

Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário

Claudia Rosa Riolfi
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro

*Universidade de São Paulo
São Paulo, SP, Brasil*

RESUMO

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

Palavras-chave: Escrita; discurso; ensino superior; psicanálise.

ABSTRACT

A training course: from the common discourse to the university discourse

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

Keywords: Writing; discourse; university formation; psychoanalysis.

RESUMEN

Una trayectoria formativa: de lo discurso comun al discurso universitario

Nuestro estudio trata de las transformaciones en el modo como un investigador en formación registra, a través de la escritura, el trabajo con su objeto de investigación. Para ello, comparamos el modo como una misma informante escribe la sección destinada al análisis de datos en su memoria de iniciación científica y en su tesis doctoral. Suponemos que, para que alcance el éxito profesional, el investigador necesita aprender a escribir en los moldes de la comunidad discursiva en la que realiza su formación. Además de esto, necesita aprender a reconocer y a transmitir sus dilemas lógicos por escrito. Para exponer como se da este pasaje, recurrimos a la noción de discurso como lazo social, tal como lo nombró Lacan. Concluimos que, al ser capturada por el funcionamiento del discurso universitario, la informante se utilizó de los medios necesarios para aprender a escribir un texto convenientemente validado en su comunidad interpretativa.

Palabras clave: Escritura; discurso; enseñanza superior; psicoanálisis.

Um discurso porta mais ou menos os traços de subjetividade do falante, ele usa mais ou menos as insígnias do gênero na qual ele inscreve sua demanda de reconhecimento; por outro lado, ele sobredetermina ou não a coerência que a coloca no texto, e a qualidade literária desse texto, por sua vez, é questão de grau.

(ANNA JAUBERT, 2005, p. 40. A tradução é nossa).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tematiza as transformações no modo de um pesquisador em formação registrar os resultados da lida com seu objeto de estudo. Visando a investigar como ele a registra, tomamos textos escritos por um mesmo sujeito como objeto de análise. Eles divulgam institucionalmente os resultados de pesquisa realizada em dois momentos diversos da sua formação, a iniciação científica e o doutorado. Mostraremos como a parte do relato destinada ao registro da lida com os dados se materializa de modo a compor (ou não) uma peça importante na argumentação em prol da tese que o pesquisador quer defender.

Trata-se de elucidar o percurso de formação de uma jovem senhora que, na ocasião em que escrevemos este texto, era professora de universidade pública, com diversos trabalhos publicados. Para preservar sua identidade, a chamaremos de Maria. Selecionamo-la como informante para nosso estudo por julgarmos que sua história pode exemplificar o percurso que, de modo mais ou menos bem sucedido, é realizado por todos que aprendem a escrever em contexto universitário e, posteriormente, passam a ensinar outros a fazê-lo.

Estamos pressupondo que aquele que se forma para vir a ser professor universitário precisa gerenciar duas ordens de ações distintas no processo de produção do conhecimento. A primeira consiste no próprio ato de pesquisar, isto é, de exercer as tarefas que se mostram necessárias para a geração de novos conhecimentos, tais como: selecionar uma questão geradora, estabelecer o recorte teórico, coletar os dados, selecionar a bibliografia, estabelecer ou adotar uma metodologia etc.

A segunda, por sua vez, relaciona-se com as ações necessárias para relatar a pesquisa, isto é, para partilhar os resultados da pesquisa realizada com os pares e demais interessados, oralmente ou por escrito. Esta tarefa implica em conseguir elaborar uma linha de raciocínio passível de ser comunicada a quem não realizou a pesquisa e em argumentar a favor da pertinência de uma dada investigação. Assenta-se na capacidade do pesquisador de fazer escolhas discursivo-textuais mais adequadas e inclui, portanto, a padronização formal do texto.

Aqui, ao privilegiar o relato da pesquisa aproximamo-nos das reflexões a respeito do papel do ato de escrever para a reflexão intelectual feitas por Lachnitt (2004) para quem a “escrita revela, então, em suas ratas, o que o escritor pensava ter compreendido, mas não tinha. Isso autoriza a pensar que a escrita permite aos alunos se dar conta de seu grau de compreen-

são, e simultaneamente da incompreensão do fenômeno” (p. 176).

