por meio do efeito e é parte de um processo histórico determinado pela produção econômica. Para que haja a produção dos conhecimentos científicos inscritos nas condições da reprodução/transformação das relações de produção temos de considerar essas ressalvas conforme aponta Pêcheux (1997).

As condições da produção/transformação são, como já foram assinaladas econômicas e não-econômicas e estão ligadas às ideologias práticas do modo de produção capitalista. E as ideologias práticas atribuem suas formas e seus limites às ideologias teóricas, próprias a uma época histórica dada, com as formações discursivas que lhes são correspondentes, são, em últimas instâncias, determinadas pelo todo complexo com o dominante das formações ideológicas em presença. (Pêcheux, 1997, p. 191)

Partindo dessas reflexões teóricas e com base em outras leituras que são mobilizadas no decorrer do trabalho, nos próximos capítulos analisamos os dados coletados de nossa pesquisa para mostrarmos como se dá no nosso ponto de vista a incorporação do discurso do “outro” e a apropriação do conhecimento. Antes, porém, apresentamos três exemplos de pesquisas já realizadas com produções estudantis para chamar a atenção para o fato de que nossa preocupação não é o aspecto formal da escrita ou as normatizações comumente exigidas de textos estudantis.

Entendemos por normatização as pesquisas que têm por base somente a avaliação de aspectos gramaticais, empregos adequados dos elementos coesivos, problemas na construção de orações, argumentação, informatividade e que não visam a prática contínua.

### 3.4. A constituição do *corpus* da pesquisa

Compreendendo as discussões propostas, apresentamos nosso *corpus* constituído de textos monográficos de conclusão da graduação em Letras. Salientamos que a análise dos textos acontece em diferentes níveis, que podem ser de palavras, sentenças, períodos, textos. Propomos uma leitura dos dados numa perspectiva discursiva em que os sentidos são construídos historicamente, não fazendo uma distinção linear entre texto e discurso. O texto é visto como uma unidade significativa e, para analisar um texto que tem por base o aspecto discursivo, retomamos o processo de produção. Os textos são utilizados como suporte para a análise e o que se considera são as práticas de escrita mediante processos discursivos, ou seja, da historicidade que envolve fatores ideológicos em um contexto que é a própria universidade, onde os textos foram produzidos.

Por essas vias, podemos dizer que não será prioridade, na pesquisa, separar rigorosamente questões teóricas das questões analíticas, pois essa atitude constituiria uma incoerência quanto ao desenvolvimento da análise proposta. Os capítulos são elaborados sem priorizar essa distinção, de modo que teoria e prática se movimentam conjuntamente nas análises e na construção deste texto.

Nas análises dos dados adotamos o seguinte critério: quando remetemos a um conceito de qualquer autor e não for possível a utilização da citação, por motivo de quebra no texto, fazemos o uso da nota de rodapé para definirmos os conceitos, com o intenção de melhor localização do leitor nas questões teóricas.

Os trechos dos dados analisados estão colocados com a mesma fonte e espaçamento do texto como um todo, essa opção facilita a leitura dos dados e também justifica que eles fazem parte da pesquisa, servem de embasamento para discutirmos a proposta do trabalho apresentado. As citações seguem ao mesmo padrão dos dados analisados quando colocadas junto ao texto, mas sempre aparecem acompanhadas com os nomes dos autores (fonte-origem) e os recortes com os trechos produzidos pelos alunos são sempre enumerados e denominados como: Aluno (1); Aluno (2) e sucessivamente, quando retomados no texto e comparados com outros dados trazemos a mesma enumeração.

Fazemos uma descrição dos objetivos de pesquisa ao introduzir os dados no texto. Os destaques tanto dos dados analisados quanto das citações estão em negritos.

Tomamos como *corpus* 25 (vinte e cinco) trabalhos produzidos no final de cursos de Letras<sup>43</sup> concluídos entre julho de 2004 a dezembro de 2006. A escolha dos textos para análise se deu devido à nossa inquietação, alimentada durante 9 (nove) anos de experiência, quanto à dificuldade do graduando de manifestar uma palavra *própria* após 4 (quatro) anos de curso.

Adotamos dois critérios para a escolha dos textos objetos: a) escolhemos textos de alunos concluintes do curso de graduação em Letras e b) todos os trabalhos estão inseridos na área de Língua Portuguesa ou Linguística. Quanto aos recursos metodológicos, para uma melhor compreensão do nosso leitor, os textos dos alunos foram enumerados a partir da primeira apresentação dos dados por uma ordem de classificação de 1 a 25: Aluno (1) a Aluno (25) para resguardar a verdadeira identidade dos sujeitos-alunos escolhidos para compor o *corpus* da pesquisa e todos os dados analisados estão transcritos exatamente como foram produzidos, sem qualquer correção.

Quanto às condições de produção, todos os textos foram elaborados no interior da disciplina de Monografia que faz parte do Projeto Pedagógico Curricular dos cursos de Letras. Todos os alunos tiveram um orientador e passaram por uma banca examinadora composta por três professores para serem aprovados, conforme exigência da disciplina.

Os objetos de estudos analisados nos textos foram escolhidos pelos alunos e os professores auxiliaram na orientação de bibliografia adequada a cada tema e também na definição dos objetivos. Salientamos que os textos não tiveram acompanhamento integral dos professores orientadores e houve professores que orientaram até cinco trabalhos por semestres. Exceto o aluno (25) que foi acompanhado quinzenalmente por seu orientador durante os 20 meses em que foram dedicados à pesquisa e à escrita do trabalho.

Envolvidos nesse contexto, discutimos algumas categorias de escrita como paráfrase, repetição, imitação, apropriação. Não propomos aqui nenhuma reformulação

---

<sup>43</sup> Salientamos que os trabalhos selecionados para a análise são resultados da disciplina Monografia que foi implementada nos cursos de licenciaturas a partir de 2000.

desses procedimentos, buscamos apenas questionar o uso excessivo desses recursos na escrita acadêmica e não, por exemplo, o grau de paráfrase ou repetição de um determinado texto. Enfim, analisamos os dados com o objetivo de compreendermos a atual realidade da produção e apropriação do conhecimento na universidade, especificamente no curso de Letras.

## CAPÍTULO IV

### UM CAMINHO JÁ PERCORRIDO

Partimos do princípio de que a produção recente sobre a escrita de estudantes universitários aponta, de forma quase generalizada, para uma ausência de elementos necessários para a sustentação da escrita acadêmica. Assim, com esta pesquisa revisitamos um tema conhecido, pois há vários trabalhos escritos sobre o assunto na área. Começamos por relacionar autores que se dedicaram à escrita para depois adentrarmos à análise dos dados. O que propomos é analisar os textos para discutir o que de fato os alunos estão escrevendo no final do curso de Letras e registrar como os dados nos permitem refletir sobre a apropriação do conhecimento durante a graduação.

Não apelamos para a questão da normatização (erro) e não negamos a necessidade de uma matriz de texto (forma), mas “a noção de erro tem muito a ver com o caráter informativo da linguagem, quando é absolutizado” (Orlandi, 2001, p. 120). Não estamos também preocupados com a transmissão de informação, mas com a produção de sentidos e procuramos observar como a apropriação aparece nos textos produzidos no interior da universidade. O que buscamos é apontar a diferença do nosso enfoque sobre a preocupação com a sustentação da escrita e uma ausência de uma prática efetiva de ensino que respalda na investigação e não na repetição de informações, domínio de termos técnicos e memorização de regras.

#### **4.1. Alguns estudos já realizados sobre produções estudantis**

Neste item procuramos observar textos produzidos por pesquisadores na área de Lingüística e Língua Portuguesa com o objetivo de mostrar algumas pesquisas já realizadas, tomando por base textos estudantis. Das inúmeras pesquisas realizadas sobre as produções estudantis selecionamos apenas três trabalhos relevantes sobre o assunto:



*Problemas de Redação*<sup>44</sup>; *A magia da mudança: vestibular Unicamp. Língua e literatura*<sup>45</sup> e *Redação e Textualidade*<sup>46</sup>.

Temos como um dos objetivos deste estudo observar na análise da pesquisa dessas produções estudantis o aspecto da normatividade, isso é, pesquisas que tomam como interlocutor fundamental uma certa tradição de ensino que está relacionada ao como fazer, ou ao como agir, já que a norma estabelece padrões de comportamento de uso, ou mesmo, modelos de correções para esses padrões.

O plano da normatividade, portanto, está no plano do certo e do errado e não toma a questão da linguagem como fenômeno social, histórico, ideológico, que ultrapassa a questão da forma e das regras.

#### **4.1.1. Exemplo 1: Análise sobre problemas textuais encontrados em redação de vestibular**

Iniciamos nossa apresentação pela obra de Pécora (1983), que tem como objetivo investigar “problemas mais recorrentes encontrados na produção escrita de vestibulandos e alunos do primeiro ano da universidade” (Pécora, 1983, p. 19). O autor analisa um *corpus* de 60 redações, verificando uma seqüência de conteúdos de várias ordens como: acentuação, pontuação, ortografia, emprego de anafóricos, argumentação, problemas de uso de *lugar comum* e outros.

O autor inicia a análise sobre “problemas na oração” com o seguinte diagnóstico: “A noção de oração é empregada aqui sem maiores novidades, uma vez que a razão de seu emprego não é o de uma investigação gramatical e tampouco conceitual; trata-se simplesmente de uma razão estratégica” (Pécora, 1983, p. 29). Ao acompanharmos a análise dos dados apresentados no item 1 temos: “(Numa prova bimestral os alunos estão

---

<sup>44</sup> PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

<sup>45</sup>

DURIGAN (*et al*) **A magia da mudança: vestibular Unicamp: língua e literatura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.

<sup>46</sup> COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

muito apreensivos,) cada qual com uma opinião própria (sic) da decisiva avaliação”, o enfoque é voltado para problemas relacionados à grafia. Chamou-nos a atenção o autor se referir à grafia incorreta da palavra *própria*”, embora inicialmente tenha salientado que o “problema evidente dessa ocorrência, que inclusive não traz dificuldades de entendimento daquilo que a oração pretendeu dizer”, ainda assim, destinou duas páginas para justificar o que definiu de “erro” na acentuação. Explicou que esse tipo de problema não interfere na pronúncia do aluno, que se refere ao desconhecimento do código específico de escrita e afirmou que “evidentemente, há uma falha na alfabetização do usuário: de alguma forma, este não chegou a dominar inteiramente as normas de acentuação do português escrito”. Consideramos, pois, que apesar de o autor ter fechado sua análise com a seguinte avaliação: “Esse problema não leva a qualquer outro lugar além daquele em que se dá o processo de aprendizado dessas convenções rudimentares: o ensino primário, a escola. Quaisquer hipóteses relativas à incapacidade lingüística ou intelectual do sujeito, no que dizem respeito a esse primeiro tipo de problema, não têm nenhum fundamento.” (Pécora, 1983, p. 34-35) , ele se prendeu à normatização, às regras gramaticais que interferem na produção do aluno a ponto de se tornar um “problema de oração”.

Na análise de outra ocorrência sobre uso de *lugar comum*, o mesmo autor observou a partir dos dados coletados nas redações que: “a sociedade é uma estrutura onde se uma peça não funciona para o todo, as outras também tem de parar” e “coisa difícil de encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com quem possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes” (Pécora, 1983, p. 101). O autor considerou que esses exemplos são enunciados que reproduzem um discurso cristalizado pela sociedade em forma de “clichês”, pois a argumentação se dá a partir do uso do *lugar comum*. Isso de alguma maneira cobra a falta de informações precisas nos textos dos vestibulandos, por exemplo, o uso de termos técnicos, específicos de área, como o autor verificou uma indeterminação das referências no texto do candidato.

Podemos aproximar essa exigência com os recursos cobrados em textos de caráter científico, como certos termos técnicos. Uma mecanização prototípica da escrita acadêmica universitária, em que alguns termos técnicos passam a ter um sentido mais ou menos consagrado que adquirem nos discursos de natureza semiformalizada, esses termos

ajudam a preencher uma imagem da dissertação como um exemplo de objetividade e, quem dera, rigor metodológico. Como afirma Pécora (1983, p. 102-109) isso provoca um “movimento de indeterminação de referências, produzido pelo deslocamento de algumas noções de seu emprego técnico, não faz mais do que evidenciar uma variante da tentativa de responder à tarefa da escrita tal como ela é concebida historicamente no interior da escola” Segundo o autor, “é o discurso científico que constitui o padrão especificamente dissertativo da imagem escolar da escrita – sobretudo, quando essa imagem se reforça *dentro* da universidade”. (Pécora, 1983, p. 109). Na escrita “é realmente admirável observar como alunos, mal chegados à universidade, quando se trata de produzir um texto de comentário crítico, apressam-se em se apropriar de uns quantos termos utilizados em textos técnicos e distribuí-los ao longo do próprio texto”. Em seguida, o autor define a apropriação de termos técnicos como uso do *lugar comum*, que “significa sempre um reconhecimento, a retomada de um fragmento de linguagem amplamente conhecido, então, sem dúvida, essa imagem do outro existe. E na medida em que esse reconhecimento condiciona-se à reprodução”. (Pécora, 1983, p. 110). A crítica do autor baseia-se somente na utilização de termos técnicos e em reproduções. Mais tarde, Barzotto (2005) vai tocar novamente neste assunto para afirmar que a reprodução do *senso comum* da área não implica produção de conhecimento.

#### **4.1.2. Exemplo 2: A produção da dissertação no vestibular**

Na mesma direção de Pécora (1983), temos o trabalho de Durigan (1987, *et al*), que objetiva “verificar de que forma os candidatos tinham respondido a uma das propostas do vestibular e conseqüentemente identificar alguns dos problemas mais relevantes encontrados nas respostas dadas ao que se solicitava” (Durigan, 1987, *et al* p. 7). Ele reafirma em sua pesquisa as deficiências dos textos dos alunos que buscam uma vaga na universidade. Essa pesquisa foi realizada por oito grupos de pesquisa e as análises foram apresentadas em artigos. Selecionamos o texto de Durigan (1987, *et al*) *A dissertação no vestibular: um discurso de ninguém*, para observar o que o autor trouxe como reflexão sobre a produção dos textos dos vestibulandos. Neste estudo aponta-se que o aluno:

Na tentativa de produzir um discurso argumentativo, utiliza-se de um chavão [...] que **apenas ocupa o lugar de um argumento, apenas preenche uma estrutura**, sem, entretanto, efetivar-se enquanto tal.[...] **o chavão não serve como argumento por ser uma idéia já muito conhecida e repetida numa fórmula cristalizada**, perdendo seu significado justamente porque seu sentido se esgota em seu reconhecimento. [...] O aluno aprende que escrever é apropriar-se de modelos pré-estabelecidos, dominar um vocabulário sofisticado - que não é do aluno -, mostrar que foi capaz de decorar regras de gramática. [...] O aluno evita se posicionar, ser sujeito de seu discurso, lançando mão de uma linguagem artificial, **reproduzindo modelos consagrados** para se ausentar de uma responsabilidade para com seu próprio texto e para com seu leitor. [...] o aluno acaba se transformando num *outro*, **reproduzindo um discurso alheio, um discurso de ninguém**. (Durigan, 1987, *et al* p. 17-27, grifos nossos)

Compreendemos que o autor reclama sobre os textos repetitivos dos vestibulandos, que pouco trazem de informatividade, seguindo apenas “modelos pré-estabelecidos” dos textos dissertativos produzidos nesse tipo de exame. Mas não aponta os fatores que condicionam esse tipo de reprodução.

#### **4.1.3. Exemplo 3: O problema da informatividade em texto de vestibular**

Problema semelhante é abordado por Costa Val (1991) ao analisar 100 redações elaboradas por candidatos do curso de Letras da UFMG no vestibular de 1983, com o objetivo de estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino escolar de redação. A autora fez um estudo exaustivo, apontando os fatores da composição da textualidade como: a intencionalidade, a informatividade, a intertextualidade entre outros. Ao concluir sua pesquisa a autora afirma que:

As redações, em sua maioria, apresentam um **arcabouço formal** e conceitual aceitável. Configuram-se como **todos completos, dotados de continuidade e progressão**. Mantêm certa lógica interna e se organizam conforme o modelo previsto para dissertações. Além de exigirem nível satisfatório de *correção gramatical*. Entretanto, a impressão que se tem após sua leitura é que se **trata de maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades**. São textos que não agradam, não convencem, não entusiasmam. [...] Quanto a **informatividade**, conforme se viu no estudo quantitativo, há um deslocamento da concentração de textos para o patamar mais baixo da escala: **73% têm poder informativo insatisfatório**. (Costa Val, 1991, p. 114-118, grifos nossos)

As palavras da autora confirmam as mesmas reclamações dos outros dois pesquisadores apontados aqui no texto, como, por exemplo, a falta de informatividade e um padrão formal em quase todos os textos analisados. Ou seja, os textos verificados não passam de meras reproduções do “lugar comum”, do “discurso alheio” e do “discurso de ninguém”. Costa Val (1991) traz como exemplo de falta de informatividade daqueles textos que sonégam informações a ponto de incomodar o leitor, aquele texto cuja construção se dá por meio de aspectos superficiais.

Segundo a autora pelo termo informatividade se entende “a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas”. Ainda acrescenta que o texto tem de contar com uma certa “suficiência de dados” capaz de fornecer informações ao seu receptor. “Um texto informativo pode não ser de processamento imediato e demandar algum esforço de interpretação. [...] se mostra apto a engajar o receptor, a conquistar a adesão dele, viabilizando, assim, o estabelecimento de uma relação comunicativa verdadeira”. (Costa Val, 1991, p. 30-31)

Por sua vez, também não aborda a prática da escrita em situações reais de produção como meio do aluno melhor se aproximar dessa escrita que é exigida nos exames de vestibular.

A partir desses três exemplos é possível especular que hoje, a prática da repetição do *senso comum* e de *clichês, chavões específicos das áreas*, Letras no caso analisado, parece ter se generalizado, a julgar por seu volume, parece em algumas ocorrências se configurar como objetivo mesmo do ensino superior. E precisamos nos deter algum tempo sobre isso, pois o conhecimento tornou-se mercadoria e quanto mais gente repeti-lo, automaticamente, melhor será para o comércio de livros e cursos, além de propagar o próprio nome de alguns autores muito conhecidos no mercado “universitário” como fornecedores de dicas para solucionar os “problemas de escrita”. De alguma maneira, isso mascara e reforça o problema central, as falhas de formação dos professores na universidade.

É interessante frisar que a produção deste aluno parece ser rejeitada apenas nos textos acadêmicos que os tomam como estudo. Os vestibulares pouco mudam em termos de exigência e parece que a universidade não coloca muitos obstáculos para que este aluno obtenha seu sucesso durante a graduação, ao ofertar cursos que se tornaram mercados de profissionalização.

Diante de tais observações no próximo capítulo iniciamos a análise do nosso corpus. Nosso objetivo principal é compreendermos as bases sedimentadas de uma escrita que é calcada na paráfrase, na repetição, na imitação e apontar a falta de práticas efetivas de escrita na universidade que possibilitem ao aluno à apropriação do conhecimento específico de área.

## CAPÍTULO V

### INCORPORAÇÃO DO DISCURSO DO “OUTRO” NA ESCRITA DOS GRADUANDOS

Tomamos como hipótese que este estudo proporcionará um olhar mais acurado sobre o texto do aluno pelo seguinte motivo: ao invés de apenas analisá-lo com o objetivo de apontarmos falhas, propomo-nos a avaliar a escrita do graduando como parte da incorporação do discurso do “outro” como: paráfrase, repetição, imitação, com o intuito de compreender como circula o conhecimento na universidade e como esse conhecimento se reflete na escrita dos alunos em formação.

Iniciamos a discussão deste capítulo com a apresentação do significado da expressão “incorporar-se” retirada do Novo Aurélio de Buarque de Holanda Ferreira (1999, p. 1096) no qual encontramos várias definições para o “ato ou efeito de incorporar-se”. Selecionamos dez significados para apresentar ao leitor, como:

- (1) *Dar forma corpórea;*
- (2) *Admitir ou receber em corporação;*
- (3) *Reunir (diversas companhias mercantis) em uma só;*
- (4) *Juntar num só corpo; dar unidade a; reunir;*
- (5) *Unir, reunir, juntar, em um só corpo ou um só todo;*
- (6) *Introduzir, embeber, imbuir;*
- (7) *Tomar corpo; encorpar, crescer.*
- (8) *Tomar forma corpórea; materializar-se;*
- (9) *Entrar a fazer parte; ingressar;*
- (10) *Reunir-se, juntar-se, congregar-se.*

Esses significados dicionarizados, da expressão “incorporar-se”, podem ser definidos como: “encorpar”, “crescer”, “ingressar”, “introduzir”, “reunir-se”, “juntar-se”, “tomar corpo” entre outros apontados. Considerando, então, essas definições, podemos

dizer que a incorporação do discurso do “outro” se dá quando um texto é estruturado a partir do corpo do “outro”, um exercício de “dar forma corpórea” ao que está sendo produzido pela materialidade do “outro”.

Acreditamos que, num primeiro estágio de produção, que pode ser chamado de escrita inicial, essa incorporação é um procedimento aceitável para se chegar à apropriação, mas não é aceitável considerar a incorporação como uma apropriação de conhecimento.

Passamos a apresentar como alguns autores descrevem o termo incorporação; para isso, percorremos algumas conceituações para mostrarmos como não há um consenso em relação à essa terminologia, e como em alguns casos essas definições sustentam somente a justificativa da perpetuação da repetição como produção de conhecimento.

Começamos por Maingueneau (2001) ao fazer uma aproximação entre os conceitos de *ethos* e incorporação. Esse autor afirma que a incorporação é uma forma de o texto encarnar propriedades associadas a outros textos; e *ethos* é um termo advindo de duas explicações: uma da tradição retórica em que é mantido o caráter do orador e outra do *tom* que todo texto escrito carrega de um outro texto. Isso explica que o *ethos* não se refere apenas à eloquência ou aos enunciados orais, mas também ao texto escrito, à corporalidade que o sujeito reúne ao texto produzido, apoiado em outros textos. Pois:

O texto escrito possui, mesmo quando denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito. [...] O *ethos* implica, com efeito, uma disciplina do corpo apreendido por intermédio de um comportamento global. O caráter e a **corporalidade** do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apóia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. (Maingueneau, 2001, p. 98-99, grifos do autor)



Para esse autor a partir do ponto de vista da Análise do Discurso os efeitos do *ethos* são impostos pelas formações discursivas<sup>47</sup>, ou seja, “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis. [...] Mas o tom, por si só, não recobre, em seu conjunto, o campo do *ethos* enunciativo. O tom está necessariamente associado a um caráter e uma corporalidade” (Maingueneau, 1997, p, 46-47).

Compreendemos, então, que a incorporação do discurso do “outro” é uma espécie de corporalidade passível de verificação na estrutura do próprio texto, justamente pela forma como é tomado o “corpo do outro” nos efeitos de sentido do *ethos*. É uma espécie de representação presente nos textos, ao mesmo, tempo inseparável do que é dito pelo sujeito.

Se os elementos do *ethos* forem integrados à discursividade, esta última aparece sob uma luz diferente: o discurso é, a partir daí, indissociável da forma pela qual ‘toma corpo’. Introduziremos aqui a noção de **incorporação** para designar esta mescla essencial entre uma formação discursiva e seu *ethos* que ocorre através do procedimento enunciativo. Apelando à etimologia, faremos essa ‘incorporação’ atuar sobre três registros estreitamente articulados:

- a formação discursiva confere ‘corporalidade’ à figura do enunciador e, correlativamente, àquela do destinatário, ela lhes ‘dá corpo’ textualmente;
- esta corporalidade possibilita aos sujeitos a ‘incorporação’ de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, a sociedade;
- estes dois primeiros aspectos constituem uma condição da ‘incorporação’ imaginária dos destinatários ao corpo, o grupo dos adeptos do discurso.

Esta perspectiva desemboca diretamente sobre a questão da *eficácia do discurso*, do poder que tem em suscitar a crença. O co-enunciador interpelado não é apenas um indivíduo para quem se propõem ‘idéias’ que

---

<sup>47</sup>“Uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos”. (Foucault, 1986, p.178-179)

corresponderiam aproximadamente a seus interesses; é também alguém que tem acesso ao ‘dito’ através’ de uma ‘maneira de dizer’ que está enraizada em uma ‘maneira de ser’, o imaginário de um vivido. (Maingueneau, 1997, p, 48-49, grifos do autor).

No nosso ponto de vista, essas palavras do autor nos fornecem uma sustentação para o que chamamos de incorporação: um texto que é produzido a partir de um fiador, que tem seu “dito” enraizados na “maneira de dizer” e na “maneira de ser”, pois “a formação discursiva confere ‘corporalidade’ à figura do enunciador e, correlativamente, àquela do destinatário, ela lhes ‘dá corpo’ textualmente” que podemos aproximar com a *repetição* e a *paráfrase* e “esta corporalidade possibilita aos sujeitos a ‘incorporação’ de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, a sociedade” que corresponde à *imitação*.

Apoiando-nos em Pêcheux (1997) para quem o “pré-construído” é uma forma de retomar “o sempre-já-aí”, “o repetível”, “os processos de articulações”, “reformulações”, etc. Tais procedimentos podem ser admitidos como incorporação do discurso do “outro”, por exemplo, por meio da paráfrase. Salientamos que esses conceitos podem ser utilizados para explicar a paráfrase, mas não para justificar a repetição e considerá-la produção de conhecimento. Vejamos um outro trecho de Pêcheux (1997):

Sobre a relação entre base (lingüística) e processo (discursivo-ideológico) encontra aqui o ponto de partida de sua solução: se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente ‘evidentes’ – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – **vamos repetir – uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade.** Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. [...] é necessário também admitir que

palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. (Pêcheux, 1997, p. 161, grifos nossos e do autor.)

Consideramos que essa perspectiva teórica aberta por Pêcheux (1997) é instigante, pois explica o “processo de reformulação” de um texto feito a partir de outras formações discursivas. Mas isso não pode ser tomado como justificativa da escrita puramente parafrástica, buscando na teoria uma espécie de autorização da incorporação para sustentar a prática da reprodução. Uma forma de manter o discurso hegemônico por meio de uma “ciência” já dita, ou seja, autorizar-se nela para produzir determinados efeitos de sentidos, como nos mostrou Maingueneau (1997) com a definição do *ethos*.

Ao recorrermos à obra de Foucault publicada em (1971), entendemos que a abordagem sobre o comentário, pode ser considerado uma espécie de refutação da prática da repetição:

Por ora, gostaria de me limitar a indicação que, no que se chama globalmente um comentário, **o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários**. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, **tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro**. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia

jamais sido dito. **A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação.** O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. **O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.** (Foucault, 2000, p. 24-26, grifos nossos)

Analisamos que essa definição sustenta que o comentário pode ser interpretado como repetição, uma vez que muitos textos produzidos a partir de outros textos não passam de uma simples recitação. O próprio autor afirma que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Em nosso contexto de pesquisa consideramos que esse “novo” é a forma como o aluno se apropria de um conhecimento para produzir outro texto. Podemos dizer que o segundo texto (comentado), as produções dos alunos, não se afastam do texto primeiro. Porém, Foucault (2000), acredita que esse processo se ancora em técnicas empregadas para dizer o que já está articulado de outra forma no texto primeiro, que não explicita ou configura além da justificativa da repetição disfarçada. E percebemos que alguns trabalhos de pesquisa se apóiam nesses conceitos para defender a autoria, a recriação, as estratégias de uma “segunda escrita” do texto “primeiro”.

