

# ESCRITA, UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Sulemi Fabiano Campos  
José Antônio Vieira  
Maiara do Nascimento Araújo  
(Orgs.)



# ESCRITA, UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO





**Sulemi Fabiano Campos  
José Antônio Vieira  
Maiara do Nascimento Araújo  
(Organizadores)**

**ESCRITA, UNIVERSIDADE E  
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**





## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Sulemi Fabiano Campos; José Antônio Vieira; Maiara do Nascimento Araújo [Orgs.]**

**Escrita, Universidade e Produção do Conhecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 279p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-725-1 [Impresso]  
978-65-5869-726-8 [Digital]**

1. Estudos da Escrita. 2. Textos na Universidade. 3. Produção de conhecimento. 4. Estudos da Linguagem. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa e ilustração:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**  
[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)  
13568-878 – São Carlos – SP  
2023

## Prefácio

Iniciamos este texto dizendo que foi com muito orgulho e alegria que recebemos a tarefa de prefaciar o livro que o leitor recebe em suas mãos: *ESCRITA, UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO*.

Frente a uma situação que nos parece produtiva e, ao mesmo tempo, mágica, que é a criação de um texto como acontecimento discursivo, o que se descortina emerge para reviver os discursos que ajudaram a construir um presente e nos alegram ao pensarmos que as leituras do grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED-UFRN) seguem por fios discursivos diversos, que se desdobram e ecoam sobre uma questão fundante: *a escrita acadêmica*.

Os trabalhos aqui reunidos testemunham o legado de um grupo de pesquisadores que desenvolve estudos os quais não só problematizam práticas de leitura e produção escrita em contextos escolares e/ou universitários, com reflexões sobre a produção de conhecimento em detrimento de uma filosofia acadêmica que duplamente se satura e se esvazia pela mobilização do conhecimento, mas também ajudam a escrever e a quem porventura, essa experiência possa tocar.

Para falar da experiência com o outro, voltamos o olhar para a universidade, agora a partir de estudos de pesquisadores que se propuseram discutir os modos de constituição de escrita. Esse grupo, atuante no movimento pela pesquisa na graduação, do qual fazemos parte desde o início, em 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, produz estudos e pesquisas que permeiam o ensino e a aprendizagem da escrita em ambiente escolar/acadêmico. Os textos ecoam as vozes de sujeitos-pesquisadores que atuam em diferentes contextos de ensino e pesquisa.

O fortalecimento e o engajamento desse movimento se dão por um contínuo e incansável esforço de reflexão e de pesquisa realizadas em projetos e eventos promovidos pelo próprio grupo, para a divulgação de pesquisas linguísticas que tematizam essa área bem como relacionadas com diversos outros campos de pesquisa. Ao mesmo tempo que proporciona e promove diferentes formas de cooperação acadêmica, este livro traz contribuições que fortalecem as discussões em defesa da pesquisa na graduação, porque estudantes e professores em exercício dele

participam, ocupando o espaço de pesquisadores que são, rompendo com os limites impostos por propostas governamentais e universitárias.

Ao considerar que o dizer é aberto, cada um dos autores procurou puxar as pontas desses fios. Iluminando as trilhas deixadas por essas relações entre escrita e produção de conhecimento, desafiam suas inquietudes e reflexões, tomando a escrita produzida na universidade como objeto de pesquisa. Com efeito, cada campo de nossa experiência é objeto de construções teóricas, as quais dão lugar ao movimento de pesquisas na universidade.

E assim por diante..., imersos na ideia de que a experiência é algo que (nos) acontece e que, às vezes, nos faz tremer, ou vibrar, algo que nos faz pensar, algo que luta pela expressão e que, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2020), como análogas a pesquisa e seus percalços. Os percalços de uma pesquisa cujas dores podem ser descritas pela linguagem com desaire da gramática, da eloquência e da ciência.

Usamos então, a retórica, não a de preferência, mas aquela da comunidade de fala, por assim dizer, a Análise do Discurso e suas matizes teóricas, como base para os estudos nas pesquisas. Como pesquisadores e escritores, imaginamos que as leituras são artes correlativas a esse canto de linguagem que atravessa o tempo e o espaço, que se faz ressoar em outras experiências e em outros tremores e em outros dizeres (LARROSA, 2020).

Ai! Quem nos dera ter antes desabrochado, com os punhos arregaçados, para escrever nossas experiências, que ecoam sobre outras experiências. Contudo, no momento, tentamos nos comportar como sujeitos da experiência que precisam desvelar com clareza e objetividade suas experiências que se constituem pela pesquisa. Pois estamos a desdobrar o fio condutor da pesquisa com o desafio de levar ao leitor os resultados de várias pesquisas, que darão sentido a muitas outras, que não sabemos onde irão desaguar, mas em cujo bojo rola a ideia de que o conhecimento produzido traz como efeito de retorno sobre os sujeitos envolvidos, que sairão da experiência transformados.