Essa investigação se justifica uma vez que, ao examinarmos as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas no Brasil nos últimos dez anos,¹ constatamos que são raríssimas as investigações versando a respeito da relação que o pesquisador mantém com sua escrita. A maioria dos trabalhos ou tematiza apenas a correção formal dos textos ou os tomam como pretexto para analisar outra coisa. Ao analisarmos as 400 primeiras ocorrências de 938 trabalhos que respondiam à palavra-chave “texto acadêmico” no banco de teses da CAPES, por exemplo, notamos que apenas cinco tratam, como é o nosso caso, da escrita do texto acadêmico.

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

Tendo em vista o exposto, pensamos poder afirmar que a novidade eventualmente trazida pelo presente trabalho está no seu foco: as alterações da relação que um sujeito estabelece com os dados que se propõe a analisar ao longo de sua formação. Como tomamos como *corpus* os relatórios finais de pesquisa de uma mesma informante, acompanhamos um processo de escrita por mais de dez anos, o que nos permitiu cernir, com maior cuidado, os passos dados por ela na direção de construir um olhar analítico mais acurado.

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

Escrever é produzir um objeto, uma marca material, quer dizer, dar a ver este objeto a si mesmo e aos outros. Esta produção “fora de si” necessita uma tomada de distância com relação às informações e aos conteúdos escritos, e, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, contribui para esta tomada de distância. O momento da escrita é cúmplice: ele mobiliza os saberes sobre a língua e também as lembranças, os conhecimentos adquiridos e construídos sobre o mundo material e social, as

capacidades de raciocínio, de julgamento sobre este mundo, ao mesmo tempo em que este instante de escrita é um lugar de construção e de elaboração destes saberes, destes conhecimentos, destas formas de raciocínio e de julgamento. Deste ponto de vista, a escrita é um lugar de organização e de reorganização, de mobilização e de construção de conhecimentos sobre ela mesma e sobre o mundo (p. 33. A tradução é nossa).

Assim, a partir de uma visada segundo a qual a escrita pode consistir em um espaço de mediação entre o sujeito e o conhecimento, interessou-nos investigar as relações entre a aquisição desta mediação e sua captura por um tipo de laço social que Lacan nomeou como discurso universitário.

APRENDER A ESCREVER NO ESCOPO DO DISCURSO UNIVERSITÁRIO

Lacan (1968-1969; 1972) distingue dois modos de utilização da linguagem pelos seres falantes, o discurso como laço social e o discurso-corrente. Enquanto o último não produz efeitos de deslocamento sobre o sujeito, o primeiro o transforma, inserindo um sujeito em um dado modo de funcionamento.

Aproximando-nos aqui de um trabalho anteriormente escrito pelo psicanalista (Lacan, 1953) podemos dizer que o discurso corrente se ancora no registro imaginário, que pode ser apreensível pelos sentidos e, por isso, parece compor uma unidade. O imaginário especifica a relação dual na qual uma imagem se perfila no outro nos moldes de uma captação. Podemos, também, dizer que o discurso como laço social articula os registros do simbólico e do real. Por simbólico compreendemos o registro da combinatória que organiza os significantes e sua circulação na cultura. Ele está relacionado com o dizer, com a possibilidade de distinção e hierarquização dos elementos organizados em um dado sistema.

Segundo Lacan (1972), é possível mostrar como um determinado laço social está estruturado dando a ele uma representação gráfica, uma estrutura formada por quatro lugares de apreensão de diferentes efeitos de significante, conforme a Figura 1, a seguir:

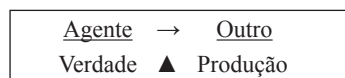


Figura 1 – Estrutura dos quatro discursos proposta por Lacan (1969)

Em cada um dos quatro lugares (agente, outro, verdade e produção) podem ser inscritas quatro di-

ferentes letras: S1, o significante mestre; S2, a bateria dos significantes; \$, o sujeito dividido; e a, o objeto que restou da operação significante sobre um corpo. Com quatro lugares e quatro letras, que rodam no sentido horário, Lacan formaliza quatro discursos, definindo-os do seguinte modo:

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, posso me dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se insere seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que está fazendo (Lacan, 1968-1969, p. 158-159).

Eles são: o discurso do mestre; o discurso da histórica; o discurso do analista e o discurso universitário.² Apresentamos seus matemas na Figura 2, que se segue.