Salientamos que não investigamos, neste trabalho, a autoria nos textos dos graduandos. Consideramos ser esse um conceito já bastante pesquisado por diversos autores, como nos mostrou Foucault (2000) ao falar sobre a *função-autor*, sobre o próprio conceito do comentário de outros dizeres como os chamados deslocamentos de sentido, quando rompem paradigmas para criar uma conceituação. E também todo empenho das pesquisas realizadas por Orlandi (1996) ao estudar e analisar a autoria como uma questão dos gestos de interpretação do sujeito/autor, como:

O que caracteriza a **autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido.** O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. [...] A autoria está em franco processo de transformação já que a relação com a historicidade do dizer e os modos de relação com a presença da alteridade tem sofrido mudanças, quer pelos modos como funciona a censura, quer pelo modo como se gere a relação com a ‘originalidade’ na formação social burguesa que tempera, de forma particular, a relação entre determinação e autonomia. Tudo isso é, enfim, sobredeterminado pela forma como a linguagem circula e, uma vez que a mídia impõe seu modo de relação com a interpretação, a função-autor é certamente afetada por essa sobredeterminação. (Orlandi, 1996, p. 97-98)

Concordamos com o posicionamento de Orlandi (1996) ao justificar a autoria como produção de um gesto de interpretação, ou seja, “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido” (Orlandi, 1996, p. 97). Porém não consideramos que esses estudos refletem a prática “real” da escrita no contexto escolar, especificamente como é o nosso objeto de pesquisa: a escrita na universidade. Questionamos justamente esse processo ao qual a autora se refere sobre a responsabilidade pela formulação do sentido. Daí surgem nossas indagações, se não é proporcionado em nenhum momento ao aluno “esse modo de se fazer autor” como cobrar do aluno uma autoria? Justificando a repetição como produção do conhecimento?

Diante dessas indagações, mais uma vez, reforçamos que este trabalho não avalia se os alunos são ou não autores dos textos por eles produzidos, mas observar que a escrita dos trabalhos considerados científicos em sua maioria não ultrapassa paráfrase, repetição e imitação. Essa constatação foi feita após analisar nossos dados e na observação

em nossas experiências como professora no ensino superior. É perceptível na escrita dos alunos uma ausência de apropriação do conhecimento, cujo reflexo na escrita, como resultado de suas formações acadêmicas, aparece somente no aspecto formal do texto, ou seja, na incorporação de termos específicos de áreas. Não notamos “criação” ou “atribuição de sentidos”, ou mesmo, “apreensão de conhecimento” nos textos produzidos pelos alunos.

Por outro lado, podemos considerar que isso também possa ser um reflexo das aulas ministradas na universidade, por meio de um discurso pronto, acabado, sem aberturas para investigações que possibilitaria ao aluno de iniciar o processo da reformulação de um conhecimento para chegar à apropriação, conforme Ribeiro (2005) apresentou como resultado de sua tese de doutoramento:

No percurso de análise da aula, mostramos que esta se desenvolve com base num jogo de vozes: a voz do conhecimento, a voz do professor mediador da relação entre conhecimento e aluno e a voz do aluno que se posiciona na base da escala hierárquica desse jogo de vozes. A nosso ver, essa relação hierarquizada está intimamente vinculada à distribuição do conhecimento, ou seja, assimetria existente entre professor e aluno diz respeito à relação que professor e aluno mantêm com o saber: no processo de transmissão do conhecimento o texto teórico, resultado do conhecimento produzido, exerce uma diretividade sobre a forma de organização do discurso de sala de aula. Nesse sentido é que Batista (*op. cit.*, p. 68) afirma que *esse objeto é, ao mesmo tempo, um objeto de ensino e um referente de discurso*, na medida em que ele é retomado, objetivado continuamente. Por essa via, o professor, enquanto mediador desse conhecimento e de acordo com representações que tem do conteúdo que pretende ensinar, do aluno e de si mesmo, faz retomadas e fixa certos conteúdos e não outros. Nesse processo de mediação e pela relação que professor e aluno mantêm com o saber, instaura-se uma relação assimétrica orientada pelo domínio (ou não) do conhecimento. (Ribeiro, 2005, p. 245-246)

Avaliamos, então, como incorporação à escrita de textos em que os alunos não se distanciam do discurso do “outro”, em sua maioria, como repetição, conforme Foucault (2000) descreveu sobre comentário do texto primeiro para o texto segundo, mascaramento de produção.

Notamos que o texto do aluno é ancorado em outros textos por meio de terminologias teóricas, usadas mecanicamente, como uma salvaguarda de escrita e não apresenta uma compreensão conceitual teórica nas análises dos dados. Os textos são escritos de forma que se pode perceber que o ensino destinado a estes alunos não lhes tem assegurado uma posição de sujeitos do conhecimento, mas de reprodutores de um discurso dominante, hegemônico de área, às vezes, mediado pelo próprio professor. Pois:

Não basta constatar que um conjunto de textos, com base em certas hipóteses, pode ser dispostos em uma mesma formação discursiva; seria igualmente necessário compreender como, em determinado lugar, uma população de autores pôde produzir enunciados similares, partilhar um conhecimento tácito das fronteiras de uma formação discursiva, sabendo o que pode ou não ser dito aí. **Trata-se de saber se esta ‘imitação’ é o resultado de uma espécie de impregnação passiva, lenta, que desencadeia a repetição de diversas dimensões da discursividade, ou se isto ocorreu pelo acesso a um sistema de princípios dotado de uma grande generalidade que permitiria produzir e interpretar enunciados inéditos em situações inéditas como dependentes do ‘mesmo’ discurso.** (Maingueneau, 1997, p. 105, grifos nossos)

Diante dos comentários, as análises deste capítulo nos ajudam a compreender como se dá a escrita na graduação; já vimos anteriormente como alguns autores analisam os textos estudantis somente pelo aspecto da normatividade. Os textos utilizados nas análises já foram descritos, assim como suas condições de produção na parte intitulada: constituição metodológica do *corpus* da pesquisa.

Consideramos que os textos produzidos pelos alunos de graduação, por nós analisados, recaem no que chamamos de incorporação do discurso do “outro”. Dividimos este capítulo em quatro momentos: no primeiro observamos a paráfrase; no segundo momento os vários tipos de repetição que aparecem nos textos dos graduandos; no terceiro a imitação vista como referência a nome de autores, um *salvadorismo de ancoragem teórica* ou recorrência à estética de textos já consagrados e no quarto a concepção de ciência que embasa os textos dos graduandos.

Esses processos, os quais consideramos ser categorias de incorporação do discurso do “outro”, são analisados separadamente nos próximos itens.

### **5.1. Presença de paráfrases**

Recorrendo aos conceitos de paráfrases, encontramos vários autores que defendem a proposta de paráfrase como processo de reformulação, Pêcheux (1997) definiu dois elementos: “base lingüística e processo discursivo”, ele explica que “o processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre elementos lingüísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (p. 161). Ele apresenta a possibilidade de substituição sob duas formas fundamentais: “1ª a da equivalência – ou possibilidade de substituição simétrica (dois elementos substituíveis A e B possuem o mesmo sentido) na formação discursiva considerada; 2ª a da implicação – ou da possibilidade de substituição orientada -, tal que a relação substituição A por B não seja a mesma que a relação de substituição B por A”. (Pêcheux, 1997, p. 164)

Tomando como base a afirmação de que “não há o mesmo no diferente, isto é, formas diferentes significam diferentemente”, (Orlandi, 2001, p. 119). O nosso estudo se debruça sobre o entendimento do que sejam essas formas diferentes de dizer na produção dos graduandos. Investigamos se o que definimos como paráfrase pode ser considerada uma produção de conhecimento, ou se os textos produzidos pelos alunos não se enquadrariam no que Pêcheux (1997) denomina como processo de “reformulação”.



De acordo com Fuchs (1985)<sup>48</sup>, os estudos sobre a paráfrase centram-se, basicamente, em três abordagens teóricas: a) a paráfrase vista como equivalência formal entre frases, levando em consideração a veracidade do enunciado, com base em postulados lógicos; b) a paráfrase definida a partir de critérios semânticos entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo, compreendidos a partir de uma relação sinonímica e c) a paráfrase apontada como uma atividade de reformulação, considerando-se que tal atividade varia segundo os sujeitos e a situação em que a atividade parafrástica é produzida.

Porém, salientamos que essas teorias não podem justificar uma acomodação trazida pela banalização da repetição, como o de sempre repetir o texto do outro como produção. Caracterizamos essa escrita como uma incorporação do discurso do “outro”, consideramos esse processo como se todo o texto não tomasse “corpo”, sempre ficasse sustentado na palavra do “outro”. Isso segundo Foucault (2000) são:

Procedimentos internos, visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. Em primeiro lugar, o comentário. Suponho, mas sem ter muita certeza, **que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas;** coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de

---

<sup>48</sup> A paráfrase é uma noção difícil de precisar, tanto na teoria quanto na prática, pois é um dado imediato da consciência lingüística dos locutores e também uma atividade lingüística dos sujeitos e uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua (s) reformulação (ões), que tendem a imitar o texto fonte. Por isso a autora trata a paráfrase como uma reformulação imitativa. (Fuchs, 1985, p. 129)

certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de ‘literários’; em certa medida textos científicos. É certo que esse deslocamento não é estável, nem constante, nem absoluto. **Não há, de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repetem, glosam e comentam. Muitos textos maiores se confundem e desaparecem, e por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar. Mas embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece; e o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar, repostos em jogo.** [...] Trata aí, cada vez, de anular um dos termos da relação, e não suprimir a relação ela mesma? Relação que não cessa de se modificar através do tempo; relação que toma em uma época dada formas múltiplas e divergentes. (Foucault, 2000, p. 21-24, grifos nossos)

Se observarmos o posicionamento do autor, podemos considerar que a repetição traz um efeito danoso sobre o ensino, uma “desresponsabilização” pelo ensinar. Ao aceitarmos a paráfrase como uma escrita, parece que estamos retomando o “velho discurso” de que não se deve corrigir a escrita do aluno porque a lingüística aceita tudo. Respaldados em conceitos como: “não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas” (Foucault, 2000, p. 21).

Acrescentamos que há um ponto positivo no ato de parafrasear, o de se apoiar no “outro” para atualizar o leitor sobre o que o autor do texto lido, ou mesmo, para retomar pesquisas anteriormente feitas. Todavia, em outros momentos é difícil de aceitar a

paráfrase como escrita, por exemplo, quando o aluno coloca uma paráfrase como uma análise de dados, o que mostramos nas análises dos próximos itens sobre a repetição e a imitação na escrita dos graduandos.

Maingueneau (1997) mostra que a paráfrase tem relação com as operações metadiscursivas<sup>49</sup>, pois:

Diante da atividade de parafraseagem, a AD adota um ponto de vista que vai ao encontro das representações que os usuários fazem espontaneamente. Para estes últimos, **parafrasear consiste em colocar-se em uma posição de exterioridade relativa face à seqüência de seu próprio discurso**; nessa concepção ‘a presença de um marcador de reformulação parafrástico conduz à conclusão de que existem problemas ou obstáculos à comunicação. Por um lado, **a reformulação parafrástica é um meio de superar estes obstáculos [...] em tudo o que depende da compreensão, das hipóteses dos interlocutores, quanto aos conhecimentos ou às capacidades intelectuais dos outros**, as suposições que fazem sobre o conhecimento partilhado, etc.; por outro lado, existem problemas que resultam das relações que os interlocutores estabelecem entre si, das atitudes de uma face ao outro, e das ameaças potenciais para suas faces positivas ou negativas que qualquer ato comunicativo constitui’. [...] **A parafraseagem aparece em AD como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso**. Fingindo dizer diferentemente a ‘mesma coisa’ para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva. (Maingueneau, 1997, p. 96, grifos nossos.)

<sup>49</sup> “O metadiscurso se apresenta como um jogo com o discurso; na realidade ele constitui um jogo *no interior deste discurso*. Presume-se, uma vez mais, que se possua uma concepção apropriada da discursividade: não um bloco de palavras e de proposições que se impõem maciçamente aos enunciadores, mas um dispositivo que abre seus caminhos, que negocia continuamente através de um espaço saturado de palavras, palavras outras”. (Maingueneau, 1997, p. 95, grifos do autor)

Esse procedimento de parafrasegagem é bastante presente nos textos acadêmicos. Trata de um tipo de incorporação das referências das leituras feitas para embasamento teórico dos trabalhos acadêmicos. A prática da paráfrase, presente na construção do texto dos alunos, não mobiliza além de palavras de autores estudados para dar sustentação à elaboração do seu texto, por isso não concordamos que “a parafrasegagem aparece em AD como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso” (Maingueneau, 1997, p. 96), pois não encontramos este controle esperado pela AD, o aluno se respalda justamente na polissemia para repetir o discurso do “outro” como se fossem suas as palavras.

Iniciamos nossa demonstração a partir de uma monografia que teve como proposta observar *As variedades lingüísticas e o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos* e que discute a relação entre a sociolingüística e o ensino de língua, fazendo um comentário sobre a atual situação do ensino de língua. O nosso objetivo é enfocar isso que consideramos ser uma característica de paráfrase lingüística, um texto que se constrói por uma escrita que se aproxima do que Pêcheux (1997) define como reformulação. Na superfície textual, há uma tentativa de o aluno (1) escrever diferentemente do autor tomado como base para seu trabalho, enxergamos isso pela comparação entre o texto discente e o trecho da obra consultada pelo aluno. Vejamos:

Aluno (1) - **Há nos livros didáticos um caráter ideológico** e por algumas vezes autoritário, que **simplifica** o conhecimento e **falseia** a realidade tendenciando as disputas e os conflitos sociais. (p. 32, grifos nossos)

**Muitos têm chamado a atenção para o caráter ideológico** e autoritário do livro didático - que, **além de simplificar** absurdamente o conhecimento, **tende a falsear** a realidade e escamotear as disputas e conflitos sociais. (Britto, 2000, p. 251, grifos nossos)

Ao compararmos o trecho retirado do texto do aluno (1) com um excerto da obra do autor que fundamenta seu trabalho, percebemos que o aluno (1) utiliza o procedimento de paráfrase ao se aproximar das palavras no autor, se inscreve numa ordem inversa a do autor, insere seu texto na generalização do argumento, utilizando-se de afirmação categórica como, “simplifica” e “falseia”, enquanto o autor utiliza as expressões “além de simplificar” e “tende a falsear” um recurso da modalização do discurso marcado lingüisticamente. Seria uma forma à qual o aluno (1) recorre para atenuar o que está dito numa relação de equivalência entre o texto primeiro e o texto segundo.

Procuramos uma explicação sobre o emprego da modalização para melhor compreensão da “operação” feita pelo aluno (1). Mobilizamos Koch (1999) ao afirmar que:

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor ‘pistas’ quanto às suas intenções, ‘vozes’ incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado. (Koch, 1999, p. 74)

Assim, o recurso do uso da modalidade pode ser entendido quando o aluno (1) generaliza o seu discurso como uma forma de mascarar algumas “pistas” deixadas pelo autor consultado, como: “Muitos têm chamado a atenção para o caráter ideológico e autoritário do livro didático”, vejamos que na expressão: “muitos têm chamado” há uma modalização típica de textos de caráter científico ao considerar a objetividade, uma forma do sujeito de distanciar do texto.

Muitas vezes, ao produzir realmente um enunciado, o sujeito não o faz somente com a finalidade de veicular informações, mas com o objetivo principal de se constituir como sujeito da enunciação, dando uma direção àquilo que é dito. É por este

motivo que a seleção de certas palavras para veicular informações, não é arbitrária, pelo contrário, é dotada de intencionalidade. Neste contexto podemos dizer que as inversões feitas pelo aluno (1) estão a serviço da intencionalidade de mascarar a repetição do texto fonte. Talvez se possa dizer que é o caso de considerar o aluno (1) como aprendiz de leitura e produção de textos acadêmicos, pois ele é ainda pouco atento a tais alterações. Uma forma de materializar-se no texto pelo corpo do “outro”.

Quando o aluno (1) escreve “Há nos livros didáticos um caráter ideológico” acrescenta sentidos à frase do livro “Muitos chamam a atenção para o caráter ideológico e autoritário do livro didático”, observamos novamente que o texto do autor citado está incluído numa ordem da modalização, ou seja, ele informa seu leitor por meio da autorização do discurso do “outro”. Mas no texto do aluno (1) avaliamos o contrário, há explicitamente um deslocamento de sentido quando faz essas afirmações, uma vez que dispensando as modalizações usadas no texto do autor, o aluno (1) autoriza-se nele mesmo de modo direto, é como entrar a fazer parte do “outro”.

Nisso retomamos a discussão de Pêcheux (1997) ao dizer que *há um sentido no diferente*, apesar de o aluno (1) e de o autor do livro se inscreverem numa mesma formação discursiva: a de criticar a “simplificação do conhecimento nos livros didáticos” podemos dizer que eles não ocupam a mesma formação ideológica, pois o autor além da autorização de escritor é também um professor, por sua vez o aluno ao utilizar as informações sobre a “ideologia no livro didático”, cria uma espécie de “camuflagem” para não se comprometer com o que está sendo dito, como se fosse possível esse tipo de controle na linguagem juntar num só “corpo” aquilo que não pode ser reunido.

Notamos que enquanto o autor lido pelo aluno (1) utiliza as operações de salvaguarda que são construídas no próprio texto, para o aluno (1), a salvaguarda é ancorada fora de seu texto. Confirmando o que Maingueneau (1997, p. 96) afirma, que “parafrapear consiste em colocar-se em uma posição de exterioridade relativa face à seqüência de seu próprio discurso”, o aluno se firma na existência de alguém autorizado, de uma palavra autorizada, já que publicada em livro, com quem dialoga. Nisso podemos dizer que há um diferente sendo dito pelo aluno (1), uma vez que as palavras mudam de sentido

conforme a posição daqueles que as usam, mas avaliamos que a escrita do aluno (1) não ultrapassa o nível da base lingüística.

Do nosso ponto de vista, o aluno (1) procede assim para escrever seu texto diferentemente do texto do autor, como se estivesse atendendo à tarefa comum no ensino de Língua Portuguesa: escrever com suas palavras. Sabemos que esse recurso é muito utilizado no ensino da produção de textos, durante a formação do ensino fundamental e médio, em que se incentiva a aplicar os sinônimos como parte da construção de sentido do texto e definir sinônimos como sendo a substituição de uma palavra por outra dicionarizada, como: transformar verbos em substantivos ou trocar expressão por outra similar, etc.

Aparentemente, que isso interfere de alguma forma na escrita do aluno (1), de modo geral é um reflexo de prática de escrita dos graduandos. Esse procedimento muito marcado nas produções analisadas, por exemplo, para não escrever o mesmo que o autor consultado, o aluno (1) recorre às modalizações. Para Fuchs (1985) isso é uma forma de paráfrase lingüística, uma vez que a escrita parafrástica pode ocorrer pela substituição de algumas construções gramaticais, pela inversão da ordem das orações ou pelo uso de alguns sinônimos.

Dando continuidade a apresentação, examinamos outro exemplo de paráfrase utilizado nos textos analisados:

Aluno (1) - **Acabam contribuindo com uma educação que leva os jovens para uma falsa realidade**, influenciando os alunos a se alienarem e permanecerem com conhecimentos de lugares de senso comum e **atitudes um pouco críticas** em relação à sociedade. (p. 32, grifos nossos)

**Bonazzi e Eco** (1972), [...] afirmam que a seleção dos textos de leitura para o ensino elementar trata de questões como a família, a pátria, a linguagem e o trabalho, entre outros, de “maneira falsa, grotesca, risível”, e, deste modo, **“educam os jovens para uma falsa realidade**, enchem sua

cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com **atitudes não críticas**".  
(Britto, 2000, p. 251, grifos nossos)

Nessa comparação entre o texto produzido pelo aluno (1) e do autor lido por ele, verificamos que há uma interpretação determinativa. Para o aluno a evidência já está pré-dada "Acabam contribuindo" quando no texto do autor há uma interpretação explicativa "Bonazzi e Eco afirmam". Estruturalmente, isso se resolveria pelo uso da citação, outra característica formal do texto acadêmico. Como salientamos no trecho retirado da obra de Britto (2000) há primeiramente o uso da citação indireta "Bonazzi e Eco (1972) [...] afirmam que a seleção dos textos de leitura para o ensino elementar" e num segundo momento o autor faz uso da citação direta, "maneira falsa, grotesca, risível" e "educam os jovens para uma falsa realidade". Se compararmos esse trecho com o que o aluno (1) escreveu como sendo similar, notamos um apagamento dos sujeitos enunciadores marcados pelo nome dos autores, pois o aluno (1) escreve: "acabam contribuindo com uma educação que leva os jovens para uma falsa realidade". Não é marcada no texto a voz do "outro", isso que caracterizamos como uma indeterminação, o aluno (1) marca estruturalmente o sujeito gramatical da oração, sem dizer quem realmente diz "que a seleção dos textos de leitura [...] 'educam os jovens para uma falsa realidade' " como se o leitor fosse seu cúmplice ou soubesse quem foi o sujeito que disse "acabam". Essa indeterminação consideramos ser mais uma verificação de que os alunos escrevem sob o ponto de vista de uma ciência explicativa, pois no apagamento do uso das aspas e na citação da fonte o sujeito se inscreve numa outra formação discursiva diferente da utilizada pelo autor. Avaliamos esse distanciamento em alguns aspectos, no que se refere à localização das informações "fontes", como uma amostragem da reprodução textual.

Deve-se buscar respaldo nas teorias da Semântica para analisarmos o emprego da negação nos textos do aluno (1) e do autor; a expressão de Bonazzi e Eco (1972) citada por Britto (2000) é: "atitudes não críticas", já a expressão correspondente no texto do aluno (1) é "atitudes um pouco críticas". Existem várias formas de negar<sup>50</sup> e há

<sup>50</sup> Segundo Ilari e Geraldi (2004, p. 30) "é preciso, antes de mais nada, abandonar a idéia de que a negação só modifica o verbo. Na verdade, as expressões negativas são mais numerosas do que sugere a gramática normativa, e o advérbio não, é entre todas, uma das menos confiáveis, pelos equívocos a que dá margem".



alteração de sentido conforme o uso das expressões, nem sempre o “não” nega o sentido da negação posto no enunciado. No exemplo analisado há uma afirmação por trás de uma negação, quando o sujeito enuncia “atitudes não críticas” está parcialmente afirmando que as “atitudes não são críticas”, pois o enunciador afirma a atitude e nega o seu valor de criticidade.

Neves (2000), em seus estudos gramaticais, afirma que a negação é tida como algo que atua no nível sintático-semântico, no interior do enunciado, bem como no nível pragmático. Para essa autora, o fenômeno da negação é ainda *um processo formador de sentido*, que age como *instrumento de interação dotado de intencionalidade*.

Nessa linha pode-se ainda apontar a expressão *um pouco* e contrastá-lo com *pouco*, o primeiro elemento tem valor de uma quase afirmação, enquanto o segundo tem valor de quase uma negação, uma restrição que mostra que:

A explicação que acaba de ser proposta para dar conta dos efeitos de sentido diferentes de *pouco* e *um pouco*, mesmo se se assemelhar, à primeira vista, à de Pottier, tem sobre ela algumas vantagens, que se relacionam especificamente com a utilização da noção de pressuposição. Reconhecendo-se, em língua, apenas uma diferença de quantidade entre *pouco* e *um pouco*, diferença que é necessariamente bastante fluida, tem-se dificuldade de compreender que os efeitos de sentidos obtidos na fala sejam radicalmente distintos, e que o simples fato de empregar as duas expressões as faça encaminharem-se em direções diametralmente opostas. Tal dificuldade desaparece em nossa interpretação, pois na distinção entre posto e pressuposto permite estabelecer, desde o nível lingüístico, uma separação radical entre *pouco* e *um pouco*. **De fato, quando se olha o que põem, essas duas expressões dependem de categorias semânticas diferentes: *pouco* pertence à categoria da limitação, do mesmo modo que os diferentes tipos de negação; *um pouco*, por sua vez, pertence à categoria da posição, do mesmo modo que a afirmação e os diferentes**

**reforços da afirmação.** (Ducrot, 1972, p. 211-212, grifos nossos e do autor)

Logo, constatamos que se substituíssemos a expressão “atitudes não críticas” por “atitudes pouco críticas” haveria uma aproximação na mesma incidência de negar num grau mais baixo em uma escala de argumentos. O que se pode compreender é que *um pouco* delimita o limite de afirmação, enquanto *pouco* restringe a negação. A oposição não marca aqui uma diferença de grau, mas uma divergência radical, o enunciado “atitudes pouco críticas” está quase perto da negação, enquanto o segundo “atitudes um pouco críticas”, de uma afirmação.

Observamos que, por um lado, o autor generaliza a negação, pois esta incide sobre a atitude, é o mesmo que dizer “não há criticidade na atitude”; por outro lado, temos o aluno (1) que nega a generalização ao colocar a negação numa escala de argumentos, “um pouco crítica” é como se dissesse “há um pouco de crítica”. Os textos novamente entram na ordem do modalizar e do generalizar pelas palavras, que são características do texto acadêmico, mas que aqui não pode se analisado como se o aluno utilizasse esta estratégia como um deslocamento de sentido entre o texto primeiro e o texto segundo.

Com essa nossa explicação pretendemos apontar que, para um leitor menos atento, talvez não houvesse nenhuma alteração de sentido em dizer “atitudes não críticas” e substituir por “atitudes um pouco críticas” e como foi exposto há uma diferenciação entre as expressões; *um pouco* serve para atestar no sentido inverso, o que aponta para uma paráfrase calcada numa compreensão limitada do texto lido pelo aluno.

Utilizamos a palavra limitada no sentido de não autorizada, o aluno (1) não faz afirmações porque na literalidade do texto ele não ocupa um lugar de sujeito do dizer, outorga a palavra ao outro, a um sujeito que poderia ser responsável. Relacionamos essa questão ao que Pêcheux (1997) afirma sobre a questão do segundo esquecimento em que o sujeito tem a ilusão de que pode selecionar as palavras e o aluno (1) ao escrever seu texto busca no autor uma certa autorização; percebemos na escrita do aluno (1) vários momentos

em que procura manter um distanciamento do texto do autor e ao mesmo tempo em que o autoriza a dizer as palavras, como se fosse possível controlar os sentidos.

Em síntese, distinguimos o seguinte movimento entre o texto produzido pelo aluno (1) e pelo autor Britto: a) paráfrase de equivalência entre os textos analisados; b) o aluno (1) procura em alguns momentos eliminar os sujeitos da enunciação indicados no texto do autor; c) desaparecimento das aspas que Britto utiliza para a citação direta de Eco e Bonazzi e d) alteração de sentido do texto de Eco e Bonazzi.