Os textos aqui publicados, portanto, tocam de forma corajosa o desafio de levar às últimas consequências a produção de conhecimento na universidade a partir de reflexões calcadas pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa e produção escrita. É uma experiência que chega às mãos do leitor neste momento com o livro ***Escrita, Universidade e***

**Produção do Conhecimento.** Na busca por produzir conhecimento e tornar-se acontecimento discursivo, este livro tem como campo teórico a Análise de Discurso (AD), a lente para ler os dados. Portanto, ao mesmo tempo que descrevemos, por meio da estrutura da língua, a materialidade discursiva, estamos fazendo sua interpretação.

Ao trazer essa problemática para a pesquisa, os autores que contribuem para este livro põem em prática o desafio de problematizar a produção acadêmica, por meio de análises minuciosas de textos que circulam na universidade, em busca de apreender deles a produção ou não de conhecimento. Nesse contexto, vemos que a escrita, como produção de conhecimento acadêmico, tem sua singularidade, que se manifesta na/pela linguagem como atitude do sujeito, que dá sinais na escrita pelo modo de apropriação da palavra do outro. Nesta publicação, congregam-se pesquisadores que assumem o compromisso de investigar a escrita de outros sujeitos, materializada em textos produzidos em contextos diversos.

O exercício de conhecer e divulgar o conhecimento acumulado da área frente aos desafios das demandas acadêmicas torna-se possível por meio de uma formação não reprodutiva, mas alicerçada na pesquisa. É sem dúvida, um empreendimento discursivo que traz contribuições valiosas para o desenvolvimento de pesquisas na área, ao disponibilizar conjuntos de textos da maior relevância para aqueles que se interessam em discutir questões relativas à produção de conhecimento, uma vez que há diferentes propostas que fomentam o conhecimento culturalmente produzido e o que o pesquisador traz de sua comunidade. Isso está bastante claro nos trabalhos apresentados nesta obra.

Nesse movimento de produções com diferentes pesquisas e contextos, os autores versam sobre o objeto específico da área que estudam e a reflexão sistemática sobre a produção do texto acadêmico. Fica resguardada, principalmente, a especificidade da formação universitária.

Por todos os méritos do trabalho de pesquisa dos autores presentes neste livro, o leitor terá proveito para reorganizar seu modo de atuação na universidade.

Katia Cilene Ferreira de França  
Maria Aparecida da Silva Miranda

## **Referência**

LAROSSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.



## **Apresentação**

### **ESCRITA, UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A responsabilidade de escrever a apresentação de um livro significa que a quem a escreve é dado acesso antecipado à obra. Cabe-lhe o compromisso e a criatividade de divulgar as ideias, para as pessoas que desejem lê-la e/ou sejam orientadas a fazê-lo interpretarem-na e produzirem conhecimentos. Além disso, é preciso admitir que o conteúdo apresentado nesse espaço, de forma condensada e horizontal, deve ser entendido como o exercício indicador de um olhar pessoal que objetiva fazer conexões entre os sentidos pretendidos por quem prefacia e quem escreve cada capítulo que compõe a obra.

Este livro reúne textos produzidos por pesquisadores integrantes do grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso-GETED que desenvolve, há mais de dez anos, diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à temática *Texto e Discurso*, visando a contribuir para a compreensão de processos de produção escrita acadêmica, que se mostra como um bom conselho aos que se dedicam à produção de textos acadêmicos, cuja finalidade principal é o registro e a produção de conhecimento. Ao produzirem seus textos, os pesquisadores se confrontam com outros textos. Um confronto inerente ao processo de escrita, uma vez que aquele que escreve precisa lidar com o já dito.

Passados esses dez anos, o grupo conta hoje com mais de trinta membros e com um histórico de formação de professores mestres e doutores que já atuam em diferentes escolas da educação básica, universidades brasileiras e estrangeiras.

Os pesquisadores do GETED compõem uma parceria formada por Grupos de Pesquisa sediados em algumas instituições de ensino do Brasil (UFRN, IFAM, USP, UERN, UEMA, UFBA, UNIFAL, UFU, UFMA, UFOB, UFPA, UNICENTRO e UFTM) bem como de equipes de instituições estrangeiras (Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, ISCED CS da Universidade Katyavala Bwila, UKB/Angola; Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e Universidade

Pedagógica de Moçambique; Universidad Nacional de La Plata y de la e Universidad Pedagógica Nacional, Argentina; Universidade Mohammed V Rabat-Marrocos; Universidad Tecnológica de Pereira e Universidad Surcolombiana, Colômbia). O projeto consolida e aprofunda parcerias já existentes entre essas instituições, tais como convênios internacionais, eventos acadêmicos, missões de estudos, estágios, orientações de dissertações e teses. Uma proposta em rede de organização e realização de seminários e simpósios importantes para a promoção e a divulgação de pesquisas linguísticas que tematizam essa área bem como relacionadas com diversos outros campos de pesquisa. Ao mesmo tempo, proporcionou e promoveu diferentes formas de cooperação acadêmica nacional e internacional.