<i>Discurso do Mestre</i>	<i>Discurso da Histórica</i>	<i>Discurso do Analista</i>	<i>Discurso Universitário</i>
S1 → S2 \$ ▲ a	\$ → S1 a ▲ S2	a → \$ S2 ▲ S1	S2 → a S1 ▲ \$

Figura 2 – Matemas dos quatro discursos formalizados por Lacan

Riolfi (1999) considera que “cada um dos discursos é uma diferente maneira de causar um sujeito como efeito” (p. 195-6). Assim sendo, no que segue, mostraremos qual posição o sujeito ocupa em cada um dos discursos.

- ✓ Discurso de Mestre: o sujeito está na posição de verdade. Essa configuração dá a ver que o sujeito oculta a verdade de sua divisão, querendo se fazer representar como se fosse uno.
- ✓ Discurso da histórica: o sujeito dividido está na posição de agente. Estabelece uma organização de suas falas a partir da demonstração do mal estar gerado por sua divisão.
- ✓ Discurso do analista: o sujeito está na posição de outro. Revela que, neste tipo de laço, a expressão subjetiva é deixada ao outro, isto é, ao interlocutor.
- ✓ Discurso universitário: o sujeito ocupa a posição de produção. Isso determina que o que se produz é um sujeito de acordo com o saber vigente, visto que, neste tipo de laço, o saber ocupa a posição de agente.

Posto isso, lembramos que uma análise prévia do corpus privilegiado por nós neste trabalho mostrou, inclusive, fortes indícios de que ele, de fato, não só havia sido produzido na instituição universitária como se ancorava no discurso universitário. Assim, no que segue, vamos examiná-lo com maior detalhamento. Vejamos como os lugares estão ocupados:

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

Na prática, pode-se dizer que, quando um pesquisador em formação assujeita-se ao discurso universitário, ele substitui as relações mediadas pelo discurso comum por aquelas mediadas pelo saber articulado previamente estabelecido. Esse ato é o que Kuhn (1970) denomina de “ciência normal”.

Segundo o autor, um pesquisador dá mostras de um fazer científico normal ao submeter-se a uma discursividade (a um paradigma) preexistente. Para ele, o fazer científico normal caracteriza-se pela perpetuação de um saber já legitimado. Para que isso ocorra, as comunidades científicas devem legitimar os paradigmas adotados pondo à prova o saber produzido pelos pesquisadores que a ela se agregam. Inserir-se em uma comunidade científica é correlato, portanto, a adotar um paradigma e dar mostras de estar de acordo com ele. Dessa forma, as pesquisas realizadas em uma comunidade científica geralmente são “redizeres” ou acréscimos ao paradigma vigente dessa comunidade, já que a discordância ou a falha apontada em um dado paradigma pode instaurar uma revolução científica, implodindo, portanto, ao menos temporariamente, com o fazer científico normal.

Por esse pressuposto, na ciência normal as realizações científicas “são relatadas pelos manuais cien-

tíficos elementares e avançados. Tais livros expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas (ou todas) as suas aplicações bem sucedidas e comparam essas aplicações com observações e experiências exemplares” (op. cit., p. 23).

De acordo com Kuhn (1970), a escolha de experiências exemplares para relatar uma pesquisa é importante, pois a ciência normal parte do princípio de que suas descobertas não podem ser questionadas e “reprovadas” pelos seus pares. Por isso, a necessidade não só de casos exemplares, mas de autores que legitimem as investigações feitas pelo pesquisador.

Trazendo esta reflexão para a análise do processo de escrita de um texto acadêmico, podemos dizer que é necessário mobilizar os três registros ao escrever a lida com objetos que não têm possibilidade de apreensão empírica direta. Ao registro do imaginário pertencem, por exemplo, os esforços para garantir uma melhor apreensão visual do conteúdo veiculado, tais como a diagramação, o uso de negrito, do itálico etc. Ao registro do simbólico, pertencem as conexões lógicas, a progressão textual, os recursos coesivos etc. O avanço da pesquisa até o ponto de perceber os impasses e os limites das conexões lógicas realizadas, ou, em outras palavras, a incompletude do simbólico, por sua vez, aponta ao registro do real.

Ao se deparar com os dados que se propôs a analisar, portanto, o pesquisador pode fazer duas escolhas distintas: a) privilegiar o imaginário, ou, em outras palavras, alienar-se a uma verdade pré-estabelecida qualquer e aplicá-la a todo custo na análise dos dados; ou b) privilegiar o simbólico, ou, em outras palavras, colocar toda e qualquer hipótese de pesquisa à prova do rigor lógico, de modo a poder vislumbrar o real.