De um outro trecho do texto do aluno (1) depreendemos um exemplo do que Fuchs (1985) definiria aparentemente como paráfrase a partir de critérios lingüísticos entre enunciados compreendidos a partir de uma relação sinonímica. Observemos mais de perto o que o texto tem a nos dizer:

Aluno (1) - Mesmo com o **surgimento** de algumas **produções didáticas** que **tentam trazer um perfil mais moderno**, que considera as diversas pesquisas lingüísticas em relação ao ensino de língua, não **percebem** nenhuma evidência de **mudança substancial ao ensino de língua materna**. (p. 32, grifos nossos)

E, ainda que as produções mais **recentes** de **livro didático** tenham **mostrado** a preocupação de **incorporar** novas linguagens e um perfil **mais moderno**, assim como **valorizar tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais**, não **há** evidências de que tenha havido **mudanças substanciais**. (Britto, 2000, p. 252, grifos nossos)

Essa ocorrência nos mostra que o aluno (1), ao parafrasear o texto de Britto, estabelece um jogo de equivalência sinonímica entre seu texto e o texto fonte. No primeiro momento, se avaliarmos o contexto empregado, temos uma relação de sentido entre algumas expressões que parecem correspondentes. No segundo momento, isso que se tem como correspondente passa a alterar o sentido, provoca um outro significado, um deslocamento de sentido. No texto do aluno (1), na tentativa de estabelecer uma

correspondência de significação entre os textos, ele escreve “surgimento” para substituir “recentes”. Imaginemos um contexto em que alguém enuncie: (a) “surgiu uma produção didática sobre este assunto” ou (b) “esta produção didática sobre este assunto é recente”. Há uma alteração de sentido ao substituir “surgiu” por “recente”: em (a) interpreta-se como se antes não existissem “produções didáticas” sobre aquele determinado assunto, remete-nos à esfera da “unicidade”, já em (b) o termo “recente” leva-nos à idéia de que existem outras “produções didáticas” além da mencionada, mas que esta é a mais nova entre tantas publicações que discutem sobre aquele determinado assunto; nisso temos a ruptura da idéia de “único”. Orlandi (2001, p. 119) afirma que num processo discursivo a alteração e classificação das orações têm um contorno significativo diferente e é preciso procurar a diferença do sentido na alteração das palavras.

Em nossas análises consideramos que essa atitude do aluno (1) parece ser uma indicação explícita de contraposição ao que está escrito no texto utilizado por ele como base. Mas esse dado mostra-nos muito mais, pois se trata de uma tentativa de apoiar-se no texto e não de dizer outra coisa que não esteja autorizada, justamente o que procuramos anteriormente demonstrar: que há um jogo textual entre os processos de modalização e generalização que fica marcado entre as formações discursivas e ideológicas que o aluno (1) e autor ocupam. Talvez seja mais indicado, então, apontarmos para uma insegurança na leitura e na transposição do texto lido para seu próprio trabalho, uma marca explícita do controle da evidência.

Observamos ainda nesse trecho novamente a inversão da generalização e da modalização entre o texto do aluno (1) e do autor. O aluno (1) escreve “tentam trazer um perfil mais moderno” enquanto diz Britto “tenham mostrado a preocupação de incorporar novas linguagens e um perfil mais moderno”, verificamos que enquanto o autor generaliza uma afirmação, o aluno (1) modaliza o seu dizer, o que nos parece é que o texto vai sendo montado a partir desse jogo textual entre o aluno (1) e o autor Britto. O uso da modalidade nesse jogo textual, entre o aluno (1) e o autor, também corresponde a que:

A expressão da subjetividade de um enunciadador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se,

seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. A isso não escapa o discurso científico, mesmo que se caracterize pelo uso de meios lingüísticos capazes de “fazer crer” na imparcialidade e neutralidade da pesquisa. (Coracini, 1991, p. 113)

Notamos a tentativa de aproximação entre o texto do autor e o do aluno (1) ao analisar os enunciados “valorizar tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais” e “considera as diversas pesquisas lingüísticas em relação ao ensino de língua”. Conforme o descrito, o autor não especifica quais são os “temas sociais” tratados em seu trabalho, ao passo que o aluno (1) descreve esses “temas sociais” como “pesquisas lingüísticas em relação ao ensino de língua”, o que aproxima o texto do autor da discussão feita pelo aluno (1) em seu objeto de pesquisa é a indefinição do termo utilizado pelo autor como: “temas sociais”.

Consideramos esse jogo textual na escrita do aluno (1) como uma característica da paráfrase, tornando-se um problema para a escrita, e, por isso, merecedora de mais atenção durante o curso. Atestar ao aluno (1) uma produtividade pode ser importante para tratarmos do que ocorre na leitura em si, mas não chega a explicar sua relação com a escrita e o conhecimento, porque não há apropriação<sup>51</sup>.

Não percebemos uma decisão mais explícita da escrita entre os textos do aluno/autor, isso resulta na escrita de um texto frágil, uma vez que somente trabalha a escrita no “domínio do pensamento”<sup>52</sup>, a partir de pontos de estabilização como um sujeito que procura compreender o texto em sua estrutura, ou melhor, pelo jogo estabelecido entre a alternância de palavras, como o fato analisado entre o uso da modalização e generalização.

---

<sup>51</sup> Apresentamos no Capítulo VI um trabalho de final de curso em que consideramos ocorrer os processos iniciais de apropriação do conhecimento.

<sup>52</sup> Pêcheux (1975, p. 162) chama de “domínios do pensamento” aquilo que se constitui sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito, com, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc. É por essa via, como veremos, que todo sujeito, se “reconhece” a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos) e aí se acha a *condição* (e não o efeito do famoso “consenso” intersubjetivo por meio do qual o idealismo pretende compreender o ser a partir do pensamento).

## 5.2. Repetição de conceitos teóricos

Para esta análise selecionamos alguns trabalhos desenvolvidos por alunos que buscaram embasamento na Análise do Discurso (AD). Fizemos essa opção porque a AD é uma disciplina que desperta o fascínio nos alunos e tem aumentado o número dos que querem fazer Trabalhos de Conclusão de Curso nessa área.

Os trabalhos elaborados pelos alunos, em geral, têm se ocupado com uma vasta descrição de dados. Os alunos, apesar de desenvolverem trabalhos numa teoria discursiva, não conseguem se desvincular de um idealismo que está arraigado na concepção de ciência que embasa a maioria dos trabalhos analisados. Posteriormente, vamos mostrar com mais detalhes alguns dados que comprovam nossa hipótese. Os alunos parecem acreditar que a produção do conhecimento é uma articulação feita pela lei “psico-lógica do pensamento”.

Por exemplo, se o objeto de estudo pesquisado pelo aluno for propaganda, ele se prende à descrição dos objetos, formas, figuras, cores; se for discurso político, prende-se ao contexto histórico em que o fato aconteceu; no discurso pedagógico se prende a falar sobre o livro didático, o professor e sua relação com o aluno. Percebe-se, entretanto, que a maioria dos alunos não consegue estabelecer relações entre os conceitos teóricos, os objetivos propostos e as análises, não conseguem ir além da materialidade. As descrições que são importantes para estabelecer uma aproximação dos dados acabam por tomar o lugar das análises.

Provavelmente esses conceitos não são aprofundados pelos alunos por dependerem de uma ruptura entre áreas, autores, épocas, concepções teóricas. Conseqüentemente, esses conceitos passam a ter uma valoração “abstrata”, pois os alunos se “encantam” e acham interessante a disciplina no momento em que o professor expõe os conteúdos, mas não conseguem compreender o funcionamento desses conceitos e aplicá-los na escrita do texto monográfico. Tal “encantamento”, que pode ser importante para a entrada na disciplina, por vezes, acaba por tornar estática a relação do aluno com o conhecimento na área.

Consideramos que esse “encantamento” também seja um exemplo do alerta de Certeau (1995) sobre uma prática comum da cultura estudantil, a chamada “caleidoscópica”, como explica:

É uma charada. Não pobre, mas anônima, nisso ela é a imagem ampliada do ensino estabelecido e da relação real que existe entre os cursos e as disciplinas. Sob esse aspecto, ela é reveladora da universidade, desse antigo ‘cosmos’, hoje desmantelado e fragmentado em pesquisas dispersas entre as quais o estudante circula. E se o docente vem de uma posição estabelecida (sua especialidade) para vislumbrar uma ampliação em outros setores da pesquisa, não ocorre o mesmo com os estudantes que entram nesse campo multiforme sem lhe conhecer as preliminares, sem referências básicas e com inúmeras curiosidades solicitadas ainda pela expansão de todos os azimutes da pesquisa ou pelas exigências incoerentes dos professores. Sob esse ponto de vista, o ensino universitário acrescenta seu efeito próprio à multiplicidade das informações e das imagens que a cultura de massa veicula. Ele não as organiza; ele se acrescenta a elas. Ele não diz a última palavra sobre a cultura de massa; ele tem a mesma forma que ela. (Certeau, 1995, p. 112)

A cultura de massa é resultado da ideologia (operação da cultura de elite e não de massa). Na formulação de um discurso competente a universidade se encarrega de perpetuar esse discurso, *pois não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a alguém*. Há uma autorização. E essa construção do discurso competente é feita pelo professor.

Mas hoje, com o processo da construção da hegemonia essa cultura erudita passou a ser ameaçada, pois não há mais uma oposição entre cultura de massa e cultura erudita. Nas últimas décadas houve uma banalização do ensino e o professor passou a operar num processo tipo “mascaramento do saber”, parece ocultar aquilo que ele deveria ensinar. Por exemplo, abrir o método da pesquisa. Por outro lado, se a universidade permitir

que o aluno se aproprie do conhecimento pode começar a colocar em risco o seu próprio lugar de saber e poder.

Isso condiz com o que Barzotto (2005) afirma ser *clássico*: “nas diversas áreas do conhecimento - e nos estudos da linguagem não é diferente - alguns postulados são incorporados ao discurso cotidiano dos profissionais da área, formando o que se pode chamar seu *sensu comum*”.

Nesta parte de nossa pesquisa mostramos como o aluno, em sua produção textual, faz uso de repetições de conceitos teóricos. Apesar de Orlandi (1996) distinguir pelo menos três tipos de repetição: a) empírica - é a que se dá pelo exercício mnemônico, um tipo de repetição mecânica; b) formal - é a repetição técnica de produzir frases, enunciados sem atribuição de sentido e c) histórica - é a repetição que considera o processo discursivo, a articulação, e é neste nível que o conhecimento é produzido, não encontramos essas diferenciações de forma tão clara nos textos analisados. Nossa hipótese é que os alunos repetem, incorporam o discurso do “outro” pelo simples fato de haver uma ausência da prática da escrita na universidade, isso sim seria uma repetição histórica. Porém, avaliamos que a forma como as aulas são conduzidas na universidade contribuem para a perpetuação da repetição mecânica, uma vez que o espaço não é propício a um ensino que mantenha uma relação com a prática de pesquisa na condução das disciplinas. Essas muitas vezes são ministradas mais como um “seminário” ou “palestras” do que realmente como um lugar de interlocução entre aluno, professor e conteúdo.

O ensino nas universidades brasileiras de alguma forma corrobora o que Bourdieu e Passeron (1992) verificaram nas universidades francesas em que há um esforço em instaurar um comportamento de separação entre professor e aluno, uma divisão que é clara pela incorporação de um tom professoral calcado no discurso do dominante, no qual que prevalece a autoridade pedagógica.

Não só as palavras mal conhecidas ou desconhecidas aparecem sempre em configurações estereotipadas capazes de alcançar o sentimento do já entendido, como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu



espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima. (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 121)

Os autores observaram que os professores se dirigem aos alunos por meio de uma linguagem de inculcação que recai justamente na reprodução e em nossa pesquisa verificamos a presença da repetição de termos teóricos<sup>53</sup> sem uma precisão de sentido na análise dos dados. Mais um reflexo do modelo de aula proposto aos moldes de uma prática tradicional pedagógica, formam-se alunos que não conseguem apreender o conhecimento e abordá-lo nos textos produzidos de forma a sustentar sua escrita a partir de um campo teórico definido.

A escrita acaba por se inscrever numa reformulação parafrástica, primeiramente por meio dos pré-construídos, numa presentificação de evidência, e a incursão à reformulação se constitui numa rede de articulações de práticas discursivas, em outras palavras, produção de conhecimento. De alguma forma, admitimos que o primeiro passo da escrita acontece pela repetição, depois se deslocará para uma apropriação de conhecimento. Pêcheux (1997) percebe que uma articulação sob as diferentes formas da coerência lógica nas relações de “causa”, de “concessão”, de “ligação temporal” se reduz à repetição e não conduz ao fio do discurso de uma apropriação.

Diante dessas observações, passamos a dar enfoque aos dados selecionados. Num primeiro momento mostramos como se deu a aplicação dos conceitos em um trecho retirado de um trabalho que teve como um dos objetivos analisar *O processo de colonização de uma cidade* a partir de um *corpus* experimental, constituído por entrevistas com colonos e posseiros. Para esta pesquisa ressaltamos que transcrevemos uma análise completa feita pelo o aluno (2), para compreendermos como foram feitas a mobilização dos conceitos teóricos e sua aplicação nas análises, ou seja, observamos

---

<sup>53</sup> “Abdicando da necessidade de o pensar, de desentranhar o sentido de uma experiência nova e os caminhos de uma ação por fazer, os estudantes tendem a reduzir o trabalho teórico à repetição [...] o trabalho do pensamento [...] se consome numa pura técnica de agir circunscrita ao campo do provável e do previsível”. (Chauí, 2001, p. 65)

especificamente na seleção de dados e na análise feita pelo aluno (2) questões sobre o *discurso do posseiro* e as teorias da Análise do Discurso:

Aluno (2)<sup>54</sup>

**Entrevistado 1-** “*Eu vim de Sinop para Guarantã do Norte em setenta e nove, setenta e oito, setenta e nove e: aí abrimos a picada e fomos entrando aí... (...)* aí:: os meninos sempre dizia *vamos entrá nesse mato pra requerer uma terra pra nós* aí, é o que nós fizemos, entremos...”

**Entrevistado 2-** “*Eu vim do município de Laranjeira do Sul, Paraná (...)* foi im: se não engano, foi em maio, *nós chegemos* aqui o dia quinze de maio de setenta e nove, *setenta e nove nós chegemos*, setenta e nove...”

**Entrevistado 3-** “*Eu vim Sinop pra cá, saímos de Sinop:: com destino de arrumar uma terra né:: não, não sabia se existia ou poderia existir Guarantã né... Mas nosso: interesse era arrumar uma terra pra nós mora né... porque nós não tinha, não tinha terra né.. [...]* foi em *setenta e sete*, dia vinte de setembro de setenta e sete...” (grifos do aluno)

Através de uma observação atenta do recorte acima, buscamos perceber os deslizamentos em cada **posição de sujeito** constituídos nas **marcas lingüísticas** que produzem diferentes **efeitos de sentido**, e analisaremos a **constituição do espaço simbólico da interpretação** como **condições de produção** de sentido no **discurso** do posseiro.

É necessário salientarmos, a essa altura, que **sujeito, situação discursiva e contexto sócio-histórico** participam do **objeto do discurso** contribuindo para o **processo de significação**. É que o **sujeito** ao produzir seu discurso o faz a partir de determinadas “**posições de sujeito**” (grifos nossos)

Na segunda seqüência discursiva dos posseiros entrevistados 1, 2 e 3, ao dizerem. *Eu vim de Sinop* (Entrevistado 1 e Entrevistado 3) e *Eu vim do município de Laranjeira do Sul* (Entrevistado 2), enunciam de um lugar definido, morador/residente, que se muda para outra localidade (eu vim –

<sup>54</sup> Transcrevemos na íntegra a escrita da análise dos dados apresentados pelo aluno nas três entrevistas.

primeira pessoa do singular). E quando usam *abrimos a picada e fomos entrando, vamos entrá esse mato e requerer uma terra pra nós* (Entrevistado 1); *nós chegemos aqui, setenta e nove nós chegemos* (Entrevistado 2) e *saímos de Sinop, mas nosso: interesse era arrumar uma terra pra nós morá* (Entrevistado 3) ficaram numa posição indeterminada. Quem enuncia? O posseiro representando a classe social ou o cidadão comum/morador?

E, em se tratando da questão da posse da terra pelos posseiros, observamos os verbos *requerer* na seqüência – *vamos entrar nesse mato pára requerer uma terra pra nós* (Entrevistado 1) e *arrumar* na seqüência – *mas nosso: interesse era arrumar uma terra pra nós morá né* (Entrevistado 3). (grifos do aluno)

Observamos no enunciado do Entrevistado 1, a **constituição do espaço simbólico**, quando através do **gesto de interpretação**, a expressão *requerer uma terra* é usada e, sem controle, o **sujeito apropria-se de um discurso outro, pois se inscreve no discurso jurídico**, isto aponta para a importância do **significado dos discursos**, ou seja, o **discurso está constantemente atravessado pelo discurso do outro**. Enquanto que o termo adequado, diante da estratégia desenvolvida pelos posseiros para solucionar seus problemas sobre a questão da terra, nessa sociedade e no confronto com a natureza, pois enquanto **posição posseiro** o verbo seria **arrumar** bastaria, ou seja, conseguir um pedaço de chão para sobreviver enquanto trabalhador livre. Nesse sentido para Orlandi, os **processos discursivos** não se originam no sujeito, uma vez que, são determinadas pela **FD em que ele se inscreve**. Podemos então dizer, que o sujeito carrega em a **‘ilusão discursiva’** não por pensar ser a fonte do sentido – denominado **‘ilusão esquecimento nº 1**, mas por manter um certo controle que diz, dominando as estratégias discursivas para dizer o que pretende – **‘ilusão esquecimento nº 2’**. (p. 45 e 46 grifos nossos).

Há quatro movimentos no texto do aluno (2): a) apresentação dos dados dos entrevistados; b) tentativa de explicação por meio das teorias do discurso e retomada dos dados; c) apresentação de uma releitura e tentativa de fazer questionamentos e d) retorno à teoria para sustentar seu discurso.

Podemos dizer que a análise do aluno está pautada em: “o que o idealismo impossibilita compreender é, antes de tudo, *a prática política* e, igualmente, *a prática de produção dos conhecimentos*, [...] ou seja, precisamente, as diferentes formas sob as quais a ‘necessidade cega’ [...] se torna *necessidade pensada e modelada como necessidade*.” (Pêcheux, 1997, p. 131), a crítica do autor recai justamente sobre a compreensão que o sujeito procura obter a partir do pensamento, o famoso “consenso”.

Verificamos que o aluno (2) procura obter a validação da teoria do discurso exatamente por meio desse “consenso” e insistentemente traz para suas análises o vocabulário das leituras das obras realizadas na área da Análise do Discurso, mas observamos que a teoria não faz “sentido”, uma vez que o texto do aluno (2) fica somente no aspecto da repetição. Ele se inscreve no real e suas análises ficam no campo do “já-dito”, do “sempre-já-aí”, o chamado “efeito pré-construído”<sup>55</sup>. O aluno (2) somente incorpora o vocabulário da área e não consegue atingir o nível da articulação ou mesmo reformulação parafrástica.

Apesar de a pesquisa do aluno (2) ser em Análise do Discurso, uma teoria que aponta “o limite *idealista* de que reveste o funcionamento do par *encaixe/articulação*, tal como é desenvolvido no neopositivismo lógico” (Pêcheux, 1997, p. 131), a escrita do aluno (2) se torna dogmática e pertencente a uma formação ideológica de área. Talvez isso reflita a sua posição frente às orientações de pesquisa e ao tipo de aula que teve durante a graduação. Percebemos uma teoria sendo explicada por ela mesma, uma espécie de saber axiomático, não há no texto uma marca de entendimento. Sabemos que não há como estabelecer um ideal, mas insistimos na produção de conhecimento por meio da apropriação

---

<sup>55</sup>“O ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ de seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’), ao passo que a ‘articulação’ constitui *o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*”. (Pêcheux, 1975, p. 164, grifos do autor)

de conceitos de área e não somente a incorporação de um discurso “já-dito” e “empacotado”.

O aluno (2) escreve que “numa observação atenta” percebe “os deslizamentos em cada posição de sujeito constituídos nas marcas lingüísticas que produzem diferentes efeitos de sentido, e analisaremos a constituição do espaço simbólico da interpretação” e salienta que “a essa altura, que sujeito, situação discursiva e contexto sócio-histórico participam do objeto do discurso contribuindo para o processo de significação”. Essas são as principais estruturas às quais o aluno (2) procura dar sentido para o conteúdo que estudou por meio da retomada de alguns conceitos de área.

O aluno (2) dá continuidade ao seu texto apresentando o que ele trata por “seqüência discursiva” dos entrevistados. Conforme os dados expostos o aluno (2) vai insistir novamente em recuperações de “sentido” como “Eu vim de Sinop”; “Eu vim do município de Laranjeira do Sul” e “abrimos a picada e fomos entrando” para explicar que os entrevistados 1 e 2 enunciam a partir da primeira pessoa do singular e que o entrevistado 3 enuncia a partir de uma posição indeterminada, mas não alarga sua exposição e não é possível verificar se o aluno (2) entendeu a diferenciação proposta entre as posições de sujeito ocupadas pelos entrevistados, pois ele finaliza sua análise com as indagações: “Quem enuncia?” “O posseiro representando a classe social ou o cidadão comum/morador?”. Vejamos que as perguntas confirmam nossa hipótese de um ensino feito a partir de uma concepção idealista. Elas aparentemente estão relacionadas à falta de entendimento em relação ao conteúdo teórico aplicado nas análises, pois ao dirigir a pergunta ao seu interlocutor, o aluno (2) não demonstra entendimento pela estrutura do texto da posição do sujeito assumida no discurso do posseiro.

É exatamente nesse ponto que queremos insistir com nossa investigação, já salientada em outras partes do texto, não estamos refutando ou confirmando a autoria do aluno (2), mas sim questionando como poderia acontecer a produção de conhecimento na universidade, uma vez que há ausência de um espaço para a apropriação desse conhecimento por meio da prática da escrita. Os dados sugerem que uma das hipóteses de o aluno (2) incorporar a palavra do “outro” de maneira mecânica é consequência direta de como se ensina em sala de aula. Um ensino ausente da prática de investigação, que

desconsidera “as histórias das ciências” e toma o conhecimento como universal, pronto e acabado.

Ainda temos um quarto momento do texto de análise do aluno (2) em que ele novamente procurar explicar o que é “a constituição do espaço simbólico” ele volta a insistir em termos técnicos como “através do gesto de interpretação”, não retoma a divisão posta anteriormente das pessoas do discurso, “o eu e o nós” coloca outro dado: “requerer uma terra” e afirma que a expressão é usada sem controle “que o sujeito apropria-se de um discurso do outro, pois se inscreve no discurso jurídico” e em seguida sugere que o problema está no uso do verbo “arrumar” e para os posseiros solucionarem “os problemas sobre a questão da terra” e deveriam substituir o verbo “arrumar” e acrescentar que “bastaria, ou seja, conseguir um pedaço de chão para sobreviver enquanto trabalhador livre”. Estamos diante de uma indefinição de leitura, algo que se aproxima de uma incoerência, se avaliássemos somente pelo aspecto textual, pois quem fala sobre “requerer uma terra” é o entrevistado 1 e sua conclusão se dá pela voz do entrevistado 3 “arrumar uma terra”.

Mas analisamos um exemplo do que procuramos salientar na escrita dos textos, a fuga do sentido pelo real, mas o texto não fornece pista se o aluno (2) teve essa compreensão. Pela forma como os dados estão colocados e analisados verificamos uma mecanização e incorporação do discurso do “outro”.

Chamaram a atenção os dados recortados no primeiro parágrafo de análise feita pelo aluno (2):

Aluno (2) - Buscamos perceber os deslizamentos em cada **posição de sujeito** constituídos nas **marcas lingüísticas** que produzem diferentes **efeitos de sentido**, e analisaremos a **constituição do espaço simbólico da interpretação** como **condições de produção** de sentido no **discurso** do posseiro. É necessário salientarmos, a essa altura, que **sujeito, situação discursiva** e **contexto sócio-histórico** participam do **objeto do discurso** contribuindo para o **processo de significação**. É que o **sujeito** ao produzir seu discurso o faz a partir de determinadas **“posições de sujeito”**

Fato interessante de ser observado é a quantidade de conceitos teóricos alinhados num único parágrafo, como “posição sujeito”, “marcas lingüísticas”, “efeitos de sentido”, “constituição do espaço simbólico da interpretação”, “condições de produção”, “discurso”. Esse aluno (2), em toda sua análise não comenta nenhum desses conceitos e nem analisa os dados por meio da teoria adotada como suporte. Não aponta discursivamente os elementos que constituem o discurso posseiro. Fica a impressão de que houve uma justaposição do dado à teoria proposta, percebe-se uma certa relação, mas é muito tênue a demonstração de compreensão da teoria por parte do aluno (2).

O que pretendemos com esta nossa investigação é mostrar justamente a ausência de sentido, aquilo em P. Henry (1977)<sup>56</sup> vai chamar de apropriação de conhecimento, que seria a apreensão de um sentido que não está no real, não está na resposta, e sim na movimentação dos sentidos. O aluno (2) não consegue explicar por meio do seu texto uma compreensão teórica, não consideramos que ele materialize todos os sentidos, pois sabemos que há uma incompletude no dizer, mas estamos falando de uma interpretação em que apareça o sentido além do aspecto formal.

Para dar continuidade a nossa pesquisa vamos apresentar alguns excertos selecionados das produções dos alunos, para mostrar como acontece a incorporação do conhecimento na graduação, enfatizando como já apresentamos a repetição de conceitos teóricos da área de Análise do Discurso.

No próximo trecho, retirado do trabalho do aluno (3), em que propõe analisar um livro didático de história com objetivo de observar *A construção de uma verdade nas descrições sobre a escravidão no Brasil*, há novamente o emprego de termos teóricos e fragilidade na argumentação:

Aluno (3) - Discurso no qual podemos observar que para os escravos o autor usa a palavra “**moravam**”, “descansavam” e para os senhores de engenho ele usa a palavra “**residiam**”, pois os negros não “residiam” como os senhores, apenas “moravam”, enquanto convinha ao seu senhor

---

<sup>56</sup> “Pode-se agora compreender duas coisas: (a) que há apropriação de uma contradição, que como tal escapa tal à categoria de sujeito, possa realizar-se concretamente em uma prática, e (b) que, quando direta ou indiretamente levanta se a questão da relação entre objeto de conhecimento e objeto real em uma ciência, encontra-se necessariamente, de um modo ou de outro, a categoria de sujeito”. (P. Henry, 1992, p. 23)

“dormir” os negros apenas “descansavam”. O autor retoma seu discurso aos **esquecimentos enunciativos e ideológicos** anteriormente abordados, sendo que podemos observar nestes discursos uma **formação discursiva**.

O aluno (3) procurou diferenciar em sua análise o emprego dos verbos “moravam” e “residiam” utilizados pelo autor do livro didático e relacionar com o conceito sobre “os esquecimentos enunciativos e ideológicos” descritos na fundamentação teórica do trabalho, porém não correlacionou o emprego dos verbos aos discursos de uma dada “formação discursiva”, pois notamos que o aluno (3) somente argumentou: “O autor retoma seu discurso aos **esquecimentos enunciativos e ideológicos** anteriormente abordados, sendo que podemos observar nestes discursos uma **formação discursiva**”. Podemos apontar, essa escrita, para uma possível mecanização no emprego dos conceitos, que são mais usados na tentativa de recuperar a teoria estudada do que na aplicação sobre o dado analisado.

No trabalho elaborado pelo aluno (4), que buscou *Compreender a constituição imaginária sobre o índio a partir de diversos recortes discursivos*. Examinamos um trecho completo de análise:

Aluno (4) - O Índio Preguiçoso

A imagem de um índio preguiçoso é tão forte que mesmo que **eles queiram** negar está presente em **seu discurso**. Vejamos o exemplo do depoimento de um menino de 12 anos da 5ª Série “**engraçado que a letra do índio** (se referindo a um ex-colega índio da classe), **tinha uma letra bonita**, ele era inteligente, não faltava ‘muito’, só faltava quando **ele** tinha que cuidar do irmão, mas de ‘preguiça’, **ele** não faltava não”. (diálogo conflituoso com **ele mesmo**). Neste discurso existe um **sujeito discursivo conflituoso funcionando no seu inconsciente**. De acordo com Orlandi as palavras já chegam até nós cheias de sentido (1999, p. 119). “*As palavras simples em nosso cotidiano já chegam até nos carregadas de sentidos que não sabemos como se construíram e que, no entanto significam em nós e*



*para nós...; Sentidos que foram sendo construídos ao longo de uma história a que já não temos acesso e que falam em nós*". Esta criança mostra no **seu interdiscurso** (uma memória) um conflito que pode ser definido como as **relações de força**, "lugar a partir do qual fala o sujeito e é constitutivo do que ele diz". **Relações de força**, sustentado no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. Todos esses mecanismos de **funcionamento do discurso** repousam no que chamamos **formações imaginárias**. Segundo Orlandi (2001) não são os sujeitos físicos e os seus lugares empíricos que funcionam no discurso, mas as imagens que resultam **dessas** projeções. **E** são **essas** projeções que permitem passar das situações empíricas (lugares do sujeito) para as posições dos sujeitos de discurso. **E esse** menino vive **essa** tensão, **pois** percebe o "engraçado", que é o estudante índio ter letra bonita, e mais ainda não ser preguiçoso. Em sua memória discursiva não havia **esse** registro, daí **ele** achar engraçado o fato. (p. 20, grifos nossos)

Notamos no texto do aluno (4) duas operações, a primeira é a tentativa de concatenar o depoimento do entrevistado com a teoria utilizada na análise e a segunda é a repetição do que chamamos de jargões técnicos utilizados como suporte das análises. No início do parágrafo o aluno (4) faz uma afirmação: "A imagem de um índio preguiçoso é tão forte que mesmo que **eles** queiram negar está presente em **seu** discurso"<sup>57</sup> observamos que aparecem duas marcas que retomam sujeitos exteriores ao texto: "mesmo que **eles** queiram" e "está presente em **seu** discurso" e não há no texto sujeitos para que esses elementos anafóricos "**eles** e **seu**" sejam retomados. No caso de "**eles**", gramaticalmente, pode ser considerado um pronome substantivo, ou seja, substitui o pronome pelo nome. O pronome "**eles**" se refere à comunidade que se considera pertencente a uma outra formação discursiva diferente da comunidade indígena; pessoas que concebem os índios como preguiçosos.

<sup>57</sup> Para contextualização do leitor recortamos um trecho completo da análise do aluno (4), não foram suprimidos elementos ou parágrafos anteriores.

Nisso podemos observar uma questão textual se transformar em questão do discurso. Pêcheux (1969) explica que são as formações imaginárias que os interlocutores manifestam em seu discurso, uma antecipação daquilo que efetivamente é produzido que conduz ao sentido<sup>58</sup>. Procuramos mostrar que imagens poderiam emergir a partir da colocação dos elementos “eles” e “seu”, a primeira seria a imagem que o próprio aluno (4) faz de seu interlocutor mais próximo – seu professor orientador; a segunda é a imagem que o aluno (4) tem das pessoas da comunidade a qual pesquisa sobre a “constituição imaginária do índio”. Temos como hipótese que a imagem que “eles” têm sobre o “índio preguiçoso” é negativa, por isso o aluno (4), ao utilizar uma elipse do sujeito gramatical, marca em seu texto uma posição ideológica de “defensor dos índios” pela antecipação de uma formação imaginária.

O aluno (4) dá continuidade a sua análise apresentando o depoimento do informante, se fizermos a supressão da explicação que está posta entre parênteses, temos o seguinte enunciado: “engraçado que a letra do índio, tinha uma letra bonita”, talvez o aluno (4) fosse escrever “engraçado que o índio tinha uma letra bonita”, mas o aluno (4) tenta explicar quem era o índio, um ex-colega, e acontece essa incompreensão no nível textual.

O aluno (4) conclui sua análise ao explicar que o “engraçado” seria o menino depoente não perceber que “Em sua memória discursiva não havia esse registro, daí ele achar engraçado o fato do índio ter a letra bonita”. Chamou-nos a atenção interpretação que o aluno (4) faz de alguns conceitos básicos da área em que utiliza como suporte, por exemplo, o “já-dito”, pois se o informante afirma que o “índio tinha letra bonita e não era preguiçoso”, é curioso o aluno (4) não perceber que o fato do entrevistado negar o discurso da “preguiça” é porque há uma oposição produzindo sentido, nesse caso ele poderia dizer que há no imaginário do menino entrevistado a constituição do “índio preguiçoso”. Há um confronto entre as formações discursivas: de um lado o discurso do “índio preguiçoso”, do

---

<sup>58</sup> Para Pêcheux (1997, p. 83) “o que podemos dizer é apenas que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias que serão designadas aqui da seguinte maneira:” Qual a imagem que o locutor faz de si para falar com o destinatário? Qual a imagem que o locutor faz do seu destinatário? Qual a imagem que o locutor faz do referente? Qual a imagem que o locutor pensa que o seu destinatário faz de si mesmo? Qual a imagem que o locutor pensa que o destinatário faz do referente? Qual a imagem que o locutor pensa que o destinatário faz de si mesmo? Esses são os processos considerados de antecipação de imagem que um locutor faz do seu destinatário.

outro o “índio não-preguiçoso” e pelo depoimento do entrevistado percebemos justamente esse lugar de confronto, e o aluno (4) tentou explicar esse confronto por meio da expressão “diálogo conflituoso”. O conflito existe porque há o embate de duas posições ideológicas.

Vimos que o aluno (4) em toda a análise procurou trazer elementos teóricos que justificassem o sentido posto ao depoimento, mas o sentido se tornou escorregadio, talvez pelo lugar que o próprio aluno (4) ocupa na produção do conhecimento, ou porque ele mesmo não tenha sido afetado pela teoria a qual propõe analisar o texto. Nisso retomamos Pêcheux (1997) ao explicar que:

As palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondentes. (Pêcheux, 1997, p. 160-161)

Temos também a presença de recursos textuais, ou seja, elementos coesivos que propõem estabelecer uma relação entre as descrições do dado e um atrelamento à teoria por meio do uso desses recursos, como “Todos **esses** mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias” e “E **esse** menino vive **essa** tensão, **pois** percebe o ‘engraçado’, que é o estudante índio ter letra bonita”. Vimos que os conectores “**esses; esse; essa; pois**” dão novamente a impressão da tentativa de o aluno correlacionar teoria à análise do dado sobre o índio.

Dando continuidade às análises, mostramos outro tipo de repetição que comumente aparece nos textos dos graduandos: o aluno que consulta determinada obra e não marca a fonte do texto lido. Começamos pelo trabalho do aluno (5) que analisou *Os ditos populares e seu funcionamento no discurso contemporâneo* e comparamos com um trecho da autora Orlandi (1999, p. 35) citado pelo aluno (5):

Aluno (5) - Para falar de esquecimento, Pêcheux fez duas distinções: Em primeiro lugar explicitou o esquecimento ideológico, que **é da instância do inconsciente**, pelo qual o sujeito pensa ser a origem daquilo que diz, instituindo o assujeitamento, ou seja, **a ilusão de autonomia do sujeito, como se suas palavras estivessem sendo pronunciadas pela primeira vez e pudessem significar somente aquilo que ele quer**. Este seria o esquecimento nº 1, que é identificado na Análise de Discurso como a ilusão de onipotência do sujeito. Em segundo lugar identificou o esquecimento nº 2, que **produz no sujeito a idéia de que há uma relação direta entre o pensamento**, sentimento denominado na Análise de Discurso de estabilidade referencial, **que dá origem à ilusão de transparência do sentido, criando no sujeito a impressão de que aquilo que ele diz só pode ter aquele sentido e não outro**. Esta é a **ilusão referencial ou ilusão de onipotência do sentido**. (grifos nossos, p. 16)

(Trecho retirado da obra Orlandi, 1999, p. 35).

O esquecimento número dois [...] **produz em nós a impressão da realidade do pensamento**. Essa impressão, que é denominada **ilusão referencial**, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. [...] O esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele **é da instância do inconsciente** e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos **a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes**.

Notamos que o aluno (5) faz uma inversão na organização da estrutura ao parafrasear o texto da autora. Ele inicia seu texto explicando o “esquecimento nº 1” e a

autora pelo “esquecimento número dois”, assim como está definido na obra de Pêcheux (1975). Ao longo do texto o aluno (5) escreve novamente algumas paráfrases que consideramos ser da ordem da repetição. Nessa ocorrência o aluno (5) oculta que ele se fundamentou na autora Orlandi, pois citou somente o nome de Pêcheux. O texto do aluno (5) só traz a marca do texto fonte sem a data da publicação “Para falar de esquecimento, Pêcheux fez duas distinções”, escreve como se tivesse lido o próprio autor e omite a fonte consultada, na qual se baseou para escrever seu texto. Pela bibliografia no final do trabalho do aluno (5) notamos que consta somente a referência da obra autora Orlandi (1999) que se fundamentou na obra de Pêcheux (1975) para definir o termo “esquecimento”.

Quanto à paráfrase vista como repetição, escolhemos dois trechos do texto produzido pelo aluno (5) e comparamos com o texto da autora:

Aluno (5) - o esquecimento ideológico, que **é da instância do inconsciente.**

(Orlandi, 1999, 35) esquecimento ideológico: **ele é da instância do inconsciente.**

Aluno (5) - produz **no sujeito a idéia** de que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

(Orlandi, 1999, 35) produz **em nós a impressão** da realidade do pensamento, a linguagem e o mundo.

No primeiro trecho do aluno (5) observamos somente a supressão do “ele” e no segundo temos uma paráfrase que poderia enquadrar na segunda definição de Fuchs (1985), quando afirma que a “paráfrase como sinonímia de frases” pois estabeleceu uma alteração de “no sujeito a idéia” por “em nós a impressão” entre os enunciados. O aluno (5) procurou se distanciar do texto fonte ao substituir “no sujeito a idéia” por “em nós a impressão”. Nisso temos a paráfrase, pois o aluno (5) altera a palavra “sujeito” por “nós”, e

a palavra “idéia” por “impressão”. Nota-se assim uma relação de reformulação imitativa conforme Fuchs (1985) definiu, pois o texto apresentou alterações tão mínimas que podemos dizer que se aproximam mais da cópia.

No trabalho do aluno (6) ele analisa *A construção da posição-sujeito presidente no discurso político de Geisel e FHC*. Percebemos no seu texto uma semelhança com o texto do aluno (5) ao parafrasear o texto da mesma autora citada; o aluno (6) escreveu exatamente a mesma definição do aluno (5) para o termo “esquecimento”.

Aluno (6) - Para falar em **esquecimento**, reportamos a **Pêcheux (1997)** que apresenta duas distinções.

Em primeiro lugar explicitou o **esquecimento ideológico**, que é da instância do inconsciente, pelo qual o sujeito pensa ser a origem daquilo que diz, instituindo o assujeitamento, ou melhor, a ilusão de autonomia do sujeito, como se suas palavras estivessem sendo pronunciadas pela primeira vez e pudessem significar somente aquilo que ele quer. Este seria **o esquecimento nº 1**, que é identificado na **AD** como ilusão de onipotência do sujeito. Em segundo lugar identificou **o esquecimento nº 2**, que produz no sujeito a idéia de que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, sentimento denominado na **AD** de estabilidade referencial, que dá origem à ilusão de transparência do sentido, criando no sujeito a impressão de que ele diz só pode ter aquele sentido e não outro. (grifos nossos, p.19)

O aluno (6) escreveu a mesma conceituação para o termo “esquecimento”, excetuando-se pequenas diferenças como: o uso da abreviatura “AD por Análise do Discurso”; os trechos iniciais no texto do aluno (6) “Para falar em esquecimento, reportamos a Pêcheux (1975) que apresenta duas distinções” e no texto do aluno (5) “Para falar de esquecimento, Pêcheux fez duas distinções”. Salientamos que essa repetição não é particularidade dos alunos (6) e (5), ao mostrar esses fenômenos apenas para apontar os vários tipos de repetição que acontecem na escrita dos textos dos graduandos.

Ao analisar a escrita no que se refere à localização do texto fonte, vimos que o aluno (5) consultou uma obra, mas não explicou no texto sua fonte, sendo que a autora Orlandi (1999) citou em sua obra o autor do conceito “Pêcheux (1975)”. E temos o aluno (6) que ao transpor o trecho para seu texto colocou uma outra data para a obra (1997), de uma das edições publicadas no Brasil, que não coincide com a data da obra que autora consultou para escrever o texto.

Passamos a apresentar outros dados selecionados que compõem o quadro desta análise, o texto do aluno (7) tem como objetivo analisar propagandas e verificar como se estabelecem *As diferentes posições do sujeito enunciadador ocupadas pela Gradiente e veiculadas pela revista Veja*. O aluno (8) estuda *Os reflexos do estrangeirismo como atravessamento ideológico na formação da identidade do brasileiro*. Notamos que os alunos (7) e (8) se basearam também no mesmo texto da autora Orlandi (1999), só que acrescentaram algumas alterações em relação aos textos dos alunos (5) e (6). Verificamos:

Aluno (7) - O interdiscurso, uma memória afetada pelo **esquecimento** ao longo do dizer Pêcheux (1975) distingue duas formas de esquecimento ao longo do discurso, primeiro chamado **esquecimento ideológico**, resultante do modo como somos afetados pela ideologia, criando em nós a ilusão de sermos origem do que dizemos. O segundo **esquecimento é da ordem da enunciação** e nos coloca a impressão da verdade, a ilusão referencial que nos faz acreditar que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras. (grifos nossos, p. 15).

Aluno (8) - **Sendo então**, o interdiscurso, uma memória afetada **pelo esquecimento** ao longo do dizer Pêcheux (1975) distingue duas formas de **esquecimento** ao longo do discurso, primeiro **chamado esquecimento ideológico**, resultante do modo como somos afetados pela ideologia, criando em nós a ilusão de sermos origem do que dizemos. **O segundo esquecimento** é da ordem da enunciação e nos coloca a impressão da

verdade, a ilusão referencial que nos faz acreditar que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras. (p. 21, grifos nossos).

Os alunos (7) e (8) escreveram a mesma definição para o termo “interdiscurso”, a única diferença consiste na expressão “sendo então” utilizada pelo aluno (8) no restante tem-se a mais absoluta semelhança entre os dois textos, contudo se avaliarmos que o termo usado é um conector, esse pode ter sido acrescentado somente para estabelecer uma ligação entre parágrafos e não podemos considerar marca de diferenciação entre os textos.

Nosso foco não é avaliar se esse procedimento é uma questão de má-fé dos alunos (7) e (8), pois reconhecemos que é recorrente o aluno pegar livros em bibliotecas e transcrever literalmente trechos para seus textos. Queremos registrar um tipo de repetição muito comum na escrita dos graduandos que se assemelha à cópia literal. Mas sabemos que remeter a conceitos sem a identificação do autor, além de ser um desrespeito ao *outro* e às normas de citação, é também uma forma de apagar o autor do texto lido, demonstrar que leu o autor fonte e mascarar a produção do conhecimento na universidade. Esses exemplos falam também da circulação de textos teóricos na universidade: o texto da autora Orlandi parece ser acessível ao aluno, mas provavelmente o de Pêcheux não.

Outro problema levantado por meio dos dados é que há uma recorrência às definições do termo “esquecimento”, parece que se tornou um termo obrigatório em quase todos os trabalhos desenvolvidos na Análise do Discurso, pois praticamente a conceituação aparece em todas as monografias, exemplo a diferença entre o “esquecimento 1 e o 2” e a definição de “interdiscurso”. Como já vimos no final da análise do aluno (2) que escreveu:

Aluno (2) - Podemos então dizer, que o sujeito carrega em a ‘**ilusão discursiva**’ não por pensar ser a fonte do sentido – denominado ‘**ilusão esquecimento nº 1**’, mas por manter um certo controle que diz, dominando as estratégias discursivas para dizer o que pretende – ‘**ilusão esquecimento nº 2**’. (p. 46, grifos nossos).



Fica a impressão de que para se falar sobre a Análise do Discurso é preciso necessariamente repetir os mesmos autores, os mesmos conceitos, sem ter de voltar aos autores de base e passar pela reflexão que qualquer disciplina requer para se elaborar um texto acadêmico. Isso de alguma forma deixa explícita uma repetição mecânica, recorrida apenas para preencher os “rituais” da escrita do capítulo teórico, que até pode ser considerada como escrita no texto dos graduandos, uma forma de retomar os autores lidos, mas não ser considerada produção do conhecimento.

Acrescentamos outros exemplos de repetição de conceitos teóricos muito presentes nos textos analisados:

Aluno (7) - Temos, então, dois conceitos fundamentais para a AD: o de **formação discursiva**, e o de **formação ideológica**. Nesse sentido, os sujeitos podem concordar ou afrontar sobre o sentido a dar às palavras dependendo da **conjuntura histórica** a que se relaciona. Uma vez que este é um **sujeito** de natureza **psicanalítica**, a **ideologia** (relação com o poder) o **inconsciente** (relação com o desejo) estão ligados, determinado assim pelo **inconsciente** e pela **ideologia**. (p. 18, grifos nossos)

Aluno (8) - As **formações imaginárias** contribuem intrinsecamente para a construção de uma **identidade**, sendo apenas possível considerar a **identidade** onde se admite a diversidade. A **identidade** surge de um **processo de identificação** em que está presente um **imaginário** sobre o outro. Assim, a **identidade** também se constrói na **relação discursiva**. (p. 14, grifos nossos)

As definições de “assujeitamento”, “formação discursiva”, “formação imaginária”, “identidade”, “sujeito”, “interdiscurso”, “inconsciente” parecem todas pertencerem a um mesmo trabalho. Salvo raras exceções, essas definições costumam aparecer em blocos, como se fosse uma obrigatoriedade citar todos num único texto, senão parágrafo.

No caso específico do aluno (8) ao conceituar “identidade” informamos que ele não citou nenhum teórico como fonte. Apontou a “relação discursiva” como um ponto importante entre “construção da identidade e a formação imaginária”. Pelo exposto, entende-se que essa construção a qual o aluno se refere acontece de forma automática.

O mesmo procedimento acontece com o texto do aluno (9) que tem como objetivo analisar propagandas e verificar *De que forma o Banco Real vem construindo uma nova imagem e uma nova identidade a partir das propagandas veiculadas na mídia*. Ele se utiliza das repetições de “jargões” de área, como foi dito anteriormente, são comuns e estão diluídas por todos os textos analisados, como elementos essenciais e de autoridade para que se faça parte da ordem de uma disciplina, como apontamos abaixo:

Aluno (9) - A Análise do Discurso lança mão de certos conceitos como a **ideologia** para descrever a representação do sujeito. A definição de **ideologia**, no entanto, se diferencia daquela que conhecemos, nela, a **ideologia** é considerada a partir da linguagem. Trata-se de uma definição discursiva de **ideologia**. [...] ‘não há sujeito sem **ideologia**’ [...] ‘o indivíduo é interpelado em sujeito pela **ideologia** para que se produza o dizer’ (p.15, grifos nossos)

Não é nosso objetivo fazer uma análise quantitativa, mas destacamos as seis vezes em que a palavra “ideologia” aparece neste recorte para destacar a repetição de certas terminologias que se transformaram em sustentáculos de algumas disciplinas. A repetição parece ser utilizada como um elemento que serve a mais de uma finalidade, neste caso, à tentativa da clareza da interpretação.

Temos ainda o costumeiro bordão “não há sujeito sem ideologia”, que ora atribuído a algum autor de base como sendo o “dono” do dizer, ora sob o nome de outro autor exercendo a função de “autoria” desse mesmo dizer. É tamanha a repetição que nem sempre se recupera em textos acadêmicos quem disse pela primeira vez que “não há sujeito sem ideologia”.

No caso do aluno (10), *Analisa o livro didático e o processo de leitura com vistas aos aspectos: estruturalista, cognitivista e discursivo*. Ele procurou aplicar os conceitos da Análise do Discurso, como:

Aluno (10) - Com isso o **interdiscurso** é do nível de **constituição do discurso**, da **ordem do repetível sendo que** no livro didático o texto se apresenta pronto, acabado, pois o professor fala sobre o texto, [...] o livro didático seja qual for à área que é destinada, transmite valores, crenças, enfim **a visão de mundo dos autores que o produzem, existindo uma ideologia** voltada para realçar os valores das classes, instituições sociais, família, escola [...] e isso está muito longe do sujeito leitor ficando acostumado a ler os textos nos livros didáticos perfeitos, uma **formação ideológica** em que os homens a transformam tornando assim a linguagem convencional, o ato da linguagem é um reflexo de um valor social. (p. 9, grifos nossos)

Nesse texto vemos uma tentativa de análise sobre a relação do livro didático e o sujeito leitor. O aluno (10) recorreu a alguns conceitos para fundamentar sua análise, como “o interdiscurso é do nível de constituição do discurso, da ordem do repetível sendo que no livro didático o texto se apresenta pronto, acabado, pois o professor fala sobre o texto”. Mas esses conceitos, além de ocuparem somente um lugar de preenchimento no texto, estão mal aplicados. Por exemplo, o aluno (10) traz o conceito à “ordem do repetível” e em seguida diz que o texto didático se apresenta “pronto, acabado”. O conector “sendo que” exerce uma função de costurar uma constatação do aluno ao que é do *senso comum de área*, inclusive há uma mudança de vocabulário. No trecho “a visão de mundo dos autores que o produzem, existindo uma ideologia” o aluno (10) resume “ideologia” como sendo a visão de mundo do autor. Com isso, entendemos que o aluno (10) não conseguiu estabelecer uma relação entre a teoria adotada e o objeto analisado, o texto se torna num “amontoado” de palavras desconexas.

Consideramos que o aluno (10), ao procurar trazer conceitos teóricos para o texto inscreve-se numa ordem do dizer autorizado, uma característica da repetição nos textos dos graduandos.

Outra forma de repetição é o modelo canônico de iniciar um capítulo teórico com a apresentação ao leitor da “origem” da disciplina de seus fundadores, precursores, da época em que chegou no Brasil, seguindo assim numa repetição infundável:

(Aluna 07) - **De acordo com Orlandi (1999), a AD surgiu na década de 60** e se constituiu no espaço de questões criadas por três domínios disciplinares: **a lingüística, o marxismo e a psicanálise**. Interroga a lingüística pela historicidade que ela deixa de lado; questiona o materialismo perguntando pelo simbólico; da psicanálise desloca a noção de homem para a de sujeito, **constituindo-se na relação com o simbólico na história; dessa forma a AD produz um novo recorte das disciplinas e constitui um novo objeto – o discurso definido por Orlandi** (op. cit p.21) não como uma transmissão de informação apenas. (p. 13, grifos nossos)

Aluno (09) - Este trabalho está ancorado na Análise de Discurso de linha francesa, teorizada por **seu fundador, Michael Pêcheux**. [...] A AD é recente **dando seu início na década de 60, século XX, ela se baseia em três áreas do conhecimento Psicanálise, Lingüística e Marxismo**. [...] Tem outros pensadores contribuíram para alicerçar a Análise de Discurso, entre eles, **Louis Althusser, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin** [...]. Além desses três teóricos, também são considerados de grande influência os estudos que **Lacan** fez sobre **Freud** (...). Aqui no Brasil, temos como **referência obrigatória, Orlandi**. (p. 13, grifos nossos)

Aluno (10) - A **AD surgiu na década de 60** e se constituiu no espaço de questões criadas por três domínios disciplinares: a **lingüística**, o

**marxismo** e a **psicanálise**. Interroga a lingüística pela **historicidade** que ela deixa de lado; questiona o **materialismo** perguntando pelo simbólico; da psicanálise desloca a noção de homem para a de sujeito, constituindo-se na relação com o **simbólico** na **história**; dessa forma a AD produz um novo recorte das disciplinas e constitui um novo objeto. (p. 08, grifos nossos)

Esse percurso teórico aparece com muita frequência em trabalhos desenvolvidos na área de Análise do Discurso, destacamos que altera-se apenas a ordem da estrutura do texto, mas têm-se as mesmas informações e são sempre os mesmos teóricos que são citados para dar sustentação às discussões apresentadas. Avaliamos esse recurso como sendo uma das características de repetição no texto monográfico desenvolvido nessa área de conhecimento.

Barzotto (2005, p. 253) tem se preocupado com esse tipo de repetição. Segundo ele “caberia perguntar se as modificações operadas [...] seriam suficientes para a apresentação de algo novo, que pudesse ser atribuído a uma criação por parte de quem as realizou”. Transpondo para este contexto, questionamos quais seriam as causas que levam os alunos a produzirem textos com esse nível de repetição e utilizar sempre as mesmas terminologias teóricas.

Isso nos leva a construir a hipótese de que, para além de a repetição ser um momento do aprendizado da escrita, tem se tornado, cada vez mais, parte de uma cultura escrita própria do meio acadêmico. Segundo Barzotto (2005, p. 253) “a incorporação de um texto em outro feita de forma repetidora ou parafrástica, protegida pelos postulados também repetidos, parafraseados”, ou seja, ao aceitarmos o postulado de que a repetição consiste em um momento do aprendizado, esta aceitação amplia o alcance deste enunciado para vários outros momentos da escrita, causando problemas para a idéia de produção acadêmica.

Percebe-se por meio das análises uma compreensão sobre o que Pêcheux (1997) critica sobre o idealismo, apesar de os alunos terem proposto fazer trabalho em Análise do Discurso, eles não foram afetados pelo processo discursivo, pois não conseguiram:

Analisar nos textos a relação entre ‘língua de observação e língua teórica’: na concepção de ciência de ‘base idealista é sobre o movimento contínuo do concreto ao abstrato’ que a distinção explicativa/determinativa é mais freqüentemente concebida; não necessariamente fazendo coincidir determinação e ‘concreto’, de um lado, e explicação e ‘abstrato’, de outro, mas cruzando as duas oposições sem se questionar sobre as razões que podem, em certos casos sobredeterminar, tornar confusa ou apagar a oposição. (Pêcheux, 1997, p. 127-128, grifos do autor).

Apresentamos esse levantamento de dados a partir do estudo realizado nos textos monográficos dos graduandos para contextualizar o leitor sobre os diferentes tipos de repetição que aparecem nos textos dos alunos; ao mesmo tempo percebe-se que há uma semelhança entre o conjunto de trabalhos analisados, pois não há um avanço a respeito daquilo que consideramos ser fundamental em uma produção textual de final de curso, como discutido posteriormente, a apropriação do conhecimento científico.

Assim como já enfocamos, a incorporação do discurso do “outro” se opera como aponta Pêcheux (1997, p. 198) “através das tomadas de posição (‘demarcações’, etc.) pela objetividade científica”. Nota-se pelas análises dos textos que não há um entendimento que a aquisição de um conhecimento é um processo que não funciona com relação a um sujeito empírico e sim por um sujeito que é afetado pela posição em que ocupa frente a esse conhecimento, ou seja, por uma exterioridade ideológica que lhe é constitutiva. Entendemos, no entanto, que a formação ideológica mais presente nos textos é a própria ordem em que os alunos então inseridos. Resultado do ensino que é oferecido na instituição, calcado numa demarcação entre os conhecimentos científicos e a inculcação ideológica. Pêcheux (1997) avalia como dois tipos ensino: o primeiro realista metafísico e o segundo empirista lógico. O autor esclarece que essas duas formas de práticas burguesas da política na pedagogia produzem um ensino que é assegurado na transmissão e na reprodução dos conhecimentos pelo método da inculcação.