Podemos dizer, portanto, que, para ser bem sucedido em sua formação, o pesquisador precisa aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação (registro do imaginário) e, para além disso, aprender a localizar e a transmitir os seus impasses lógicos (registro do simbólico).

Para que isso ocorra é necessário adotar uma nova concepção de escrita. Chabanne e Bucheton (2002), ao realizar uma investigação que tematiza as dificuldades encontradas por alunos do ensino médio para escrever, afirmam que essas dificuldades advêm do fato de que para escrever é necessário passar de uma concepção de escrita como funcional e/ou expressiva (imaginária) para uma concepção de escrita como um utensílio para o pensamento (simbólica).

Os autores afirmam que, no plano da relação dos alunos com o escrito, este momento de passagem

consiste em uma ruptura epistemológica, referida à dificuldade de utilizar a linguagem como um material para produzir significações que têm pertinência em um campo de saber.

Assim, Chabanne e Bucheton salientam que, para superar esta ruptura, os alunos têm a necessidade de aprender a: manejar as noções e os conceitos de maneira coerente e rigorosa; formular uma problemática; construir um ponto de vista a respeito de um objeto e tecer relações entre os aspectos abordados e, por fim, sustentar um olhar reflexivo sobre o texto já escrito.

Partindo deste estudo, Deschepper e Thyron (2008) mostram que, no momento do ingresso no ensino superior, a percepção de si mesmo como escritor e as concepções e as representações do que é escrever se perturbam. Perturbam-se, também, as funções que estas representações podem preencher e os valores que, a partir deste momento, lhe serão atribuídos.

Para nós, interessa, principalmente, pontuar a dificuldade que os estudantes cuja produção foi estudada por elas tiveram para, ao escrever textos científicos, levar em conta a comunidade científica com relação à qual eles e seus leitores primeiros se situam. A partir da análise de um percurso de pesquisa-ação, as autoras concluíram que “o acesso aos discursos científicos exige uma aculturação, ou uma apreensão aguda da função epistêmica da escrita que não funciona no automático” (op. cit, p. 61, a tradução é nossa).

Transpondo essas considerações para a presente pesquisa, consideramos que essa aculturação é feita pela captura do pesquisador pelo discurso universitário, que, ao formatar o sujeito de acordo com o saber já legitimado por sua comunidade científica, leva-o a empregar os meios necessários para aprender a escrever nos moldes que são nela validados. Vejamos como isso se dá na prática recorrendo a elementos colhidos da vida e da obra de Maria.

UM PERCURSO DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM LETRAS

Maria é professora universitária desde 1991. Fez a graduação, o mestrado e o doutorado, na área de letras, sempre em universidades públicas. Tinha cerca de trinta e cinco anos quando terminou o doutorado. Todo o material utilizado para fins da pesquisa que deu origem a este trabalho foi doado por ela.

Em seu relatório de iniciação científica, concluído em 1989, Maria relatou a pesquisa realizada com alunos de 3ª e 4ª séries da rede estadual de ensino. O objetivo

desse trabalho era compreender como essas crianças utilizavam a língua escrita para a leitura e produção de textos, buscando estabelecer os parâmetros indicadores da gramática internalizada por seus sujeitos da pesquisa. Para tanto, ela aplicou o teste cloze³ nas crianças e, posteriormente, analisou seus resultados.

Por sua vez, em sua tese de doutorado, defendida em 2002, Maria tinha como objetivo identificar quais eram as representações de língua materna dos cidadãos brasileiros na virada do século XX. Para tanto, ela analisou um corpus constituído por quinze entrevistas orais semiestruturadas aplicadas em sujeitos de diferentes profissões e formação escolar.

Mesmo considerando a grande disparidade entre estas duas produções, acreditamos que elas podem ser comparadas. A possibilidade de comparação se assenta no fato de que os dois trabalhos têm um ponto em comum: versam a respeito de objetos de pesquisa que não permitem apreensão empírica. No primeiro trabalho, tratava-se de tentar apreender aspectos da gramática internalizada das crianças. No segundo, tratava-se de apreender, da fala dos informantes, quais eram as suas representações de língua materna. Em ambos os casos, portanto, a construção ou adoção de um aparato metodológico e conceitual era necessária.