É necessário, no entanto, reconhecer que há por parte dos alunos um trabalho sobre os dados e os textos teóricos lidos em busca de uma descrição, compreensão e concatenação entre dado e teoria, sendo este é um período importante de aprendizado. Nossa análise incide apenas sobre a necessidade de se oferecer sustentação para que o aluno chegue a um estágio mais aceitável, o de apropriar-se de um conhecimento de forma a produzir efeitos de sentido nos textos escritos.

O caráter material do sentido é mascarado pela transparência da linguagem como se as coisas tivessem de ser ditas daquela forma e não de outra. A primeira impressão é a literalidade do significante. Mas não há transparência pela linguagem, pois há uma determinação ideológica que está em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras foram reproduzidas. Com isso, concluímos que o ensino que é praticado a esses alunos não lhes permite se deslocar da posição que entende o texto acadêmico ao qual tem acesso em sua literalidade que deve apenas ser acoplado ao seu texto para que se efetive a sua escrita.

### 5.3. Repetição de análise de dados

Neste bloco procuramos apontar um outro nível de discussão: como se dá a repetição em análises dos dados na produção do texto dos graduandos.

A repetição de análises dos dados apresentados é outra característica comum da escrita dos graduandos. Os recortes selecionados dos textos dos alunos (11) e (12) são partes de dois trabalhos feitos a partir de entrevistas realizadas com alunos, pais, professores, diretores, coordenadores em três escolas públicas, em municípios diferentes, ambos os trabalhos com a finalidade de analisar *O desinteresse do aluno pela leitura*.<sup>59</sup> O trabalho do aluno (13) propõe a pesquisar *A leitura e seu reflexo na produção de texto*. O do aluno (14) analisa *A imagem do peão construída pelo locutor narrador em versos e poemas de rodeio* e do aluno (15) estuda *O processo das supressões nas salas de bate papo*.

---

<sup>59</sup> Também temos o trabalho do aluno (24) que teve enfoque parecido, procurou analisar o *Discurso da culpabilidade do possível desinteresse do aluno pela leitura*, os dados estão analisados no último item deste capítulo ao mostrarmos a concepção de ciência que embasa a maioria dos textos dos graduandos.

A partir da coletânea desses dados, propomo-nos a observar como os alunos analisaram seus dados de pesquisa. Mostramos nesses dados quatro tipos de repetição de análises, os quais geralmente encontramos nos textos dos graduandos, como: a) o uso de porcentagem; b) a enumeração de respostas; c) a descrição no lugar da análise e d) a narrativa do objeto estudado.

A primeira repetição que apresentamos é aquela em que os alunos utilizam as porcentagens para ler os dados, como em:

Aluno (11) - Os professores não consideram que há desinteresse do aluno pela leitura, pelo contrário, **60%** acreditam que eles têm suas próprias escolhas, apenas **40%** dos professores acreditam que há desinteresse pelo motivo de os alunos não estarem alfabetizados. (p. 33, grifos nossos)

Nesse modelo temos os dados em forma de pesquisa quantitativa. A porcentagem se encarrega de mostrar o lado favorável e desfavorável dos objetivos pesquisados. O dado do aluno (11) confirma que os alunos participantes de sua pesquisa têm interesse pela leitura, pois 60% das entrevistas feitas com os professores foram favoráveis a esta proposição. Esse dado é mostrado como prova de que não é somente culpa dos professores o desinteresse do aluno pela leitura.

Num outro momento temos a seguinte análise feita pelo mesmo aluno (11):

Aluno (11) - Quanto ao salário, constatei que **5,5%** das famílias com dois filhos recebem meio salário mínimo; **2,7%** das famílias com um filho recebem um salário mínimo que em contra-partida temos também **2,7%** das famílias com um filho que recebem mais de seis salários mínimos; **5,5%** das famílias com dois filhos recebem um salário mínimo, contrastando também com **5,5%** das famílias com a mesma quantidade de filhos, que recebe mais de seis salários mínimos; **11%** das famílias com dois filhos recebem de um a dois salários mínimos; **19%** das famílias com dois filhos recebem de dois salários e meio a três salários mínimos e **8,3%**



com dois filhos recebem de quatro salários e meio a cinco salários mínimos. (p. 25, grifos nossos)

Observa-se que o aluno (11) foi mais preciso ao registrar o resultado da pesquisa sobre a relação renda familiar e quantidade de filhos, como: **5,5%; 2,7%; 11%** etc., mas em nenhum momento foi apontada a relação da porcentagem com o objetivo proposto em sua pesquisa de analisar: *O desinteresse do aluno pela leitura.*

No segundo modelo de repetição apresentamos as respostas dos entrevistados durante a pesquisa:

Aluno (12) - Quanto às professoras, das seis entrevistadas, quatro disseram que a TV influencia de maneira negativa, segundo essas professoras, **“A TV enche a cabeça e o tempo das crianças com heróis e anti-heróis (...) rouba o tempo que as crianças tem para ler; Não tem programas que desperte ou incentive a leitura; As crianças são influenciadas pelo modernismo etc.”** Somente uma professora afirma que **“Se bem usadas as pessoas conhecem o mundo, se informa, mas jamais substituirá o livro.”** e outra diz que **“Anda refletindo sobre isso.”** (p. 39, grifos nossos)

No texto do aluno (12) temos uma pesquisa feita a partir da aplicação de questionários; as análises se dão por meio da enumeração de algumas respostas dos entrevistados. Mas não apresentam correlação entre os dados, teoria e os objetivos propostos.

No terceiro tipo de repetição temos os alunos que fazem uma leitura do tipo “engessada” do objeto em que pesquisou, no caso específico o texto como:

Aluno (13) - Ao lermos os dois textos pode-se observar que no texto de número 1 [...] a aluna **Roberta descreve alguns males que a guerra promove como: fome, mortes, etc.** Ela se mostra indignada quando diz

que as pessoas só pensam em armas em vez de usar o dinheiro para acabar com a fome, e complementa que os EUA estão fazendo isso. (p. 12, , grifos nossos)

Nesse terceiro modelo representado pelo excerto do aluno (13) temos as análises de produções estudantis, o aluno (13) se limitou a descrever o que considerou relevante nos textos analisados, porém não apresentou um detalhamento de como os dados poderiam comprovar o que ele está se propondo a pesquisar. Percebemos que ele descreve o texto em que pesquisou, limitando-se à descrição do conteúdo do texto produzido pelo próprio aluno do ensino médio e não correlacionou os dados com a teoria aos objetivos propostos no seu trabalho monográfico, que é o analisar o reflexo da leitura (informatividade) nos textos pesquisados.

No quarto modelo apresentamos a análise do aluno (14) em forma de uma narrativa do objeto estudado, ou seja, ele descreve todo o contexto histórico em que o dado pesquisado foi produzido e repete a mesma contextualização como análise do dado. Fica um texto muito demarcado, de um lado tem-se toda a história, como no exemplo citado o peão nas festas de rodeios, e de outro uma descrição da teoria que o aluno pretendia utilizar como base teórica. Logo, o aluno (14) contextualizou todo o procedimento de uma festa de rodeios, da arena aos peões, mas não conseguiu estabelecer uma relação entre os dados e teoria para atingir o objetivo proposto: analisar *A imagem do peão construída pelo locutor narrador em versos e poemas de rodeio* com a teoria e dados:

Aluno (14) - A religiosidade é muito presente no rodeio, desde os momentos de concentração **nos fundos dos bretes onde os peões se aquecem e fazem orações**, até dentro da arena quando o locutor faz suas orações juntamente com o público e os peões. A presença de imagens e bandeiras de **Jesus Cristo, Nossa Senhora Aparecida e São Sebastião do rodeio** são indispensáveis nos momentos de orações. Geralmente os peões e locutores trazem uma foto de Nossa Senhora Aparecida ou algum santo na copa do chapéu na parte interna e sempre nos hotéis, ou pensões

onde os peões se alojam é de costume reservarem um canto onde se **acende uma vela, colocam-se a Bíblia aberta, rosário e imagens de santos.** (p. 33, grifos nossos)

Esse é um excerto retirado da parte em que o aluno (14) tentou analisar os dados, mas a escrita do texto se prendeu a relatar desde a origem da festa do peão até o sucesso dessa festa popular no Brasil, inclusive o apogeu do espetáculo anual em Barretos-SP. O texto lembra uma adaptação de textos de revistas e *sites* que trazem a história do peão. O aluno (14) tentou utilizar a teoria de Bakhtin sobre a passagem de Rabelais ao explorar as festas populares em sua obra “A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento”, publicada em (1970), mas não conseguiu estabelecer uma interpretação da obra lida com o trabalho de investigação.

Dentre outras discussões o aluno (14) propõe os seguintes objetivos:

Aluno (14) - Temos como objetivo identificar a imagem do peão construída nos versos e poemas de rodeio transmitidos pelo locutor/narrador. E como objetivos específicos: a)**Identificar os principais elementos poéticos dessa composição poética oral** e b)**Verificar a que outros temas a imagem do peão está associada nos versos e poemas,** especificamente os temas mulher, família e religiosidade. (p. 9, grifos nossos)

Numa das tentativas de análise o aluno (14) apresentou o seguinte comentário:

Aluno (14) - Uma característica fundamental na locução narração de rodeio é a entonação, para Bakhtin (1999), *a entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso.* Na locução de rodeio essa entonação expressiva é fundamental, pois, é ela que

prende a atenção do público e distingue o poema de verso. (p. 40, grifos do aluno)

Porém, em sua pesquisa o aluno (14) se propôs analisar “elementos poéticos” do texto em um dado momento do trabalho faz somente referência à teoria de Bakhtin (1999): “*a entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso*”, além de não mostra a distinção entre a entonação e o poema escrito, o aluno não consegue atingir o objetivo proposto. As análises apresentadas no trabalho foram basicamente todas iguais, conforme os dados selecionados, ora fala sobre a religiosidade do peão, ora sobre dos bretes, ora sobre Nossa Senhora, ora sobre a origem do rodeio, mas não há ligação com a proposição lingüística proposta no trabalho.

Abordamos outra ocorrência, outro tipo de repetição, que chamamos de *discurso do lugar comum*, não há marcas no texto que demonstram o que realmente o aluno pesquisou, quais foram os dados observados. Chamou-nos a atenção no texto do aluno (15) a forma como ele apresentou a discussão sobre o assunto:

Aluno (15) - Preguiça Ortográfica

Hoje em dia ouve-se muito as pessoas reclamarem que não tem mais tempo para nada, que parece que o dia já não tem mais 24 (vinte e quatro) horas, que não deu tempo de fazer certa atividade e etc. As pessoas têm a nítida impressão que não dá para fazer mais nada. [...] E é por isso que tentamos, a todo custo, minimizar as coisas como forma de caber no nosso dia. **Não podemos perder tempo**, temos que agilizar tudo. Tentamos agilizar pagamentos e encontros e etc. **E a linguagem, como não podia deixar de ser, não escapou desse fenômeno**. Para que possamos agilizar a escrita, **suprimimos algumas letras de algumas palavras**, como **já aconteceu** anteriormente na história quando passaram **o Latim para o português de Portugal** e posteriormente para o português do Brasil. [...] Não é só no Brasil que está acontecendo esse fenômeno, em vários países

é usado as **supressões nas salas de bate-papo, para serem mais rápidos, por causa do alto preço da Internet em determinados países ou por preguiça de ficar escrevendo palavras com várias letras**, sendo que, se **tirar algumas letras, não faria falta ou diferença no seu significado final na cabeça do receptor**. [...] O mais importante nas salas de **bate-papo** é que todos **consigam se comunicar de forma rápida e direta, usando a linguagem oficial (gramaticalmente correta)** ou usando a linguagem da Internet. (p. 8-9, grifos nossos)

Nesse texto encontra-se como análise um relato que também se parece com textos de revistas de *sites*, não encontramos reflexões do ponto de vista lingüístico, e sim temos uma visão distorcida sobre as concepções de língua e linguagem. O texto parece um recorte de internet e é permeado com discurso de auto-ajuda. O aluno (15) aponta como explicação “lingüística” para as supressões das palavras encontradas nos chats “o fato de vivermos num mundo em que não podemos perder tempo”. Como observamos, a análise do aluno (15) se baseia em justificativas como “falta de tempo; alto preço da internet em alguns países; preguiça de ficar escrevendo palavras com várias letras”. Ele não analisa o fenômeno por meio de uma reflexão lingüística, por exemplo, um estudo sobre o chat na internet e a relação com a produção de gênero hipertextual.

Há no texto a afirmação de que houve uma transposição: “suprimimos algumas letras de algumas palavras, como já aconteceu anteriormente na história quando passaram o Latim para o português de Portugal e posteriormente para o português do Brasil” sem nenhuma reflexão teórica, ou dados para exemplificação. O aluno (15) apresenta uma explicação mecânica e errônea para o processo das supressões.

Por meio desse texto podemos questionar a concepção de linguagem de um aluno concluinte do curso de Letras ao dizer “apesar das supressões o falante tem de usar a linguagem oficial e gramaticalmente correta”, como se a gramática controlasse a linguagem.

Se avaliarmos a escrita do aluno (15), notamos que as repetições que ele comete estão pautadas no *sensu comum*, falta de conhecimento sobre a língua, a linguagem, ou seja, percebemos um aluno que não foi minimamente afetado pelo curso.

Neste item o que se sobressai é a forma mecânica e a falta de reflexão teórica com que os alunos estão se incorporando de dispositivos de algumas disciplinas para elaborar seus trabalhos, como exemplificado por meio das ocorrências retiradas de trabalhos monográficos desenvolvidos especificamente na área de Análise do Discurso.

#### **5.4. Imitação alinhada aos autores de área**

Neste item abordamos a imitação, um dos fatores enfocados é o alinhamento aos autores de área que os alunos utilizam em seus textos. Examinamos como se dá a passagem de um autor de um texto para outro sem a localização da fonte, ou seja, perdendo-se a “origem dos textos fontes” das informações citadas.

Recorremos aos dados selecionados para demonstrar como os alunos de graduação produzem texto a partir de alguns autores que se tornaram consagrados em determinadas áreas do conhecimento, mas, ao mesmo tempo eles não remetem ao texto fonte pesquisado, não fazem menção ao nome do autor e nem utilizam o termo *apud* para dizer a fonte a qual se referem. Consideramos que a ausência das citações, o fato de os alunos deixarem de citar a fonte, desconsiderarem os autores que escreveram os textos; passam a imagem de serem donos do dizer e, conseqüentemente, desconsideram o discurso anterior. Posteriormente, analisamos como nas citações diretas os alunos não marcam exatamente de onde retiraram a sustentação do texto citado, mostram apenas que dominam o nome de teóricos de determinadas áreas.

Não consideramos que seja um “crime” tal atitude, mas não é aceitável admitir que alunos concluintes do curso de Letras não aprenderam a respeitar regras básicas de citações.

Com isso, corre-se o risco de sermos interpretados como defensores das normas metodológicas, porém não é exatamente sobre isso que estamos tratando na nossa

pesquisa, e sim da incorporação do discurso do “outro” que constituem, senão sustentam, a escrita na universidade.

Ao rememorar o conceito heterogeneidade<sup>60</sup>, podemos até encontrar uma justificativa para este tipo de escrita, porque de alguma forma os alunos incorporam dizeres “constitutivos” dos quais já não há como recuperar de quem realmente é a voz. Porém, nossa preocupação é justamente o fato de essas teorias se tornarem sustentáculos para um ensino em que não há uma preocupação com o ato de ensinar e sim imitar.

Para continuar a discussão, consideramos relevante trazer o autor Maingueneau (1997), pois este afirma que:

Entre os fenômenos de heterogeneidade, a **imitação** ocupa um lugar importante, representando uma de suas manifestações mais visíveis; há muito tempo que a retórica a codificara em trono da noção de paródia. Mas este último termo é utilizado de modo depreciativo, enquanto a imitação de um gênero de discurso pode assumir dois valores: a **captação** e a **subversão**. Realmente, quando um falante se apaga por trás do ‘locutor’ de um gênero determinado de discurso, e mostra que o faz, poderá pretender beneficiar-se da autoridade ligada a este tipo de enunciação ou arruiná-la. No primeiro caso, quando há ‘captação’, a imitação incide sobre a estrutura explorada e, no segundo caso, quando há ‘subversão’, a desqualificação desta estrutura ocorre no próprio movimento de sua imitação. [...] A noção de imitação precisa ser melhor especificada; um gênero de discurso, como já vimos, não é apenas um conjunto de propriedade, pois estas últimas estão ligadas a condições de enunciação de diferentes ordens, desde o estatuto do enunciador até o *ethos*. [...] A

---

<sup>60</sup>“Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição. Não se trata de assimilar um ao outro, nem de imaginar um relacionamento simples, de imagem, de tradução, nem de projeção de um no outro; essa relação de correspondência direta é interdita tanto porque ela faria supor uma transferência do dizer em suas condições reais de existência quanto pela irredutibilidade manifesta das duas heterogeneidades. [...] Face ao ‘isso fala’ da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos ‘como diz o outro’ e ‘se eu posso dizer’ da heterogeneidade mostrada, um ‘eu sei o que eu digo’, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras”. (Authier-Revuz, 1990, p. 32, grifos da autora)

imitação pode incidir sobre um *gênero*, isto é, produzir enunciados que não remetem a nenhum texto autêntico, conhecido pelos destinatários, ou *sobre um texto particular* e, neste caso, evidentemente, também absorve as coerções do gênero ao qual o texto pertence. (Maingueneau, 1997, p. 102, grifos do autor)

Esse autor reconhece que em alguns casos a imitação tem uma explicação, como é o caso da paródia que tem a finalidade de depreciar o texto parodiado. Porém, em outros casos, tratam de valores como “captação e subversão” do discurso advindo de um outro gênero do discurso. O fato de o falante se apagar atrás de um outro locutor pode ser uma forma de se beneficiar da autoridade ligada ao nome citado.

Vimos nos textos analisados os dois procedimentos: “captação e subversão”, apontados por Maingueneau (1997, p. 102), incidem sobre a estrutura explorada e na desqualificação desta estrutura, esses procedimentos se mostram na escrita dos alunos sustentados no alinhamento de autores, ao omitirem a fonte dos autores dos textos lidos.

O autor, ainda, afirma que a imitação não trata de apenas de uma incorporação como é o caso do *ethos*, que o texto segundo (comentado) mantém um tom do texto primeiro. Ele alerta para uma imitação perigosa que é omitir a autenticidade do texto consultado.

Além dessa explicação lingüística, buscamos apoio em outras áreas do conhecimento para ilustrarmos como acontece a imitação nos textos dos graduandos, como o autor de estudo sobre Estética Abraham Moles, especificamente sua obra “O Kitsch” publicada em (1971) para mostrarmos a semelhança entre o que o autor discute com o que acontece no interior da universidade com a escrita como imitação.

Em sua obra o autor relatou como se desenvolveu a imitação, ao se sustentar a criação de objetos pela imagem e semelhança de outros objetos difundidos e em alguns casos bastante conhecidos. O autor mostra que na reprodução há uma fragmentação do todo, pois “a fonte de produção” o trabalho, esterilizado pela cópia em massa que *fragmenta* totalmente o ser, e o aliena da fabricação de objetos e produtos copiados



incessantemente de um modelo criado por *outros*”. Produz a imitação sem controle, pois até o “Kitsch de grandes artes e também Kitsch do Kitsch”, ou seja, até as grandes produções, não estão isentas da imitação da imitação. Logo, para esse autor o Kitsch é um “movimento permanente no interior da arte, na relação entre o original e o banal” (Moles, 2001, p. 24-28).

O autor descreve a imitação das produções de réplicas, ou seja, a reprodução de um objeto em outro em miniatura. Esse autor considera que tanto o agigantamento como a redução constituem traços clássicos do objeto Kitsch que retém na fabricação uma forma reconhecível muito mais do que uma contingência existencial. Admite que o Kitsch é a popularização daquilo que não é acessível à massa, no alcance do homem, ao passo que a arte está fora de seu alcance e que o Kitsch dilui a originalidade em medida suficiente para que seja aceita por todos. (Moles, 2001, p. 32-58)

Todavia, não podemos nos contentar com esses tipos de definições. Ao consentir com a imitação e concordar que em toda produção há um traço Kitsch estamos nos anulando diante do papel central da universidade, um lugar onde se produz conhecimento.

No nosso ponto de vista o exagero da imitação, no caso da universidade, leva à banalização da produção do texto acadêmico, produzem-se textos que pouco acrescentam à reflexão teórica, além da repetição por meio da imitação de autores ou linhas teóricas privilegiadas pelos órgãos financiadores de pesquisa. Assim, prevaleceriam textos produzidos somente a partir de pesquisas já consagradas pela academia, por sua vez o aluno reproduziria somente no senso comum da área e ilustraria seus textos com os nomes “respeitáveis”.

Passamos a apresentar os dados selecionados para a análise, para verificarmos como os alunos introduzem em seus textos os nomes dos autores das obras pesquisadas:

Aluno (16) - Para **Miller**, ao leitor cabe a tarefa de decodificar, isto é, de reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e descobrir o significado dos itens desconhecidos. (p. 9, grifos nossos)

Aluno (17) - AD será tomada também sob a ótica de **Mainueneau** e **Bakhtin**. Para tratar dos gêneros do discurso, cenas enunciativas e o enunciado como unidade da comunicação verbal. (p. 11, grifos nossos)

Há uma imitação ao apresentar indicações de autores no corpo do trabalho sem as devidas localizações do discurso fonte. Práticas de escrita como as demonstradas nos dados contribuem com a incorporação do discurso do “outro”, pois o aluno que não lê o “original” está mais propenso à imitação, uma vez que norteará sua escrita pela interpretação de um outro autor. É como afirma Authier-Revuz:

O discurso da ciência é ocupado por nomes de vários autores, que por sua vez ‘prestigiosos e intercambiáveis para o leitor-padrão, asseguram, tanto ou mais talvez que uma informação, em ‘efeito de real’ e uma ‘animação’ do discurso da ciência, ‘abstrato ornamentado de plumas de concreto’ ao mesmo tempo em que sua autoridade produz uma garantia de seriedade na divulgação científica. (1998, p. 114, grifos da autora)

Compreendemos que a escrita dos textos dos alunos da graduação caminha para a busca dessa ancoragem “prestigiosa”, como aponta a autora, pois há nos trabalhos nomes de autores que são reconhecidos na área em que estão pesquisando, mas que não foram lidos por esses alunos. Inclusive, observarmos as bibliografias dos trabalhos analisados, constatando que esse tipo de imitação é uma procura de uma referência que sustente o discurso no momento de escrita.

Notamos que, independentemente da área, os alunos utilizam sempre os mesmos procedimentos de citação, mas não encontra-se junto aos nomes dos autores o ano de publicação, páginas, ou mesmo o termo *apud* conforme apresentamos:

Aluno (18) - Para **Barthes** o texto redistribui a língua. (p. 2, grifos nossos)

Aluno (19) - **Beaugrande & Dressler** vêm dedicando ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo do texto. (p. 5, grifos nossos)

Aluno (20) - **Halliday & Hasan** apresentam o conceito de coesão textual, como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. (p. 7, grifos nossos)

Aluno (21) - Conforme **Pêcheux**, esse sujeito é o outro, (formulação de **Lacan**), “o inconsciente é o discurso do outro”, o que nos leva a crer que o “recalque inconsciente e assujeitamento ideológicos estão materialmente ligados”. (p. 6, grifos nossos)

Ao lermos esses trechos fazemos a seguinte indagação: os autores (pesquisadores brasileiros) de onde os alunos copiaram não citaram as fontes ou os alunos desrespeitaram as normas de citação? Em qualquer caso, os alunos anulam a fonte do dizer do “outro”. Essa incorporação de um autor por outro, em determinadas práticas de escrita, somente favorece a imitação.

Sabemos que os estudantes de graduação muitas vezes não lêem os textos teóricos “fontes”, mas somente os chamados “comentaristas”. Na maioria dos trabalhos elaborados pelos alunos, na bibliografia só encontramos os nomes dos autores “comentaristas” que trabalham com determinado autor fonte. Em algumas universidades, muitas vezes nem há obras de base disponíveis na biblioteca.

Constatamos por meio da análise de diversas monografias que os alunos repetem sempre os mesmos autores em determinadas áreas do conhecimento. Apesar das diversas teorias que apontam que os alunos têm uma certa autonomia na escrita do texto, não pode-se considerar produção do conhecimento todo e qualquer texto escrito na universidade. Muitos somente atendem às exigências do gênero acadêmico. Como:

Aluno (22) - **Merleau-Ponty** propõe a noção de forma e estrutura. Para ele, o mundo é significativo para quem o percebe e nessa relação discute e examina a relação entre objeto e sujeito, elementos fundamentais na teoria semiótica. (p. 3, grifos nossos)

Aluno (23) **Zilberberg** delimita quatro grandezas que se relacionam nesse campo epistemológico: a expressão o conteúdo, a forma e a substância. Nessa relação a expressão aproxima-se da forma em oposição ao conteúdo. (p. 4, grifos nossos)

Aluno (23) - Segundo **Greimas & Fontanille** as paixões aparecem no discurso como portadores de efeitos de sentidos muito particulares, ele exala como que um cheiro confuso, difícil de determinar. (p. 4, grifos nossos)

Consideramos que não basta o texto moldar-se apenas às formas do conteúdo composicional de um gênero do discurso, isso não garante sustentação suficiente para afirmar que o aluno produziu um texto acadêmico. Mas um fato deve ser considerado, é a própria paráfrase, aceitável em um momento do texto. O problema não é a existência dela, mas o modo como atua no todo do texto.

Com isso, percebemos na universidade a instauração de um modelo de produção de conhecimento que se dá por meio da cultura da imitação. “Talvez seja a idéia de que quanto mais gente repetir, menos se embriaga, trata-se do consumo forçado do que se considera supérfluo” (Moles, 2001, p. 33), que se aproxima de alguma forma com o momento em que a universidade se estrutura: em que a escrita passa a ser vista como consumo, por isso quanto mais pessoas reproduzir melhor será a comercialização de livros de determinadas áreas. Pois “o fenômeno Kitsch baseia-se em uma civilização consumidora que *produz* para consumir e *cria* para *produzir*, em um ciclo cultural onde a noção fundamental é a *aceleração*”. O Kitsch está presente numa comunicação de massa e dá

prazer aos membros da sociedade de massa. Incentiva o consumismo dos objetos utilizados pelas camadas que possuem um estilo de vida. (Moles, 2001, p. 21)

Considera-se que não são somente os alunos que estão sendo infiéis ao discurso fonte. Com isso a imitação caminha para o apagamento do “outro”, chegando talvez a ponto de não mais localizar de quem são as palavras. Sabemos que existem teorias que explicam a imitação, como é o caso de Authier-Révuz (1990), quando afirma que temos em nosso discurso os “outros” integrados e reinterpretados num novo discurso e que desse movimento surge a heterogeneidade constitutiva. Porém, não é sobre esse processo que esta pesquisa se debruça e sim a reprodução de uma escrita no ensino superior calcada na imitação.

### **5.5. Contra-senso: concepção de ciência que embasa os textos dos graduandos**

Embora esta pesquisa não vise especificamente o estudo da cientificidade e nem atrele a prática da pesquisa a textos que são elaborados como resultado da disciplina de Monografia, uma vez que essa disciplina foi instituída nos últimos anos na universidade com a finalidade de ensinar ao aluno a escrita científica, vamos tecer algumas considerações a respeito.