APRENDER A ESCREVER NOS MOLDES DE SUA COMUNIDADE DISCURSIVA

No que segue, analisaremos dois fragmentos de análise de dados, retirados do relatório de iniciação científica de Maria. Posto que tínhamos a construção de um aparato metodológico e conceitual por parte da informante como pano de fundo, aqui, interessa-nos mostrar como ela lidou com os resultados obtidos por meio da aplicação do teste cloze.

Mostraremos que, neste momento bastante inicial de sua formação, Maria ainda não conseguia se apropriar suficientemente dos parâmetros da comunidade acadêmica na qual se inseria para poder calcular o leitor ideal de seu texto. Estava sujeita, portanto, a não perceber que tinha escrito uma peça que não correspondia à imagem de texto ideal que circula na comunidade acadêmica. Suas principais dificuldades neste momento referiam-se às manobras discursivas e textuais para fornecer ao leitor alguns detalhes importantes para a compreensão de seu projeto argumentativo.

Vejamos a extensão de sua dificuldade por meio da análise das linhas iniciais de sua discussão dos resultados. Trata-se aqui da primeira análise de dados apresentada por Maria em seu relatório.

TABELA 1
Excerto do relatório de IC – Teste *Cloze* da Bela Adormecida

01	Teste <i>Cloze</i> Bela Adormecida
02	Este teste foi aplicado em: 29 alunos da C1; 22 da C2; 14 da C3; 34 da
03	C4.
04	Nos exemplos, as palavras grifadas são as que foram apagadas.
05	As palavras formadoras do SN (artigo, substantivo e adjetivo) não apre-
06	sentaram problemas no preenchimento:
07	“Uma <i>princesa</i> dormia cem anos [...]”
08	“ <i>princesa</i> ” = C1-15/29; C2-19/22; C3- 10/14; C4-28/34
09	“ <i>bruxa</i> ” = C1-12/29; C2-01/22; C3-03/14; C4-04/34

Na linha 1, Maria apresentou, por meio de um título, qual era o teste cujos resultados ela se propunha a analisar naquele excerto, qual seja, o exercício de leitura construído a partir do conto de fadas A Bela Adormecida.

Nas linhas 2 e 3, após ter preliminarmente informado aos leitores que a letra C havia sido utilizada como abreviação da palavra classe, Maria informou a quantidade de alunos por classe aos quais o teste tinha sido aplicado.

Na linha 4, Maria tentou fornecer ao leitor uma informação importante para a compreensão dos resultados do teste aplicado, a saber, a que se referia o uso do sublinhado. Justificou o uso do sublinhado que fez na linha 7, entretanto, sem explicitar lugar onde este recurso havia sido usado. Deixou ao leitor, portanto, a responsabilidade de inferir que, no seu teste, não se tratava do apagamento de “Bela Adormecida”, como indicado no título, mas sim, do apagamento do sintagma nominal “princesa” da frase “Uma princesa dormia cem anos”, reproduzida na linha 7.

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

Nas linhas 5 e 6, Maria apresentou estes resultados. Utilizou-se, entretanto, da sigla SN sem mencionar que se trata abreviação de “sintagma nominal”. Limitou-se a listar, entre parênteses, quais eram os SNs que tinham sido alvo de sua atenção (artigo, substantivo e adjetivo).

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

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

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

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

Em suma, as dificuldades de Maria parecem poder ser atribuídas à sua captação imaginária. Ainda presa no que poderíamos chamar da “sua visão de mundo”, bastava a ela ter compreendido o fragmento que se propunha a escrever para dar o texto por concluído e colocá-lo em circulação pública na forma de relatório final. Assim, neste momento de sua formação, seu

assujeitamento ao discurso universitário – que, mais tarde, viria lhe proporcionar maiores possibilidades intelectuais e criativas – era ainda embrionário.

APRENDER A LOCALIZAR E A TRANSMITIR OS IMPASSES LÓGICOS DOS DISCURSOS QUE LHE PRECEDERAM

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

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

Em si, a existência de uma organização destes capítulos mostra uma alteração na possibilidade, por parte de Maria, de incluir o seu leitor. Por sua vez, esta inclusão aumenta seu potencial argumentativo, como se vê, no exemplo que se segue, retirado da seção intitulada Uma língua “difícil”, parte do primeiro capítulo dedicado à análise de dados (Tabela 2).