Ao avaliar os trabalhos dos graduandos, observa-se que a concepção de ciência que embasa a maioria dos textos é a idealista, ou seja, a ciência que tem por base a verificação, a comprovação, a generalização como afirma Costa (1997) ser uma ciência cuja base exige o conceito de verdade ou uma transformação do pensamento. Nesse tipo de concepção o aluno não é afetado pelo conhecimento específico que deveria adquirir durante o curso de graduação, pois a transformação do conhecimento se dá pela relação do sujeito com sua exterioridade sócio histórico e não por meio de comprovações concretas.

Temos insistido na idéia de que a cientificidade, se assim podemos caracterizá-la, só é possível nos textos dos graduandos a partir de uma intervenção na forma como se ensina hoje na universidade, ou seja, um ensino que tem por base a inculcação de modelos, muitas vezes não ultrapassa o senso comum da área.

Os dados deste capítulo revelam a forma como os alunos estão incorporando o discurso do “outro” nos trabalhos de final do curso. Por isso não consentimos com práticas de escrita que buscam oferecer métodos, formas de como escrever um bom texto científico, e sim, com um ensino que propicie ao aluno ir além do repetir as fórmulas pré-estabelecidas da escrita do gênero acadêmico<sup>61</sup>.

Feita essa diferenciação, reafirmamos que nossa defesa consiste numa prática contínua do ato de pesquisar, inserir os alunos a um espírito de investigação desde o primeiro ano do curso de Letras e não atribuir a prática da pesquisa, ora a disciplina de “Metodologia do Trabalho Científico”, ou como vimos, ora “Monografia”, apesar de considerarmos essas disciplinas importantes na contribuição com a prática da escrita, ponderamos que somente essas iniciativas não resolvem a falta de uma prática que propicie ao aluno a apropriação do conhecimento. Insistimos na reavaliação da postura da universidade frente à formação de professores.

Na análise deste item, apresenta-se como contra-senso ao que tem sido discutido sobre a cientificidade e a escrita apenas da Monografia, ao mostrar como o aluno pode redigir um texto monográfico sem ter sido atingido pela cientificidade do seu curso, ou mesmo, como texto produzido pelo o aluno no final do curso revela a invalidação de sua formação.

Diante disso, apontamos nas produções dos graduandos a concepção de ciência que sustenta o discurso que foi incorporado como produção de conhecimento durante o curso, e isso fica materializado na escrita do texto. Pêcheux (1997) afirma ser essa uma postura idealista de conhecimento:

No idealismo há a equivalência entre as formulações de questões, o mito da neutralidade científica. No idealismo “a produção do conhecimento consistiria no puro e simples desenvolvimento (empírico-dedutivo) das propriedades do objeto é, pois, um mito idealista, que identifica ciência e lógica e, ao colocar esta última como *princípio* de toda a ciência, concebe

---

<sup>61</sup> No primeiro capítulo apresentamos ao leitor como desde a forma como material didático é formulado propicia ao aluno um “modelo de inculcação”.

inelutavelmente a prática científica como uma atividade de triagem entre enunciados verdadeiros e enunciados falsos, repelindo tudo o que diz respeito às condições próprias de aparição desses enunciados, isto é, às questões que lhes são correspondentes no interior de uma problemática historicamente determinada. (Pêcheux, 1997, p. 197, grifo do autor)

Na concepção idealista há o mito da comprovação de uma verdade, a busca de uma comprovação dos dados, muitas vezes por meio de estatísticas. Um dos mitos que contribui com a permanência da idéia de que não é possível desenvolver pesquisa na área de Ciências Humanas<sup>62</sup>. Mas sabemos que o fator da produção do conhecimento está *no interior de uma problemática historicamente determinada*, e não somente na comprovação empirista dos dados.

Passamos a descrever os elementos que envolvem a análise dos dados e salientamos que contamos que o fator de termos vivenciado parte da elaboração dos textos analisados, isso fornece-nos pistas importantes para compreendermos melhor sobre as condições de produção dos dados selecionados para compor o *corpus* da nossa pesquisa. No caso específico do aluno (24) relatamos que antes de iniciar o curso de Letras estudou três anos num curso de Química e atuou dez anos como professor de Matemática no ensino fundamental e médio. A partir dessa informação, chamamos a atenção do leitor para acompanhar como na escrita do texto do aluno (24) há a predominância de uma cientificidade que transparecem:

As idéias que presidem à observação e à experimentação são claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. (Santos, 2002, p. 14)

---

<sup>62</sup> Conforme apontamos no Capítulo II com as discussões de Santos (2002, p. 10) sobre o paradigma dominante das Ciências Naturais em relação às Ciências Humanas.

A base analítica dos dados do aluno (24) se deu somente de forma quantitativa e estatística para descrever o resultado de sua pesquisa. Como estudante de Letras, e então professor de Língua Portuguesa, o aluno (24) durante todo o curso, teve como maior preocupação o foco no desinteresse do aluno pela leitura. Em suas indagações sempre trazia à tona a questão desse desinteresse e procurava encontrar em números um culpado: ora professores, ora escola, ora diretores e coordenadores, ora governo, ora pais, ora televisão, ora os próprios alunos. Diante disso, foi sugerido no final do curso que o aluno elaborasse sua monografia, sobre o *Discurso da Culpabilidade do possível desinteresse do aluno pela leitura*”. Ele propôs a seguinte investigação:

Aluno (24) - O presente trabalho tem como ponto de referência o desinteresse do aluno pela leitura, no qual não se busca culpados, mas a compreensão e análise do discurso da culpabilidade do possível desinteresse do aluno pela leitura. Para isso, abordei a questão trazendo à tona a concepção de leitura segundo a visão de cada entrevistado, pai, aluno, professor, diretor e coordenador das escolas estaduais. [...] Cada entrevistado avaliou o desinteresse do aluno pela leitura, respondendo a questão referente à influência da TV na leitura do educando. A criança, a partir da leitura, conhece o mundo à sua volta, ela descobre, se relaciona com o autor. [...] Procurei entender o processo que leva o aluno ao desinteresse pela leitura, para contribuir com a temática acima, a partir mesmo dos próprios entrevistados a sugerir ações para o ato da leitura. Os aspectos pedagógicos, sociais e econômicos que interferem na leitura, buscando desenvolver o gosto pela leitura, fazendo com que a comunidade escolar perceba que a leitura é possível quando bem realizada. (p. 7)

Ao lermos o trabalho, percebemos que não há uma reflexão sobre a leitura em toda sua constituição sócio-histórica, o aluno (24) sempre pende para um caminho



contrário: de calcular e de comprovar estatisticamente os dados por meio de tabulações e gráficos, ou seja, busca uma comprovação para suas indagações por meio dos números.

A partir do resultado da aplicação dos questionários aos entrevistados (pais, alunos, professores, coordenadores e diretores de três escolas públicas) o aluno (24) confeccionou como recorte analítico 43 gráficos em diferentes modelos, todos acompanhados de comentários, legendas, conforme apresentamos alguns exemplos:

Aluno (24) - Distribuição de alunos, segundo lugar preferido para leitura:

Respostas	Frequência	%
Casa, sala, quarto	32	73,91
Biblioteca, porque tem mais livros	5	10,86
Escola, sala de aula	2	4,34
Embaixo da árvore	1	2,17
Casa e escola	3	6,52
TOTAL	46	100,00

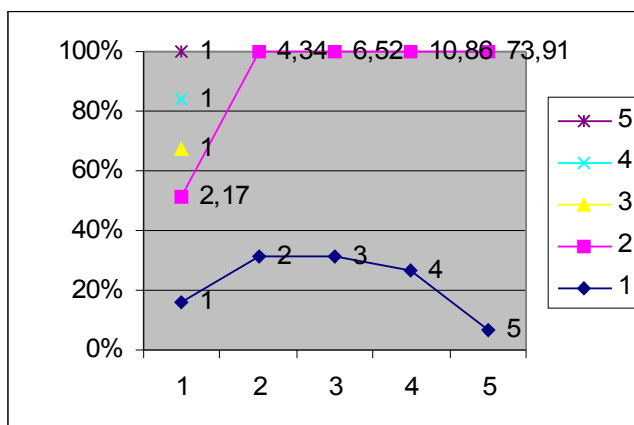
Essa tabulação foi um dos resultados apresentados pelo aluno (24) como leitura para o item que relacionava a questão do desinteresse pela leitura e a distribuição segundo a quantidade de filhos.

Observamos que o aluno (24) discorre sobre a importância de se ter um lugar agradável para ler e em seguida apresenta por meio de porcentagens a preferência dos entrevistados quanto aos lugares confortáveis que consideram para se ler.

Aluno (24) - Um fator importante, além do livro, para uma boa leitura, é o lugar onde executamos a leitura que deverá ser um lugar agradável, arejado, claro e bem confortável. Segundo os alunos, 2,17% responderam que é melhor ler embaixo de árvores; 4,34%, disseram que é melhor ler na escola/sala de aula; 6,52% preferem ler em casa e na escola; 10,86% gostam de ler na biblioteca e 73,91% preferem ler em casa na sala ou no quarto. (p. 40)

Em seqüência, o aluno (24) apresenta um gráfico com os valores descritos, isso é feito para todas as questões respondidas do questionário e em seguida elabora uma legenda que acompanha os dados estatísticos. E também uma releitura do que já havia sido apresentado pelos valores mostrados por meio de porcentagens. Conferimos alguns dos gráficos e legendas:

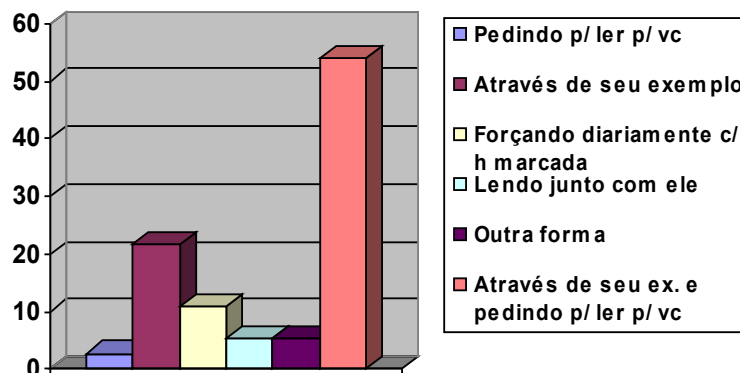
Aluno (24) - **Gráfico 20** - Distribuição de alunos, segundo seu lugar preferido para leitura.



**Legenda:**

1. Embaixo de uma árvore.
2. Na escola/sala de aula.
3. Na casa e na escola.
4. Na biblioteca.
5. Em casa, na sala ou no quarto.

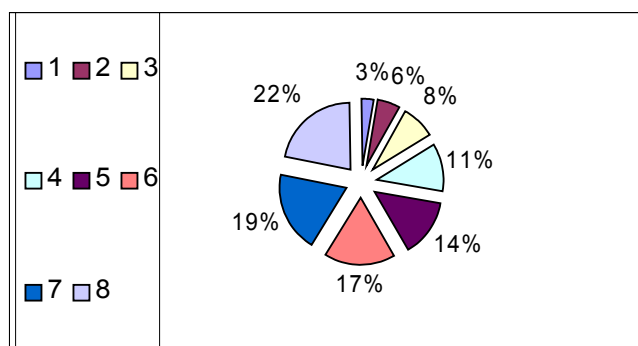
**Gráfico 07** - Distribuição de pais, segundo seu incentivo ao filho quanto à leitura.



Um outro tipo de análise apresentada pelo aluno (24) consistiu em propor uma descrição dos resultados. Apresentamos um item completo de análise:

Aluno (24) Quantidade de livros lidos pelos alunos.

Na relação de respondentes, temos 8,69% de alunos que leram 1 livro, 23,91% que leram 2 livros; 6,52% que leram 3 livros; 8,69% de alunos que leram 4 livros; 6,52% de alunos que leram 5 livros; 2,17% de alunos que leram 12; 2,17% que não leram nenhum livro e 41,30% que já leram vários livros.



**Gráfico 21** - Distribuição de alunos, segundo a quantidade de livros que leram.

Após a apresentação de comentários, tabelas, gráficos e legendas, o aluno (24) no final do trabalho escreveu a seguinte conclusão:

Aluno (24) - Ao longo das tabelas, gráficos e análises, foram implícitas e explícitas as concepções de leitura na visão de cada entrevistado. Nesta breve sinopse, retomo o conhecimento de cada um deles particularmente a fim de melhor visualizar e compreender melhor o princípio racional dos sujeitos envolvidos. [...] O objetivo desta pesquisa partiu das reflexões sobre o possível desinteresse do aluno pela leitura. Utilizei como apoio técnico, diversas discussões de autores que refletem sobre o processo da leitura, para se chegar a hipótese inicial de que não é buscando os culpados que encontramos solução para o desinteresse do aluno pela leitura, mas construindo caminhos que nos levam à reflexões sobre essa problemática. (p. 68)

O resultado desse trabalho chamou-nos a atenção justamente pela visão quantitativa do problema que direcionou sua investigação. Na escrita, observamos termos técnicos da área da matemática, ou seja, a concepção de ciência que embasa o texto é totalmente baseada na lógica, na verificação, na comprovação. Materializa o que Santos (2002, p. 32) define ser um rigor científico fundado no rigor matemático, que quantifica.

Ao discutir cientificidade tomando por base Bachelard (1996) compreendemos que esse autor aponta que a constituição de tabelas serve apenas para generalizar uma intuição particular acrescida de uma sondagem tendenciosa. Essa concepção de ciência que tem por base a: verdade, a objetividade dos fatos, a comprovação, são:

Imagens particulares e distantes que, insensivelmente, tornam-se esquemas gerais. Uma psicanálise do conhecimento objetivo deve pois tentar diluir, senão apagar, essas imagens ingênuas. Quando abstração se fizer presente, será a hora de ilustrar os esquemas racionais. Em suma, a intuição primeira é um obstáculo para o pensamento científico; apenas a ilustração que opera

depois do conceito, acrescentando um pouco de cor aos traços essenciais, pode ajudar o pensamento científico (Bachelard, 1996, p. 97).

Consideramos satisfatória a apresentação desse tipo de escrita para ilustrar nossa indagação de que a elaboração da monografia não é o suficiente para sustentar o conhecimento exigido em sua área e sua apropriação.

No próximo capítulo apresentamos um trabalho que consideramos ter a base de uma apropriação do conhecimento e como no caso do aluno (24) relatamos as condições de produção em que o texto do aluno (25) foi elaborado.

## CAPÍTULO VI

### APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS DA ÁREA EM TEXTOS DE GRADUANDOS

Iniciamos a discussão conforme o capítulo anterior com a apresentação do significado da expressão “apropriar-se” retirada do Novo Aurélio de Buarque de Holanda Ferreira (1999, p. 173) no qual encontramos várias definições para o “ato ou efeito de apropriar-se”. Selecionamos quatro significados para apresentar ao leitor, como:

- (1) *Tomar como propriedade, como seu;*
- (2) *Tomar como próprio ou adequado;*
- (3) *Apossar-se de;*
- (4) *Tomar para si: apoderar-se.*

Pelos termos dicionarizados, o “ato ou efeito de apropriar-se” não é o mesmo que o “ato ou efeito de incorporar-se” e essa distinção está justamente na diferenciação de “tomar como propriedade, como seu”; “apossar-se de” e “reunir-se”, “juntar-se”, “tomar corpo”. Isso conduz-nos a afirmar que apropriar-se de um conhecimento é:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Bem sei que é muito abstrato separar, como acabo de fazer, os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos

doutrinários e as apropriações sociais. A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e **a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos. Digamos, em uma palavra, que são esses os grandes procedimentos de sujeição do discurso. O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?** (Foucault, 2000, p. 43-45, grifos nossos)

Ao recorrer a Foucault (2000) sobre o conceito de "apropriações sociais" pode-se estabelecer uma relação com o que chamamos de "apropriação de conhecimentos de área" pois esses conhecimentos são saberes sociais que são adquiridos por meio de um contato social, pela memória do dizer, no caso específico da graduação, pelo contato do aluno com as teorias de sua área, "uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam [...] senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?" (Foucault, 2000, p. 45). E esse saber, no nosso ponto de vista, firma-se no âmbito do ensino, ao colocá-lo em circulação social, nas instâncias de poderes constituídas e não apenas ficar reservado a uma constituição de um "grupo doutrinário".

Discutimos neste capítulo a apropriação de um conhecimento na escrita dos alunos, ao apontá-lo como um engajamento subjetivo que sustenta o funcionamento da linguagem. Mostramos como o aluno (25) se apropria de um conhecimento para entender um fato exterior à universidade, por exemplo, textos que não são trabalhados em sala de aula, mas que estão presentes no seu cotidiano, apresentamos esse trabalho de pesquisa para mostrar como um aluno de graduação, ao investigar num objeto de sua vivência, que está fora da universidade, mobiliza os conceitos teóricos para compreender algo que o incomoda em seu ambiente de trabalho.

O aluno (25), no quinto semestre do curso de Letras, procurou um professor que pudesse auxiliá-lo na elaboração de um projeto de pesquisa. Tinha como inquietação, entender como eram produzidos os textos digitados em sua prática diária, pois como funcionário público, desempenha a função de escrivão numa das delegacias do seu município. Percebia que os textos *Termos de Declarações*, mais conhecidos como Boletim de Ocorrência (BO), digitados por ele e por seus colegas, apesar de serem textos considerados de caráter objetivo, ou seja, que exigem imparcialidade, possuíam a opinião do digitador/escrivão, em relação à fala do depoente, indivíduo reclamante. Isso causava no aluno (25) um certo incômodo, ao olhar para os textos e observar que acontecia uma transformação entre o que o depoente falava e o texto produzido pelo digitador. A inquietação do aluno (25) consistia justamente em compreender teoricamente o fato observado em seu ambiente de trabalho, ou seja, os espaços produzidos entre as vozes do sujeito/depoente (S/D) e do sujeito/escrivão (S/E)<sup>63</sup> e como acontecia a alteração entre palavras, às vezes, de sentidos entre um texto e outro. O primeiro passo do orientador foi sugerir dois teóricos para leitura e pesquisa: Benveniste e Bakhtin. A partir de então o aluno (25) começou a investigar como esses autores poderiam sustentar suas perguntas.

Ao ler mais detalhadamente esses autores, o aluno (25) percebia nas leituras que havia uma diferença entre os conceitos dos autores e que talvez ali estivesse uma resposta para suas indagações. Definiu, então, um objetivo: entender como funcionava a escrita do *Termo de Declaração*, por serem textos considerados objetivos, com a função informativa, procuraria observar se o texto deixava transparecer um juízo de valor, opinião do digitador, ou seja, traços de subjetividade.

Para delimitar seu objeto de estudo o aluno (25) passou a ler vários *Termos de Declarações* e depreender o que poderia ser analisado como funcionamento da língua a partir das teorias estudadas. A primeira dificuldade que o aluno (25) encontrou foi entender que não poderia olhar para os textos como se fosse o sujeito/produzidor. Teria de entender que não é o sujeito empírico que determina as questões referentes à linguagem. Para tanto, o orientador pediu ao aluno (25) que lesse e observasse vários textos produzidos

---

<sup>63</sup> Informamos ao leitor que vamos utilizar em todo o trabalho e comentários, a mesma identificação feita pelo aluno (25), (S/D) para sujeito/depoente e (S/E) para sujeito/escrivão.



por ele e diferentes escrituras para que o aluno (25) pudesse perceber que todos os textos que eram parecidos. Passou, então, a ter um contato maior com os textos-objetos e paralelamente ele fazia leituras dos textos teóricos específicos, que para compreender que o estava lendo poderia servir como suporte teórico na sustentação da escrita de sua pesquisa.

O aluno (25) observou que nos Termos de Declarações analisados havia uma forma de mostrar uma imparcialidade e objetividade, como:

Aluno (25) - **Que** em março de dois mil e três a Declarante estava no sítio em que nasceu e durante todo aquele tempo residiu, onde o pai da Declarante plantou árvores frutíferas e construção de uma casa de barro, coberta com telhas francesas, lavoura de milho, arroz e feijão; **Que** chegou Fábio, o filho do proprietário das terras, com revólver em sua cintura, acompanhado com peões, começou a ameaçar a Declarante se não saísse do local ia derrubar tudo. (p. 23)

O aluno (25) percebeu que os textos tinham uma característica peculiar o “que” no início da introdução de todos os assuntos, essa seria textualmente uma das marcas de imparcialidade. Porém, no interior dos mesmos textos havia algumas expressões que confundiam o leitor, como:

Aluno (25) Que a Declarante não viu e ninguém lhe contou que foi o Fábio que provocou os danos, **mas é certo que foi**, pois é a única pessoa interessada na expulsão da Declarante e sua família daquele local. (p. 23)

O questionamento do aluno (25), incidia em analisar quem realmente dizia: “mas é certo que foi”, pois a estrutura do texto apresentava uma certa ambigüidade, por não saber se “mas é certo que foi” era uma opinião do (S/E) frente ao fato relatado pelo (S/D), ou se o S/D realmente relatou o texto conforme estava escrito. Então, o aluno (25) passou a investigar o que acontecia com a escrita do S/E que parecia interferir no relato do

S/D, e a verificar a imparcialidade do texto *Termo de Declaração*. Interrogava se isso seria uma marca de subjetividade do S/D a ser estudada.

Outra dificuldade encontrada pelo aluno (25) foi entender os textos teóricos, pois o desafio era compreender os limites das propostas teóricas entre o que Benveniste propôs como subjetividade e conceito de polifonia proposto por Bakhtin. Para isso, o orientador marcou encontros periódicos com o aluno (25) para discutirem os textos lidos.

Salientamos que entre as leituras teóricas, elaboração do projeto de pesquisa, definição dos objetivos, constituição do *corpus*, análises dos dados e elaboração do texto monográfico o aluno (25) dedicou 20 meses, em paralelo às outras teorias estudadas nas disciplinas do curso. Sua pesquisa era desenvolvida simultaneamente ao curso, não tendo o aluno (25) nenhuma ligação institucional como bolsa de Iniciação Científica.

Observa-se por meio desse relato que estamos diante de uma experiência em que um aluno, a partir do seu curso, na universidade, busca uma resposta para algo que o incomodava no seu cotidiano. Um dado relevante do contexto é que o aluno (25) já atuava sobre a escrita em função de sua profissão. Apontamos que este é um elemento favorável ao desenvolvimento da pesquisa desse aluno.

Isso nos faz retomar Certeau (1995) ao tratar sobre as questões da cultura de massa e a cultura dominante no ensino na universidade. Em seu texto o autor explica que a universidade deveria não somente preocupar em ensinar o que está proposto em seu programa, por exemplo, o professor não se encarregasse somente de ensinar aos seus alunos o que pesquisou em seu mestrado, doutorado, mas que a universidade desse mais atenção às experiências que os alunos trouxessem do seu mundo exterior. O autor cita alguns exemplos como:

Aprendizagem de métodos, uma prática de textos, a experiência de produções culturais e de ‘maneiras de proceder’. Sendo assim, o operário que participa de um estudo sobre a história das políticas sindicais pode, em nome de sua própria experiência de militante, colaborar no trabalho do

grupo que faz história, comparar o discurso que se lhe apresentou no seu sindicato com a maneira como é produzido cientificamente na historiografia e encontrar aí, com seus colegas de equipe, estudantes ou trabalhadores, uma técnica de reflexão sobre a sociedade ou sobre suas próprias opções. (Certeau, 1995, p. 116)

Na pesquisa proposta pelo aluno (25) vimos que ele procurou compreender como acontece a escrita dos textos que diariamente digitava e propôs a fazer uma investigação a partir de sua experiência.

Nesta parte do trabalho, fizemos a opção por registrar o máximo possível de informações sobre o percurso da elaboração do trabalho e damos ênfase às análises feitas pelo aluno (25), pois o nosso objetivo é utilizar essa experiência como exemplo do que seria a apropriação de um conhecimento na graduação e contrapor com os dados anteriormente analisados, em que a sustentação da escrita dos textos foi a incorporação do discurso do “outro”. Salientamos que além do aluno (25) repetir mecanicamente alguns dados e conceitos, conforme os demais trabalhos já apresentados, ele conseguiu propor uma leitura analítica dos dados e produzir sentido por meio das palavras. Há também no decorrer da escrita do trabalho do aluno (25) a presença de paráfrases, repetição, mas percebemos um avanço na compreensão entre a teoria e os dados analisados, que chamamos de apropriação do conhecimento, um sujeito imbricado em sua experiência, que traz para a universidade uma proposta de reflexão daquilo que produz diariamente.

Durante a leitura dos dados o aluno (25) procurou mostrar os limites de uma teoria por meio da ruptura de dois conceitos apresentados pelos autores que sustentaram sua produção textual. Conforme o objetivo proposto:

Aluno (25) A presente pesquisa tem o objetivo entender como funciona a língua em *Termo de Declaração*, por serem textos produzidos de forma objetiva, tem a função de caráter informativo. Observamos, neste trabalho essa suposta neutralidade: se quando o Sujeito/Depoente (S/D) narra os fatos, o Sujeito/Escrivão (S/E) procura obter a imparcialidade dos fatos

narrados. Ou seja, observamos se o texto *Termo de Declaração* deixa transparecer um juízo de valor, opinião, ou traços de subjetividade. (p. 9)

A partir do objetivo proposto, passamos a observar como acontece a apropriação de um conhecimento específico de área, ainda que o texto seja carregado de “jargões técnicos”, consideramos que seja o início de escrita em que o aluno começa a questionar e entender uma teoria, como:

Aluno (25) Durante a narrativa dos fatos ocorre o outro mecanismo que pertence à outra instância enunciativa o “tu” que é a função do S/E, escutar a versão do S/D e registrar os fatos. Nesse momento o S/E ocupa a posição do “tu”, pessoa não-subjetiva da proposta de Benveniste, uma vez que não é dono do discurso proferido pelo “eu” - S/D. Porém, para que a enunciação do S/D seja concretizada é necessária à presença do S/E para que ocorra a discursivização entre o “eu” e o “tu”. (p. 24)

Neste trecho o aluno (25) explica o mecanismo entre a função “eu” e “tu” na proposta de Benveniste. Ao fazermos a leitura completa das análises, percebe-se que o aluno (25) procurou explicar como se dá a escrita do *Termo de Declaração* na delegacia no momento do registro do Boletim de Ocorrência.

Consideramos haver vários tipos de apropriação e apresentamos quatro por meio da produção textual do aluno (25) e acreditamos ser uma iniciação a apropriação do conhecimento. Os dados ilustrativos selecionados são acompanhados de um breve comentário. Queremos com isso apontar uma escrita própria de um graduando que tem por base a investigação de uma prática de escrita em função do seu cargo, ou seja, acompanhar como uma pergunta norteadora advinda de uma experiência pode sustentar a prática pesquisa e a escrita do trabalho de conclusão de curso.

### 6.1. Criação de estratégias para apropriação do conhecimento

Criar estratégias para apropriar o conhecimento tem sido um dos pontos fundamentais em nossas discussões, desde a exigência da leitura de um texto teórico para sustentar “as próprias palavras”. Sabemos que num primeiro contato com a leitura teórica, o aluno tende a incorporar o discurso do “outro”, mas essa leitura passa por diferentes estágios e o aluno começa a criar meios para compreender o que está colocado implicitamente no texto. Acreditamos que o mesmo procedimento acontece com a escrita, num primeiro momento o aluno tende a ficar muito preso ao texto do autor, a assegurar em bases terminológicas, isso funciona para retomar alguns autores, mas não há mesma garantia quando se tem pela frente um objeto a ser analisado. No caso específico do aluno (25) ele propôs a analisar as “marcas do sujeito enunciador e verificar a subjetividade na linguagem, segundo o olhar de Benveniste”. Mostramos na íntegra um dos textos *Termo de Declaração* analisado pelo aluno (25) e em seguida a análise dos dados selecionados por ele. Vejamos:

Aluno (25) Tendo em vista o recorte teórico proposto nos itens anteriores, analisamos aqui as marcas do sujeito enunciador, para analisar a subjetividade na linguagem, segundo o olhar de Benveniste. Para a análise proposta, iniciamos com a observação do seguinte *Termo de Declaração*:

#### Texto 1

*1) Comparece novamente em cartório para prestar esclarecimentos 2) sobre a autoria do delito. Inquirido Respondeu: **Que** em março de dois mil e três a Declarante estava no sítio em que nasceu e durante todo aquele tempo residiu, onde o pai da Declarante plantou árvores frutíferas e construção de uma casa de barro, coberta com telhas francesas, lavoura de milho, arroz e feijão; 6) **Que** chegou Fábio, o filho do proprietário das terras, com revólver em sua cintura, acompanhado com peões, começou a*

*ameaçar a Declarante se não saísse do local ia derrubar tudo; **Que** noutro dia o Fábio retornou, desta vez acompanhado com policiais civis, os quais pediram para que a Declarante os acompanhasse até a cidade para resolver a situação, por que se não fosse as conseqüências iriam ser piores; **Que** a Declarante concordou e foi a cidade em companhia de seu esposo e seus filhos menores de idade; **Que** daí que ficou sabendo na delegacia que o Flavio estava acusando a Declarante de estar desmatando a beira do córrego, mas isso foi uma mentira, uma estratégia 15) de Fabio para retirar a Declarante do local, visto os peritos estiram no local para fazer averiguação, e não havia sinal de desmatamento; **Que** depois de dois dias a Declarante retornou ao sítio, onde deparou com tudo 18) destruído, e com sinais de incêndio, **Que** alguns pertences estavam amontoados na estrada. **Que** a Declarante não viu e ninguém lhe contou que foi o Fábio que provocou os danos, mas é certo que foi, pois é a única pessoa interessada na expulsão da Declarante e sua família daquele local; **Que** ratifica todas as informações dadas neste inquérito, que quer esclarecer que por várias vezes ele a ameaçou de destruir tudo, que apenas esperou um momento oportuno para fazer tal ato, **Que** tudo foi planejado por ele, em mandar policia e buscar a Declarante e levar até a cidade, para que a casa ficasse desocupada, e daí então destruir tudo, e coloca os pertences da Declarante na beira da estrada; **Que** hoje a Declarante não mora mais no sítio, pois foi despejada por ordem judicial, que entrou com recurso para voltar às terras, mas ainda não teve resposta; **Que** Flavio vendeu as terras e hoje não mais é proprietário daquelas terras; **Que** esclarece a declarante que não tem testemunhas deste fato, pois onde morava era um lugar muito afastado e não tem moradores na região. Nada mais disse nem lhe foi perguntado vai assinado por todos e por mim escrivão que o digitou. (grifos do aluno).*

### Trechos da análise do Texto 1 - *Termo de Declaração*

Aluno (25) - Retomamos a linha 01 quando se escreve: “**Comparece novamente em cartório para prestar esclarecimentos sobre a autoria do delito**”, por meio do termo *novamente* pressupomos que o S/D compareceu pela segunda vez na delegacia para narrar sobre o que aconteceu no dia em que ocorreram os fatos. O S/D ao relatar os fatos se apropria da língua para expor a versão do dia em que estava no sítio e o suspeito acompanhado com policiais o retirou das terras sob a acusação de estar desmatando a beira do córrego. Percebemos que o S/D ao registrar os fatos na delegacia, ocupa naquele momento o “eu” da discursivização proposto por Benveniste (1995) como a pessoa subjetiva do discurso. [...] Durante a enunciação o S/E pode mudar de posição do “tu”, para o “eu” no discurso, pois para esclarecer os fatos a fim de realizar a transposição da oralidade para a escrita, o S/E realiza algumas perguntas: *quando, onde, como*, e com *quem* ocorreram os fatos, neste momento ocorre a inversibilidade do ato enunciativo, característica da intersubjetividade. Vejamos na linha 02: “**Que em março de dois mil e três a Declarante estava no sítio em que nasceu e durante todo aquele tempo residiu**” quando o S/D informa qual o dia, lugar e pessoas que estavam no palco dos fatos, começam a discursar *como* aconteceram os fatos a fim de trazer para o cartório a cena enunciativa em que o S/D participou. [...] No terceiro momento o S/E após colher as informações necessárias para a elaboração do texto começa a colocar a língua em funcionamento com a transposição do discurso direto do S/D para o discurso indireto que é a escrita em terceira-pessoa, que para Benveniste (1995) é a não-pessoa subjetiva, justamente, porque para esse autor o “ele” está fora do quadro da discursivização. (p. 24-25, grifos do aluno)

Nota-se neste item como o aluno (25) conseguiu atingir um nível satisfatório da leitura do espaço cartográfico, utilizando inclusive a terminologia “palco dos fatos” para explicar ao leitor como acontece a inversibilidade entre o “eu”, “tu” e “ele”, ou seja, a transposição do discurso direto para o discurso indireto. Alerta ainda seu leitor que o “ele” está fora do quadro da discursivização para Benveniste, anteriormente analisado por ele.

Observamos como o aluno (25) retoma as teorias para explicar seu dado, por meio de um exemplo retirado do texto analisado:

Aluno (25) - Ao analisarmos o objeto de estudo, percebemos uma certa limitação na teoria benvenistiana. Nas linhas grifadas analisamos o processo da enunciação no *Termo de Declaração* considerado objetivo, em que transparece o comprometimento do S/E pelas marcas deixadas no texto. Como no primeiro grifo quando o S/D diz que foi acusado de estar desmatando a beira do córrego. O S/E parece deixar transparecer a sua opinião: “**mas isso foi uma mentira, uma estratégia (...) e não havia sinal de desmatamento**”, nesse processo o S/E parece se apropriar da língua deixando evidente o ato individual, dando a entender que o discurso do S/D é verdadeiro, ou seja, de que ele não é o responsável pelo provável dano causado ao meio ambiente e de que foi uma estratégia do acusado para alcançar seu objetivo de retirar a depoente do sítio e depois retirar os pertences do local e destruir o barraco. Estas marcas mostram o processo de recuperação do ato da enunciação, em que não ocorre à neutralidade do S/E, deixando dúvidas entre quem enunciou “**mas isso foi uma mentira, uma estratégia**”, se foi do S/D ou do S/E, pois deixam transparecer efeitos de várias vozes que levam a citação de Maingueneau (1996, p. 116). “no discurso direto livre encontramos elementos geralmente considerados disjuntos: a dissociação dos dois atos de enunciação, característica do discurso direto, e a perda de autonomia dos embreantes do discurso citado, característica do discurso indireto”. (p. 26)



Entendemos que o aluno (25) mostra que há uma voz que fala na imparcialidade “mas isso foi uma mentira, uma estratégia [...] não havia sinal de desmatamento” pela própria intercalação posta no texto o aluno (25) avaliamos que ele consegue entender que no texto não há neutralidade, explica na análise e há a concatenação com a teoria conforme acabamos de ler.

## 6.2. Compreensão do texto através de questionamento da bibliografia lida

O questionamento à bibliografia lida, por exemplo, por que se fala sobre esses assuntos. Temos vários níveis de questionamento, no nosso ponto de vista, na graduação os alunos devem perceber as diferenças entre as propostas teóricas e os diferentes sentidos das palavras, como:

Aluno (25) - Neste momento, retomamos o texto para explicar a transposição do discurso direto para o discurso indireto. Segundo Maingueneau (1996, p.105) “a citação do discurso direto supõe a repetição do significante do discurso citado e conseqüentemente a dissociação entre as duas enunciações, citante e citada”, por exemplo, na linha 04: **“o pai da Declarante plantou árvores frutíferas e construção de uma casa de barro”** se convertermos para a fala citada do S/D ficaria do seguinte modo: **“o meu pai plantou árvores frutíferas e construiu uma casa de barro”**, percebemos que há uma transposição direta do discurso do “eu” S/D feita pelo “tu” que digita o texto. Observamos desta forma que no texto há duas marcas de enunciação, a do S/D e a do S/E, pois a escrita na situação de enunciação está sendo produzida em terceira pessoa, por um “tu” da pessoa não-subjetiva do S/E que não esteve presente no momento em que ocorreu o fato, por este motivo o S/E utiliza o discurso indireto. Segundo Maingueneau (1996, p. 110) “levam-nos constantemente a nos interrogar sobre a possibilidade de falar sobre a enunciação de outrem a fim de lhe dar um equivalente”. (p. 25)

Há questionamentos apontados pelo aluno (25) no interior do seu texto com base nas leituras teóricas realizadas durante a pesquisa que deixam transparecer uma assimilação da teoria lida e uma compreensão ao relacionar com o dado analisado. E mostra como por meio da análise se dá a transposição de um discurso indireto para o direto. Vejamos outro dado:

Aluno (25) - Retomamos novamente o conceito de Guimarães (2002) sobre a presença de mais de um enunciador no enunciado, que se refere ao mesmo tempo em mais de um dizer, a do *S/E* que retoma o dizer da vítima Manoel para interagir com o *S/D* **“aqui a Declarante tomou conhecimento que na verdade foi citada como testemunha de ameaça que Paulo teria feito a Manoel”**, e em seguida a voz do *S/D* que nega ter sido testemunha do fato: **“que não é verdade, pois nem sabia dessa história”**. Percebemos no texto a presença de mais de um enunciador, não se sabe quem enunciou ou se o *S/E* ou o *S/D*, ocorrendo à multiplicidade de vozes que enunciam, levam a entender que na enunciação o *S/D* e o *S/E* tiveram a mesma opinião. Voltamos ao objeto sob estudo para o sentido construído a partir da repetição do advérbio de negação *não*, esta palavra utilizada pelo *S/E* no enunciado sugere vários sentidos: nega a enunciação de outro, o juízo de valor, de opinião e dúvida: **Que não pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo, mas é porque não sabe de nada da briga deles”**. Pressupõe que o *S/D* negou a afirmação da vítima, de informar à unidade policial que o *S/D* não queria que seu nome fosse citado por medo do autor (Paulo). Também deixa a dúvida no enunciado de quem enunciou a verdade ou a vítima (Paulo) ou o *S/D*. No enunciado analisamos também a opinião: **“Declarante tomou conhecimento que na verdade foi citada como testemunha de ameaça que Paulo teria feito o Manoel, o que não é verdade, pois nem sabia dessa história”**, o *não* tem um posicionamento de opinião em desfavor do enunciado anterior, após o *S/D* saber que foi citado como testemunha, surge o parecer de vozes, não

se sabe se é do S/D ou do S/E que utiliza da voz do outro para dar a sua opinião durante a escrita sobre a enunciação da vítima, esta opinião se concretiza com o uso do *pois*, confirma a opinião anterior. O juízo de valor está configurado no sentido dos vários *não* no enunciado e leva a entender a condenação do dizer da vítima que não foi ameaçada pelo autor, ou de indicar como testemunha uma pessoa que não participou da cena da ameaça, orientando no enunciado para um sentido desfavorável à vítima. (p. 37-38, grifos do aluno)

Esses seriam alguns tipos de apropriação do conhecimento na graduação por meio da pesquisa. Consideramos que um outro nível de apropriação seria o aluno absorver os discursos sem nenhuma marca explícita, como as ancoragens de um texto. Esse nível de escrita requer uma prática mais longa de pesquisa e maturidade da escrita e é mais difícil de ser depreendido nos textos de alunos de graduação.

Mas, há certos momentos no texto do aluno (25) essa que a teoria produz sentidos, por exemplo, ao explicar os limites da teoria de Benveniste, ele consegue depreender na estrutura do texto analisado, marcas que denunciam que o sujeito não é onipotente e que o texto mascara vozes do discurso do “outro”. Verificamos:

#### Aluno (25) - **Trechos da análise do Texto 2 - Termo de Declaração**

Agora passamos para o texto (produto) acima a fim de analisarmos o dialogismo em Bakhtin (1999): o S/D comparece em cartório para relatar sobre a ameaça praticada contra a vítima (Manoel), uma vez que o S/D é a pessoa que presenciou o autor (Paulo) de ter ameaçado a vítima dentro do supermercado Bom Preço. Percebe-se que ocorrem várias perguntas feitas pelo S/E, um ser social da instituição policial o qual tem o intuito de esclarecer os fatos narrados pela vítima que disse ter sido ameaçada pelo autor (Paulo). [...] Ao realizarmos o processo de análise do texto objeto, observamos a organização em *Termo de Declaração* a partir das linhas 1, 3 e 4 em que estão inseridos três nomes que: *Paulo, Manoel e Valdeci*,

pressupõe que o S/E perguntou ao S/D sobre essas pessoas: **“Que conhece acerca de um ano Manoel”** [...] **Que conhece Valdeci desde sua infância e quanto ao indivíduo de nome Paulo vulgo “Casculo”, o conhece de vista sendo ele cunhado de Valdeci**”, esta introdução é uma forma de organização textual para criar efeito de sentido dialógico para os *destinatários* deste texto, é pelo enunciado que observamos o dizer do enunciatador, fazendo com que ocorra uma orientação para o destinatário real que irá interpretar e construir o sentido por ele atribuído. [...] Continuamos com a análise do enunciado para perceber as evidências do dialogismo partindo do dizer da consciência de *outro*, se substituirmos o enunciado percebemos a voz do enunciatador S/D **“eu conheço acerca de um ano Manoel”**; ao mesmo tempo sugere uma voz que enuncia de outro lugar **“ele ‘S/D’ conhece Manoel”**, ou ainda o enunciatador S/E já havia sido enunciatador em outro enunciado, e por isso já sabia que o S/D conhecia o Manoel: **“eu ‘S/E’ já sei que “tu” S/D conhece Manoel”** e por isso trouxe este conhecimento para a enunciação para confirmar o fato com o S/D, pois o S/E já estava afetado por outros discursos, neste sentido não ocorre a referência à pessoa S/D e nem ao S/E, mas do *outro* que fez com que o discurso e o enunciado fosse constituído, entre outras palavras através do processo de *Termo de Declaração* que chegamos a este dizer que não foi uma novidade para os enunciatadores dessa enunciação, mas uma orientação aos destinatários desse enunciado. [...] Retomamos o texto às linhas 05 a 06 para perceber a contextualização feita pelo S/E para o S/D sobre a ameaça praticada contra Manoel: **“Que não tem conhecimento de que Paulo ao se encontrar com Manoel no Supermercado Bom Preço tenha dado a este algum dinheiro”**, pressupõe que o S/E perguntou ao S/D sobre o testemunho deste fato, pois já está afetado pela leitura de outro enunciado, e traz este fato para o conhecimento do S/D a fim de se certificar dessa enunciação em que o S/E não esteve presente. No entanto, através da marca de negação **“Que não**

**tem conhecimento**” deixa transparecer o conflito das vozes, daquela que faz a pergunta sobre este fato e daquela da afirmação do encontro entre a vítima e Paulo no Supermercado Bom Preço e a entrega do dinheiro a Paulo: **“Que Paulo se encontrou com o Declarante (Manoel) no Supermercado Bom Preço e deu dinheiro a ele”**, em seguida deixa transparecer uma opinião contrária a voz de confirmação do testemunho da ameaça: **“não é verdade que falou para Manoel que tinha visto Paulo falando para Valdeci que pretendia pegá-lo”**, observe a palavra *pegá-lo* que pressupõe a ameaça, que leva a mais de um sentido, ou de “bater” ou de “matar”. A palavra *pegá-lo* sugere o dizer do S/D, ou seja, provavelmente ele disse **“não falei para Manoel que tinha visto Paulo falando para Valdeci que ia pegar ele”**. Com a língua escrita o S/E têm o cuidado da formalidade com o uso do *pegá-lo*, e na linha 22 é substituído este verbo pelo substantivo *ameaça*, com este fator percebe-se o apagamento do coloquial para o padrão da escrita policial. Neste sentido ocorrem diferenças lexicais de uso entre o S/E e o S/D, um está mais acostumado com o vocabulário técnico e o outro com o vocabulário do dia-a-dia, e que ao colocar a língua em funcionamento através da escrita o S/E mesmo buscando a objetividade com o uso de expressões formais deixa transparecer a subjetividade, pois não é dono do dizer do *outro*, mas do seu dizer. e dele que é constituído, ou seja, o S/E ao retomar a voz do *outro* se constitui pela sua voz que está constituída por outras vozes: Quem disse *ameaça*, o S/E ou o S/D, ou outras vozes que enunciam no enunciado? [...] Continuamos com análise da linha 07 o S/D ao prestar sua versão declarou não ter presenciado a entrega do dinheiro ou da ameaça, apenas confirmou ter visto os dois (Paulo e Manoel) no supermercado e de saber da briga entre eles através de terceiros: **“Que na fazenda o pessoal estava contando que os dois tinham brigado no mercado Bom Preço, não sabendo a Declarante o motivo da desavença.”** E na linha 10 **“viu no interior do mercado as pessoas de Paulo e Manoel, não tendo**

**conversado com nenhum deles e não os presenciou conversando**”, na construção do sentido observa-se a argumentação do S/D ou do S/E, não se sabe quem é a voz que enuncia com o propósito de defender a versão de não ter presenciado a coação do autor contra a vítima. Esta produção exprime um sentido dialético no enunciado, que ao ser processado ganha outro sentido dialético. (p. 33-36, grifos do aluno)

Em todo seu trabalho o aluno (25) utiliza os passos de uma pesquisa inicial, comenta o dado, fundamenta a proposta. O texto produzido por ele produz um sentido, como:

Aluno (25) Assim a subjetividade transpassa os limites do “eu” e do “tu”, por mais que o S/E tente manter-se afastado, ao produzir o texto em terceira pessoa, ele não consegue se afastar pela totalidade, uma vez que ocorre um ato individual na escrita, deixando transparecer características de juízo de valor a favor do S/D e contrário à justiça. Ocorre que parece não haver um lugar definido do “eu” ou do “tu” benvenisteano, ou seja, de quem enunciou, pode ser tanto o S/E como o S/D. O que nos leva a inferir uma forma de impessoalidade do “ele” que se mascara para se dizer “eu”. Esses fatos acontecem devido a inerência em toda linguagem do processo da enunciação. Por isso se torna limitado à teoria de Benveniste (1995), como diz Guimarães (2002) “Esse conjunto de aspectos pode levar a censurar Benveniste, o fato de tratar a língua para o semântico de um modo tanto automático: basta se apropriar da língua para constituir-se o sujeito da enunciação” (p. 47, grifos do aluno)

Percebemos que o aluno confirma as palavras do autor Benveniste e ao mesmo utiliza o texto de outro autor que questiona o limite da teoria benvenisteano. Nisso avaliamos que há uma compreensão por parte do aluno (25) em relação a sua produção e

não há somente mecanização de conceitos de áreas. Ele mostra por mais de uma análise o entendimento de que não há uma neutralidade no texto *Termo de Declaração*.

### 6.3. Operação com a teoria e os dados analisados

Vejamos que o aluno (25) consegue mais uma vez apresentar uma compreensão da leitura da teoria utilizada, mostra uma leitura significativa dos dados. Faz uma inversão das frases e procura explicar como na estrutura do texto as vozes se misturam e não há como recuperar totalmente o que se chama imparcialidade nos textos de caráter objetivo.

No próximo trecho, mostramos como o aluno (25) analisa o dado a partir da teoria do dialogismo e polifonia o uso das expressões “não” e “mas”. Ele procura explicar quais são as possíveis vozes presentes nos textos:

Aluno (25) - Retomamos este conceito com o dizer de Guimarães (2002) nos estudos da semântica da enunciação, na verificação do dialogismo e polifonia nos enunciados em que aparecem “as diversas representações do sujeito da enunciação no enunciado” (p. 21). O texto sob estudo produzido em terceira pessoa tem o efeito de transposição do discurso direto produzido pelo enunciador S/D e pelo discurso indireto produzido pelo enunciador S/E que reflete uma dialogia interna não podendo se limitar apenas ao dizer individual. Nessa linha, mostramos estes vestígios com grifo que deixa transparecer várias interpretações: **“Que não pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo, mas é porque não sabe de nada da briga deles”**, ocorre à perspectiva do enunciador contrapondo com outro enunciador com as marcas de negação “**não**” e do “**mas**” que transpõem a opinião do enunciador e das vozes no processo enunciativo:

- A afirmação: **“pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo”**;
- A negação da afirmação: **“não pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo”**;
- A da pergunta: **“você pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo?”**;
- A dúvida: **“pediu ou não pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo”**?

No dialogismo não ocorre a dualidade do sim/não, mas de uma consciência responsiva/ativa que se concretiza com a marca da opinião: **“mas que não sabe de nada da vida deles”**, o **“mas”** proporciona sentido de justificação desta negação:

- A voz **“nega porque não sabe nada da briga deles”**;
- A voz **“não afirma porque não sabe nada da briga deles”**;
- A voz pergunta **“você sabe da briga deles?”**;
- A voz pergunta **“alguém sabe da briga deles?”**.

O uso do **“mas”** justifica a perspectiva do **“não”** opondo-se ao outro enunciador daquele que afirmou **“ele pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo”**, pressupõe que o **“mas”** opina/justifica: **“mas ele não sabe nada da briga deles”**, **“mas ele não pediu para que seu nome fosse retirado por medo de Paulo”**, ocorre a voz que enuncia de um outro lugar para argumentar com o seu destinatário, estas vozes dialogam e deixa contradições, e por isso no processo do dizer deste enunciador o *Termo de Declaração* não se torna completo. (p. 36, grifos do aluno)

O aluno (25) consegue concatenar a teoria ao dado analisado. Ultrapassa o nível da paráfrase e da repetição ao interpretar seu objeto de estudo a luz de uma teoria, ou melhor, entre o limite de duas teorias. Nisso consentimos, há apropriação de conhecimento,



pois neste trabalho em que transpomos praticamente quase todas as análises feitas pelo aluno (25), foi possível entender que somente a forma estética da escrita monográfica não sustentaria essa compreensão teórica mostrada nas análises feitas pelo aluno (25). Ele consegue propor uma leitura que vai além do texto analisado, mostra um diálogo feito a partir de suas indagações.

A partir do texto analisado em que há a presença do “não” e do “mas” o aluno (25) entendeu a teoria lingüística que explica as múltiplas possibilidades de entendimento do discurso em funcionamento e coloca isso em prática ao elaborar os seguintes enunciados:

Aluno (25) - No dialogismo não ocorre a dualidade do sim/não, mas de uma consciência responsiva/ativa que se concretiza com a marca da opinião: **“mas que não sabe de nada da vida deles”**, o **“mas”** proporciona sentido de justificação desta negação:

- A voz **“nega porque não sabe nada da briga deles”**;
- A voz **“não afirma porque não sabe nada da briga deles”**;
- A voz pergunta **“você sabe da briga deles?”**;
- A voz pergunta **“alguém sabe da briga deles?”**.

Nisso compreendemos que ele foi capaz de se deslocar do lugar comum da repetição ao elaborar vários enunciados, propondo um novo sentido para o “não” e para o “mas” a partir do seu contexto de enunciação.

O texto do aluno (25) se destacou dentre os demais por ser um texto produzido fora da sala de aula e não teve somente como objetivo o cumprimento da escrita da monografia de final de curso. Ele mostrou preocupação em entender o funcionamento da língua em outros âmbitos que não fossem os textos circulados dentro da universidade, ou por ele estudados durante seu curso. Também não procurou entender que tipo de gênero discursivo pertencia o *Termo de Declaração*, seu objetivo era entender como as vozes

dialogam no momento em que o texto é produzido e ressignificado em outros momentos, como foi no caso de sua análise.

#### 6.4. Absorção do discurso do “outro”

Neste item verificamos como aparece a absorção do discurso do “outro” no texto do aluno (25). Segundo o sentido dicionarizado, absorver é anexar, assimilar uma cultura pela fusão com outra, dominante ou não. No caso analisado, verificamos como o aluno (25) absorveu a teoria em relação ao objeto estudado, para isso selecionamos dois pontos que consideramos interessantes para observar se o aluno foi capaz de assimilar o que foi pesquisado: a introdução e as considerações finais. Nessas partes do texto é possível depreender se há uma amarração entre o que se propôs como objetivo e o lugar em que se chegou. Mostramos ao leitor parte da transcrição desses dois itens escritos pelo aluno (25):

##### Aluno (25) – **Introdução**

A presente pesquisa tem o objetivo de entender como funciona a língua em *Termo de Declaração*, por serem textos produzidos de forma objetiva, há a função de caráter informativo. Observamos, neste trabalho essa suposta neutralidade: se quando o Sujeito/Depoente (S/D) narra os fatos, o Sujeito/Escrivão (S/E) procura obter a imparcialidade dos fatos narrados. Ou seja, observamos se o texto *Termo de Declaração* deixa transparecer um juízo de valor, opinião, ou traços de subjetividade. Acreditamos que apesar destes textos não circularem em todos os espaços sociais, é relevante verificar, como eles são produzidos, uma vez que a questão da linguagem circula em todos os espaços sociais. Neste sentido, percebemos que o processo de concretização da escrita *Termo de Declaração*, objeto sob estudo, os sujeitos: depoente e escrivão são socialmente organizados, dialogam no espaço cartorário para construir o sentido no texto. A significação das palavras que retratam os sujeitos depoentes e escrivão e levam-nos ao conceito bakhtiniano sobre o dialogismo na linguagem.

Nossa análise se organiza em: introdução do trabalho; objetivo do estudo; justificativa e o *corpus*. Há uma exposição do referencial teórico da lingüística da enunciação com as principais questões referentes à subjetividade em Benveniste e o dialogismo na perspectiva de Bakhtin. Em conformidade a estas teorias realizamos as análises materializadas neste trabalho. (p. 9)

Entendemos que o objetivo proposto pelo aluno (25), conforme já foi apontado pelas suas análises, foi atingido. Ele consegue distinguir as vozes presentes nos textos termos de declaração e indicar a subjetividade em textos considerados de caráter objetivo. Concatenou o referencial teórico com os dados e delineou um limite entre a linguagem técnica do *Termo de Declaração* e o conhecimento lingüístico adquirido durante seu curso de Letras.