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

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

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

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

TABELA 2
Excerto retirado da Tese de Doutorado de Maria

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

1. Predominância do imaginário sobre o simbólico: trata-se do momento em que, durante a sua graduação, Maria inspirou-se nos modelos de textos lidos por ela para escrever, sem ainda ter possibilidade de analisar suas partes componentes de modo a extrapolar sua utilização em outros contextos. Assim sendo, provavelmente calculou o leitor a partir de suas próprias compreensões e, por este motivo, não forneceu elementos suficientes para que a persuasão fosse bem sucedida; e
2. Articulação do imaginário com o simbólico: trata-se do momento em que, no término de seu doutorado, Maria revelou-se capaz de usar, em seu benefício, o saber já legitimado na

comunidade onde se inseriu, dando mostras de ter completado a transição do discurso comum ao discurso universitário.

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

REFERÊNCIAS

- Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques* (1ª ed.). Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Bezerra, B.G. (2001). *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Bezerra, B.G. (2006). *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Pernambuco, Recife.
- Canonice, B.C. Forone. (1999). *O texto dos formandos de Letras: um estudo sobre a coesão e a coerência*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Chabanne, J.C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (1ª ed.). Paris: PUF, 2002.
- Cristianni, A. (2002). *Coerência e coesão na conjugação entre o processo de leitura e a produção de textos*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Deschepper, C., & Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S. Chartrand, & C. Blaser (Orgs.). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 61-86). Namur, Belgique: Presses Universitaires de Namur.
- Jaubert, A. (2005). Des styles au style. Genres littéraires et création de valeur. In J.M. Gouvard. *De la langue au style* (pp. 37-50). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lacan, J. (1953). *O simbólico, o imaginário o real*. Conferência proferida a Sociedade Francesa de Psicanálise em 08 de julho de 1953. Retirado em 09 ago. 2009, do <<http://www.scribd.com/doc/7094482/o-Simbolico-o-Imaginario-e-o-Real-Jacques-Lacan>>.
- Lacan, J. (1969-1970). *O Seminário*. Livro 17: O avesso da psicanálise (1ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1972). *O Seminário*. Livro 20: mais ainda (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lachnitt, C. (2004) *Ecrire pour comprendre en sciences*. In C. Barré de Miniac, et al. (Orgs.). *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignements de la lecture-écriture* (pp. 161-176). Paris: L'Harmattan.
- Kunh, T. (1970). *A estrutura das revoluções científicas* (7ª ed). São Paulo: Perspectiva.
- Martins, S. Aparecida de Freitas. (1997). *Análise de produções escritas por alunos de 3º grau*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Ribeiro, A. (2005). *A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico*. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Riolfi, C.R. (1999). *O discurso que sustenta a prática pedagógica. Formação de professor de língua materna*. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Recebido em: 20/05/2010. Aceito em: 20/09/2010.

Notas:

¹ Referimo-nos aos dados obtidos por meio do sistema de busca de quatro bancos de dados de trabalhos acadêmicos: o banco de teses da Universidade de São Paulo (USP), o banco de teses da Universidade de Campinas (UNICAMP), o portal de teses *Domínio público* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). As palavras-chave utilizadas por nós foram *texto acadêmico e escrita universitária*.

² É importante salientar que esses nomes não se referem nem ao local de sua enunciação e nem ao sujeito que enuncia, mas, sim, ao tipo de laço estabelecido por sujeitos

³ O teste *cloze*, é um instrumento para avaliar a compreensão de leitura. Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual se omite o quinto vocábulo. Foi criado por Taylor em 1958, tendo sido bastante utilizado nos Estados Unidos nos anos 60 e 70. No Brasil, ele alcançou seu auge nas

décadas de 80 e 90, a mesma época em que o relatório de IC de Maria foi produzido.

Autoras:

Claudia Rosa Riolfi – Psicanalista. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutora pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (2010). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita, educação; linguagem; contemporaneidade, psicanálise, ensino-aprendizagem e formação de professores.

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro – Mestre em Educação – Linha Linguagem e Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista Fapesp 2008-2010. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Professora Substituta do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Pontes e Lacerda

Enviar correspondência para:

Claudia Rosa Riolfi
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Avenida da Universidade, 308 – Cidade Universitária
05508-040, São Paulo, SP, Brasil
E-mail: <riolfi@usp.br>

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Rua Jovina Ferreira Martins, 125 – Monte Alegre
13990-000, Espírito Santo do Pinhal, SP, Brasil
E-mail: <ribeiro_maza@yahoo.com.br>