Por sua vez, nas considerações finais observa-se que o aluno (25) realmente escreveu seu texto a partir de um discurso que poderíamos dizer “suas próprias palavras” e percebemos a absorção de conhecimento e relação entre a teoria, objetivo e dados propostos. Como:

#### Aluno (25) - **Considerações Finais**

Valendo-nos da noção de subjetividade, sob uma perspectiva de Benveniste, para analisar *Termo de Declaração*, texto de caráter objetivo. Defendemos a noção básica de que nestes textos objetivos, o S/E busca estabelecer em seu ato enunciativo uma simulação de apagamento, para não se comprometer com os fatos narrados pelo S/D, porém mesmo mascarando este apagamento, o S/E deixa marcas de caráter subjetivo. [...] Neste entendimento, entendemos que textos objetivos, também podem ser considerados subjetivos, devido ao eu/S/E enunciar de outro lugar para assumir uma posição de apagamento do discurso do eu/S/D. [...] Também podemos esboçar nesta conclusão sob a ótica bakhtiniana que considera a subjetividade uma troca verbal, ao observar no *Termo de Declaração*

evidências argumentativas que levam o S/E e o S/D a dividirem o mesmo espaço discursivo, pois buscam através destes textos obter a informatividade para elucidar fatos de natureza delituosa. O *Termo de Declaração* é o resultado concreto da enunciação, e é nele que percebemos o “outro” na linguagem. Este “outro” interlocutor que também pode pertencer a outro grupo social que faz a leitura do *Termo de Declaração* em outro espaço externo a unidade policial, que seria o “outro” da justiça forense (juízes, promotores) e advogados, e que o *Termo de Declaração* possui um discurso informativo para circular em determinado público, neste caso a justiça forense e a unidade policial. Por fim, os textos que trouxemos para o nosso estudo enunciativo são portadores de opinião, juízo de valor ou traços de subjetividade, de um S/E que não é dono do discurso do S/D, que essas marcas se concretizam pelas vozes que a enunciam, desses sujeitos que se constituem quando produzem seus discursos, e do discurso destes sujeitos que está constituído pelas múltiplas vozes sociais. (p. 41)

Quando o aluno (25) descreve o espaço cartorário “Este ‘outro’ interlocutor que também pode pertencer a outro grupo social que faz a leitura do *Termo de Declaração* em outro espaço externo a unidade policial, que seria o ‘outro’ da justiça forense (juízes, promotores) e advogados, e que o *Termo de Declaração* possui um discurso informativo para circular em determinado público, neste caso a justiça forense e a unidade policial”, ele aponta na conclusão que os textos são portadores de juízo de valores, como também a concretização de que o discurso do S/D e do S/E se constituem pelas vozes sociais, um discurso sem delimitação fixa de interpretação e ausente de neutralidade, assim como propõe a composição do texto *Termo de Declaração*.

Quanto ao fato de o aluno (25) já ter experiência com a escrita, em seu ambiente de trabalho, reconhecemos que este fato pode ter influenciado na escrita do texto, porém cabe reafirmamos que a função da universidade é de fazer com que o aluno de fato atue sobre a escrita durante a graduação, uma vez que não se pode contentar ou esperar que

a experiência da escrita venha apenas de fora da universidade, como é o caso do aluno (25) que é escritor e sua profissão exige uma prática constante da escrita.

Para terminar este capítulo, chamamos mais uma vez nosso leitor a refletir sobre a necessidade de uma mudança na forma como hoje são ministradas as aulas, ou mesmo, como o aluno tem demonstrado o conhecimento adquirido durante os anos de graduação. E apontamos uma distinção entre incorporação e apropriação que pode ser facilmente captada se levarmos em conta o que mostramos como paráfrase, por exemplo, alguém que não compreendeu a teoria de Análise do Discurso pôde, no entanto, parafrasear eficientemente um texto da área, bastando para tal ter acesso à teoria, ao passo que para apropriar-se desse conteúdo já não foi capaz de apresentar um resultado satisfatório nas análises dos dados, pois não há como analisar um dado somente repetindo os conceitos teóricos da área. E essa diferenciação observa-se no trabalho do aluno (25) porque ele demonstrou pela escrita das análises ter compreendido a teoria e consideramos que houve uma apropriação do conhecimento.

## POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho iniciou-se com o objetivo de verificar em textos produzidos por alunos de graduação em Letras como se dá o processo de incorporação do discurso do “outro” na escrita, durante o trabalho apontamos a prática constante da pesquisa na graduação como forma de sustentação da apropriação do conhecimento e percebemos que a produção do conhecimento na universidade ainda se baseia numa concepção de ciência idealista e para consumo.

Fazendo uma relação da ruptura epistemológica proposta por Pêcheux (1975) com o ensino na universidade, vimos que a escrita dos graduandos, aqui concebida como produção de conhecimento, revela uma base de equivalência, de reformulação parafrástica, não há uma compreensão teórica, mesmo nos trabalhos dos alunos que propõem a fazer suas pesquisas na área de Análise do Discurso. Não há na escrita demonstração de um entendimento que não seja de uma ciência pautada na verdade, na observação, na comprovação.

O discurso da universidade deveria provocar nos alunos uma ruptura epistemológica, quando falamos em epistemologia seria entendimento das áreas de um determinado curso. Mas temos uma universidade que se pauta no ensino da reprodução, nos produtos de pesquisa, não há ainda claramente uma proposta que deixe o aluno ir além da verificação, não há espaço para pensar, quando nos referimos a pensamento não entendemos aqui como o real, mas o romper com os discursos cristalizados como o da paráfrase, da repetição e da imitação.

A produção deveria passar por uma transformação que não fosse do sujeito empírico, nem de uma atividade humana, teria de haver uma compreensão de produção que não fosse o real tomado como realidade. Os alunos deveriam, no final de um curso de graduação, entender minimamente as passagens de áreas, reconhecer os limites das disciplinas. O conhecimento não é feito por partes, para que haja uma ruptura tem de haver o entendimento de onde se veio e para onde se vai. Produzir é compreender o exterior à língua, é entender que a exterioridade se dá pela ideologia.

A incorporação do discurso do “outro” é justamente essa ausência de produção em que os alunos ora reescrevem, ora reformulam, ora parafraseiam, mas não há um momento de deslocamento para o produzir, o transformar. Por não entenderem o que escrevem, a escolha mais provável é a repetição mecânica dos percursos já feitos por outros autores.

Percebe-se que os textos analisados possuem um modelo canônico que inclui a fundamentação teórica de um percurso da teoria que, no entanto, muitas vezes coincide com “a incipiência da prática da produção escrita nos cursos de graduação que restringem-se a uma seqüência de redações sobre temas supostamente polêmicos ou resenhas ‘mal ruminadas de teorias’<sup>64</sup>”, (Barzotto, 2006) seguidas da apresentação da análise dos dados com leituras descritivas. No nosso ponto de vista, refletir teoricamente sobre a prática da escrita acadêmica denuncia a ineficiência na produção do texto universitário.

Verifica-se uma certa tendência ao modismo de disciplinas, à incorporação do discurso do momento, à mecanização de conceitos teóricos e à reformulação de dados. Os alunos, ainda que se proponham a fazer pesquisa, não conseguem delimitar o objeto de estudo e concatenar a teoria estudada durante o curso para analisar os dados.

Nisso, insistimos que não há como desvincular a universidade da atual conjuntura política, uma das explicações que encontramos para a construção do processo da hegemonia da universidade é o atual sistema capitalista que tem como base o consumismo. Vivemos numa época em que a informação é muito rápida e ao mesmo tempo não há uma filtragem desse conhecimento que é produzido e veiculado nos meios de comunicação. O sujeito contemporâneo constantemente se angustia pelo sentimento de incompletude e sua escrita reflete justamente essa situação de momentaneidade, de aplicação, de apresentar soluções, propostas. Neste contexto a Análise do Discurso tem sido apresentada como algo a ser usado e divulgado, e não necessariamente como conhecimento componente de uma formação.

Esse processo constante da construção da mercantilização da universidade, além de provocar a perda de sua autonomia, afeta o ensino. Ponderamos que atualmente o

---

<sup>64</sup> Expressão formulada por Rodolfo Ilari.

governo tende a comparar administrativamente a universidade pública com qualquer outra empresa, não considerando o aspecto da produção do conhecimento e nem a pesquisa. O que interessa aos órgãos financiadores de pesquisa, como já apontamos, é o utilitarismo da pesquisa, a profissionalização imediata do aluno para o mercado de trabalho, ainda, que muitas vezes o curso não ofereça qualidade. Por isso, os cursos mais visados tem sido aqueles que *iniciam do nada para se chegar ao nada*, pois o curto tempo que é destinado ao aluno em sala de aula não é suficiente para que haja uma apropriação devida do conhecimento. Isso tem transformado a universidade em unidades de oferecimento de cursos técnicos e tem sido nossa preocupação com a formação de professores, especificamente na área de Letras.

Chauí (2001) descreve a comparação da universidade com o supermercado, é justamente a venda do produto pronto. Pois no supermercado não há fabricação, criação, transformação, lá os produtos são colados em prateleiras para serem escolhidos e vendidos, muitos nem imaginam quais são os processos pelos quais passaram o produto para chegar até às prateleiras do supermercado. Os consumidores compram e os consomem sem se preocuparem com a fabricação, isso é equivalente aos alunos que só querem ser aprovados no final do curso e adquirir um diploma, uma autorização de uma instituição que lhe certifique uma formação universitária, embora essa formação seja altamente questionável.

O discurso da universidade é o da inculcação, nem sempre os alunos conseguem entender o funcionamento do seu curso, disciplinas, e até entender mesmo os conteúdos, que são ministrados por meio das disciplinas, um saber transmitido de forma técnica e que não atinge o conhecimento em seu domínio teórico. O aluno sabe que frequenta uma instituição de ensino superior, mas a instituição forma alunos voltados a entender o mundo pelo “real”, ou seja, na busca de explicações palpáveis de verdades.

O que interessa, quando nos referimos à apropriação do conhecimento, é a possibilidade de o aluno atingir os múltiplos sentidos e não somente a informação de fatos determinados. Essa apropriação é o apreender o conhecimento e a partir disso criar sentidos para os discursos circulados em uma determinada época e formação discursiva.



Temos ainda na universidade a idéia de que a atividade de dar aulas se distingue categoricamente da pesquisa, com isso não há investimento em pesquisa na formação de professores. A universidade precisaria refletir sobre sua própria ação enquanto lugar de formadora de profissionais com habilidade a produzir um conhecimento com bases sustentáveis de sua área específica de atuação.

Diante desses questionamentos, Barzotto (2005) aponta para o fato de que em geral os pesquisadores assumem uma determinada postura teórica de prestígio no período em que estão escrevendo suas pesquisas, mas não a sustentam ao analisar os dados, ou seja, material escolhido como fruto deste trabalho.

Ressaltamos que os textos acadêmicos lidos para embasamento de nossas análises passam, então, a ter outras funções além de tomar parte, de alguma forma, da sustentação teórica da nossa pesquisa. Barzotto (2005)<sup>65</sup> tem considerado que é importante tomar a produção recente, em especial aquela da década de 90, sobre o ensino de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo como material que pode contribuir para a formação em Letras, como embasamento teórico, mas também como *corpus* de análise.

Isso leva a construir a hipótese de que, para além de a repetição ser um momento do aprendizado da escrita, tem se tornado, cada vez mais, parte de uma cultura escrita própria do meio acadêmico. O que, segundo Barzotto (2006), é “a incorporação de um texto em outro feita de forma repetidora ou parafrástica, protegida pelos postulados também repetidos, parafraseados”. Ou seja, ao aceitarmos o postulado de que a repetição consiste em um momento do aprendizado, esta aceitação amplia o alcance deste enunciado para vários outros momentos da escrita, causando problemas para a idéia de produção acadêmica.

Nas análises apresentadas no nosso trabalho mostramos alguns procedimentos constantes em textos produzidos por graduandos. Os dados parecem sugerir uma orientação para escrita do seguinte tipo: em depoimentos sobre as orientações para a escrita de trabalhos na universidade, alunos revelam que às vezes são feitas recomendações como a que segue: diante da dificuldade de escrita dos alunos, professores às vezes chegam

---

<sup>65</sup> **Ensino da Leitura: Os limites do texto e de seu suporte** – projeto de pesquisa desenvolvido na FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

a sugerir o próprio texto para que o aluno faça uma paráfrase. Outros chegam a ensinar a conhecida fórmula de como escrever um capítulo teórico: copiar um texto tal qual o autor escreveu e depois recheá-lo com as próprias palavras. Também existem aqueles que lançam mão de facilidades como tomar textos resenhados disponíveis na *WEB*; baixam alguns desses arquivos e se propõem a costurar textos, quando não transpõem integralmente trechos para os trabalhos, sem as devidas indicações. Podemos considerar esses procedimentos como exercício de aprendizagem de escrita, mas o que causa estranhamento são os alunos de Letras produzindo textos monográficos seguindo essas orientações no final do curso de graduação.

Ao refletir sobre essa formação repetidora em que nos deparamos hoje na universidade, seria possível transpor para este contexto o que Landowski (2002) fala sobre a situação do “estrangeiro” na França. Tem-se um discurso oficial da assimilação desse estrangeiro, o discurso “Sr. Todo Mundo” de sua aceitação como qualquer outro francês, sem preconceitos e sem discriminação. Da mesma forma existe também o discurso da exclusão que faz oposição ao da assimilação:

Porque, na verdade, não encarar os fatos? Por que não admitir que o estrangeiro, na realidade, nunca será dos nossos, que jamais poderá sê-lo, que não deve tornar um dos nossos? Que seu ‘odor’ odioso por definição, deve-se à sua ‘raça’, e que não é, portanto, possível de ser eliminado? Resumindo: que é urgente conter. E mesmo provavelmente, repelir, rejeitar – excluir – o estrangeiro, esse eterno “invasor”. (Landowski, 2002, p. 9)

Segundo esse autor as duas atitudes, a de assimilação e a de exclusão, “correspondem respectivamente, em profundidade, a cada uma das duas partes complementares de uma única e a mesma operação: padronização e ingestão do ‘mesmo’, e correlativamente, triagem e eliminação do ‘outro’ ”. (Landowski, 2002, p.10)

Se compararmos o estudo de Landowski (2002, p.10) com o contexto desta pesquisa, podemos dizer que temos uma universidade que finge aceitar esse estudante

que produz por meio da repetição, da paráfrase e da imitação, ao aprová-lo na graduação e até absorvê-lo em programas de pós-graduação. Esse seria o discurso da assimilação de aceitação do aluno egresso. Por outro lado temos o discurso da exclusão ao vermos esses mesmos programas tecendo críticas sobre a produção desses alunos em bancas de defesas, afirmando que esses alunos não sabem escrever. E não raro quando se submetem a concurso fracassam em deter um lugar na ordem de uma universidade de destaque, reproduzindo assim, também, uma segregação entre IES “de excelência” e IES “menores” (às quais resta imitar as primeiras e buscar nelas, sempre, auxílio).

Nosso questionamento incide sobre o discurso da assimilação, do qual trata Landowski (2000) porque se a universidade continua a alimentar com naturalidade a repetição, sempre irá existir a diferença entre os grandes centros de ensino e de pesquisa, assim como os médios e os pequenos. Existirão sempre as mesmas referências para os mesmos assuntos. Irão perpetuar a reprodução do conhecimento em massa.

A universidade deveria solucionar esse problema assim como aponta Certeau (1995), ao falar sobre as universidades diante da cultura de massa, pois nessa relação “entre cultura e a massificação de seu recrutamento, a conjuntura requer que ela produza uma cultura de massa” que esteja voltada para o cotidiano de seus alunos e não reproduzir um conhecimento por meio do discurso do dominante. Sabemos que:

A cultura do estudante do primeiro ciclo, portanto, é muitas vezes uma acumulação e uma miscelânea. Ela procede por ‘colagens’ e por justaposições, ainda que, no interior de cada especialidade, ao modo de uma iniciação que apresenta paradoxalmente (e abstratamente) a disciplina sob a sua forma mais rígida (e, enfim, a menos científica), o discurso universitário separe cuidadosamente ‘livros básicos’ e ‘livros de vulgarização’, classifique minuciosamente as referências segundo seu ‘valor’ em uma gradação particular do docente, situe-se ele próprio graças a uma diferenciação entre o ‘puro’ e o ‘impuro’, distinguindo-se, assim, por oposição a toda vulgarização. Também o docente é presa de espanto, diante de uma aberração quase ultrajante, quando o estudante associa à

melhor ‘obra básica’ a ‘pior’ das vulgarizações, sem que pareça ter a percepção de uma diferença de níveis entre elas. Esse nivelamento desafia a hierarquização características das referências universitárias. (Certeau, 1995, p. 112-113)

Sabemos também que há outra controvérsia: precisamos reiterar a prática da escrita na universidade para conseguir um lugar na comunidade acadêmica, ou como comunidade leitora, uma vez que o “diferente não tem um lugar garantido”, como afirma Landowski (2002). Finge-se aceitá-lo, mas não há aceitação nem aberturas para tais questionamentos na universidade, pois de alguma forma a repetição se tornou parte dessa cultura. E para que aconteça essa reiteração do aluno na comunidade leitora, Chartier (1994), alerta que:

Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (como também o trabalho de resposta ao texto que faz com que o assunto seja mais facilmente compreendido graças à mediação da interpretação), uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem **as comunidades de leitores e as tradições de leitura**. Essa abordagem pressupõe o reconhecimento de várias séries de contrastes; em **primeiro lugar, entre as competências de leitura**. A clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. **Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis**, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. **Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada**

**comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação.** Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. **Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito.** (Chartier, 1994, p. 13, grifos nossos)

Percebe-se na exposição das idéias do autor que não é qualquer leitor que está autorizado a interpretar qualquer texto, isso depende de uma habilidade, e essa, por sua vez, se adquire por meio de uma prática que tem de ser ensinada e não incorporada ao acaso de formações esporádicas como acontece em algumas instituições.

Quanto às publicações repetidoras, a aceitação manifesta-se por sua publicação em revistas indexadas, mas intrinsecamente sua qualidade não resiste a comparações com textos anteriores das quais não se distingue, nas quais não se apóia, mas se cola, com as quais não luta, pois é dependente. São produções excluídas porque não correspondem a uma obra no sentido usado por Bakhtin (2000):

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez *externa*, adquirem uma característica *interna* particular pelo fato de que o sujeito falante - o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à obra. Esse cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras *internas* específicas que, no processo da comunicação verbal,

a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – **as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta**, etc. (Bakhtin, 2000, p. 298, grifos nossos)

Nesse trecho entendemos que o autor fala sobre uma generalidade da produção de um determinado gênero da ciência, mas salienta para uma individualidade que é interna à produção. São consideradas obras complexas justamente porque se incluem numa esfera verbal em que o autor, por meio dos recursos estilísticos, tem de mostrar uma competência no conteúdo composicional do gênero e essa está ligada a uma determinada aprovação de uma esfera cultural pré-estabelecida pela fronteira externa existente e imposta pelo próprio sujeito falante. Nem todos estão autorizados a validarem os textos produzidos em uma determinada época. Esses já o são pela própria história arraigada nos antecessores. Não há como criar um gênero da ciência com características individuais sem considerar um conhecimento universal que já existe.

Na mesma linha de raciocínio encontramos Haroche (2005), que por sua vez apresenta concepção de um sujeito contemporâneo que vive em um mundo envolto pela “repetição e a rapidez e, nesta, a desatenção a que ela induz: observa, descreve e dá a conhecer, demonstra a passagem da percepção para a idéia pela repetição” (p. 351)

Outro enfoque que a autora dá é sobre a “causa e efeito entre a exigência corporativa de produtividade e o fato de que toda publicação está reduzida à idéia de número”. Nesse sentido, tomamos como hipótese o próprio “incentivo” dos órgãos oficiais à publicação – terem ser tornado comum, no meio acadêmico, expressões como: requestrar artigos, publiquismo, etc. , ou seja, tem-se o mesmo texto publicado mais de uma vez, por veículo “diferente”, às vezes com a modificação do título, alguns termos técnicos do texto original (palavras, verbos, conceitos), mas sem indicação em nota de rodapé de que este texto foi publicado em outra versão. Uma prática que aparentemente se insere na necessidade de entrar no rol dos que mais publicam durante o ano. Podemos relacionar esse publiquismo com o que afirma (Haroche, 2005, p. 357) “o pensamento individual, original, parece ter declinado diante da corporação, do grupo, do coletivo: submetido à pressão, que

se tornou anônimo, esse pensamento fundamenta-se e se vê agora legitimado pelo número, a quantidade, e tende, a partir daí, a se tornar cada vez mais homogêneo e conformista”.

Então, notamos que há uma preocupação com o volume, com a repetição e não com a profundidade. De alguma forma temos o espírito de empresa na universidade que afasta a reflexão, a produtividade, pois submete-se a “urgência desprovida de reflexão, uma produtividade cega e descomprometida [...] observa uma crise geral no exercício do juízo, que atribui à pressão a que o mercado submete o trabalho de pensamento: estimulando, privilegiando o automático, o repetitivo, o mercado desenvolve um saber instável, efêmero, não cumulativo”. (Haroche, 2005, p. 357)

Com isso, vemos a universidade reduzir seus discursos a características monológicas, em que se finge aceitar a heterogeneidade, mas se preserva “intata a homogeneização real ou suposta”, se perpetua o paradoxo da heterogeneidade ao se criarem “distâncias e desigualdades entre grupos sociais”. (Landowski, 2002, p. 11)

Barzotto (2006) afirma que nesse tipo de produção “perdem-se trabalhos realizados no interior das escolas que possam ser considerados bons, porque em geral os estudos não incidem sobre eles, ou eles são mal documentados. Ou ainda, eles são apenas relatos de experiência que deram certo devido à intervenção de quem está relatando sem passar pelo crivo de uma análise mais acurada”.

Deparamo-nos no final desta pesquisa com uma “realidade” não muito fácil de encarar e lidar, pois como expomos essa formação repetidora tem seu efeito cascata garantido no meio acadêmico, tocar neste ponto é mexer nas bases de algumas concepções teóricas arraigadas no interior da universidade, mas este trabalho tem sua relevância ao registrar dados reais de escrita como resultado de uma formação que é ofertada aos alunos nos cursos de Letras, como é o caso particular, do local em que os dados foram selecionados.

Diante do exposto consideramos que os textos produzidos na graduação mostram-se inadequados, malsucedidos no ponto de vista da apropriação do conhecimento e isso é consequência direta de uma ausência de pesquisa. Defendemos que a inserção de uma efetiva prática da pesquisa na sala de aula sustentaria a apropriação de um conhecimento na produção textual e não um ensino cuja prática é sustentada pelo consumo,

ou seja, a universidade tem se preocupado mais em diplomar o aluno do que formá-lo, oferece uma formação que tem suas bases na inculcação de conceitos prontos, acabados e não oferece um ensino que sustente uma apropriação do conhecimento da área.



**BIBLIOGRAFIA**

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. 16. ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro, 2003. [1959]

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: Editora da UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul. /dez. 1990.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Eni Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. [1982]

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 6. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. [1970]

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [1938]

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1953]

\_\_\_\_\_. **A Cultura Popular Na Idade Média e No Renascimento**: O contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. [1970]

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997. [1979]

\_\_\_\_\_(Volochínov) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999. [1929]

BARZOTTO, V. H. **A criança falada e a cena de quem a fala**. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100012&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100012&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 30 Ago. 2006.

\_\_\_\_\_.Leitura e Produção de Textos: Limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo (Org). **Trilhas da Escrita**: autoria leitura e ensino 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005. (p. 253), no prelo.

\_\_\_\_\_.Língua Portuguesa e prática docente: ouvindo vozes e tomando sustos. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa em calidoscópico**. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 2004.

\_\_\_\_\_.Considerações a propósito de textos acadêmicos de professores sobre leitura e produção de textos. In: **Práticas escritas na escola**: letramento e representação II. (CDROM. Org. Corrêa, M.L.G.). São Paulo: Convênio CAPES-COFECUB n. 510/05, no prelo.

\_\_\_\_\_.Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. In: **Revista ECOS**, Variantes Lingüísticas e Literaturas Regionais. Instituto de Linguagem. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2004.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**: discurso e saberes. São Paulo: Martins Fontes, 2001. [1997]

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. Tradução de Maria de Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. [1966]

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. [1985]

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de Sergio Miceli *et al.* São Paulo: Editora UNESP, 1996. [1982]

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. [1970]

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. [1993]

\_\_\_\_\_. **Invenção do Cotidiano**: A Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. [1994]

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIX e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. [1994]

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conformismo e resistência.** Aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. [1986]

CORACINI, J. C. **Um fazer persuasivo:** o discurso subjetivo da ciência. 1. ed. Campinas: Pontes, 1991.

COSTA, N. C. A. **O conhecimento científico.** São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAMASCENO, M. N. A formação de novos pesquisadores: investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, J. (Org). **Iniciação Científica:** construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Lingüística:** dizer e não dizer. Tradução de Carlos, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Editora Cultrix. 1972.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito.** Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, Pontes, 1987. [1984]

DURIGAN (*et al*). **A magia da mudança:** vestibular Unicamp: língua e literatura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação:** a escrita do gênero acadêmico. Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2000. [1971]

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Porto: Veja, 1992. [1969]

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. [1986]

FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. Tradução de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do Ego. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVII, 1969.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Press Universitaires de France, 1982.

\_\_\_\_\_. **Paraphrase et énonciation**. Paris: Ophrys, 1994.

\_\_\_\_\_. **A paráfrase lingüística: equivalência, sinonímia ou reformulação?** Tradução de João W. Geraldi. Cadernos de estudos lingüísticos, Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, p. 129-134, 1985.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso** – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Eni Orlandi *et al.* 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. [1969]

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 1995.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992. [1983]

\_\_\_\_\_. Crise da consciência contemporânea e expansão do saber não cumulativo. In: **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo. v. 31, n.3, 215p. set./dez. 2005.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Língua, sujeito e discurso. Tradução de Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. [1977]

ILARI, R.; GERALDI, J.W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOURGANOFF, V. **A face oculta da universidade**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Ed. UNESP, 1990. [1972]

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. Ensaios de sociosemiótica. Tradução de Mary A. Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002. [1997]

LARROSA, J. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, História da Leitura**. Tradução Valdir Heitor Barzotto. s. l.: ALB- Mercado de Letras, 2000.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Margarida Sérvulo Correia. 2. ed. Lisboa: Gradativa, 1985. [1957]

LYONS, J. **Semântica**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução de Freda Indursky  
Campinas: Pontes - Editora da UNICAMP, 1997. [1987]

MOLES, A. **O Kitsch**. Tradução de Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.  
[1971]

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 4. ed.  
Campinas: Pontes, 2001. [1983]

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Petrópolis:  
Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PAOLI, J. N. **O Princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa**: proposta para sua prática. [S. l: s. n.], 1989.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. [1975]

\_\_\_\_\_; FICHANT, M. **Sobre a história das ciências**. Tradução de Francisco Bairrão. São Paulo: Edições Mandacaru Ltda, 1989. [1969]

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, N. B. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade**: esferas do político, do científico e do ensino. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. A autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n.1. jan/abr. 2006.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**. Formação de professor de língua materna. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/ UNICAMP, 1999.

SANTOS, B. S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, p. 187-233, 1999. [1995]

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002. [1987]



SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

SANT'ANNA. A. F. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo, Ática, 1985.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1999. [1916]

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. [1985]

SILVA, F. L. ; FORTES, L. R. S. Discurso Teórico e Discurso Retórico. In: **Discurso**. Revista do Departamento do Departamento de Filosofia - FFLCH da USP. Ano IV, Nº 4, p.79-112.

SILVA, A. S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T. A. **Linguagem e Vivência: Língua Portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2001. (2ª série)

SOUTO MAIOR, A. C. A carta: Uma análise das atividades de produção em livros didáticos de português. In: ALVES, J. H. P. (org) **Território da linguagem**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

THAYER, W. **A crise não moderna da universidade moderna**. Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. [1996]

TODOROV, T. A origem dos gêneros. In: \_\_\_\_ **Gêneros do discurso**. Tradução Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VERGER, J. **Homens e Saber na Idade Média**. Tradução de Carlota Boto. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. **As universidades na Idade Média**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1990. [1973]

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. Tradução de Sônia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora UNESP, 1993. [1969]

ZATT, A. C. S.; SOUZA, J. M. (orgs) **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

ZEICHNER, K. N. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. (*et al.*) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.