Considerando esse histórico de atuação e engajamento entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, IES brasileiras e estrangeiras, com diferentes níveis de pesquisadores graduandos, mestrandos e doutorandos, decidimos consolidar as discussões vivenciadas em diferentes mesas, comunicações, conferências e oficinas, nas quais pesquisadores de várias instituições parceiras demonstraram resultados de pesquisas em andamento e/ou propostas iniciais de pesquisas, organizando um livro, tanto sob forma de e-book como impresso, com capítulos referentes às discussões sobre texto, discurso, produção do conhecimento e universidade.

Nossa decisão teve o objetivo de promover e fortalecer a temática bem como incentivar a realização e a consolidação dessas discussões na universidade, em especial nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação, Letras e Linguística. Para a organização deste trabalho, recebemos textos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A temática geral estabelecida como norte para a coletânea foi a produção escrita na universidade, da qual os textos publicados aqui são representativos.

Este volume traz 16 textos, os quais apresentamos, à guisa de introdução. Ao mobilizarem suas experiências profissionais situadas em atividades de ensino, pesquisa e extensão e com estas relacionadas, os autores se reportam a pessoas, eventos e situações de gestão de atividades de ensino e de aprendizagem que fazem parte de suas trajetórias, construídas por um caminhar nunca experimentado. O conjunto das análises presentes nos ensaios

demonstra que o fundamento teórico-metodológico orientador das vivências em questão legitima a postura.

Dentre os assuntos abordados pelos autores, temos inicialmente uma reflexão importante de Vieira sobre concepções do fazer científico presente na universidade; em sequência, França & Fabiano-Campos problematizam a filiação teórica presente em textos científicos de pesquisadores em formação; Miranda desenvolve uma discussão sobre os processos de produção de escrita acadêmica, tomando como lente fundamentos teóricos de formas linguísticas que compreendem a alusão, a paráfrase e o simulacro presentes na materialidade de textos produzidos na universidade. No quarto texto desta coletânea, Barbosa expõe reflexões em relação à produção escrita de relatórios de estágio e à realidade da formação do professor de língua portuguesa.

Num momento seguinte, Fairchild analisa a relação entre a produção de conhecimento e a lógica do rentismo como mediadora do fazer científico. Posteriormente, Riolfi nos apresenta resultados de uma pesquisa sobre autoria em relatórios de iniciação científica. Em seguida, Sugiyama Júnior expõe análises sobre as implicações pedagógicas do “estado de leitura” sobre o ensino de leitura.

A coletânea que organizamos ainda traz outras contribuições, como a de Batista, que questiona o efeito e o valor de verdade em textos sobre medicamentos contra covid-19. Geraldi contribui problematizando a relação entre a teoria dos gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa. Eufrásio nos proporciona uma reflexão sobre a iniciação à pesquisa na formação docente.

Vieira & Siebra contemplam uma discussão relacionada às representações do papel da mulher de comunidades quilombolas em produções escritas acadêmicas; Dubin apresenta resultados sobre a relação entre a produção de conhecimento e as línguas indígenas na Argentina. Maciel, diferentemente, mas em consonância, problematiza a presença da escrita acadêmica no currículo da formação de professores da Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique. Por fim, Naciri possibilita-nos conhecer discussões sobre a produção escrita de estudantes marroquinos, Estupiñán & Bernúdez problematizam os desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade e Fabiano-Campos & Corrêa-Santos fecham a

coletânea com um texto que aborda sobre metodologia em pesquisas em Análise do Discurso.

As pesquisas descritas apresentam resultados inquietantes ao dedicarem-se, de modo singular, ao estudo da leitura, da escrita e da relação do sujeito com o conhecimento em textos produzidos na universidade. Do ponto de vista dos procedimentos, a escrita acadêmica, essa que é nosso objeto de pesquisa, se prende às propriedades da lógica formal, tomada como modelo aplicável a qualquer construção científica. Acerca disso, esses estudiosos, que se preocupam com a produção de conhecimento e a elaboração desse conhecimento por intermédio da produção escrita, apontam limites em relação aos modos de conciliar a ida ao outro, o estar diante das regras da cultura e o lugar próprio.

Assim, aceitando o desafio dessa compreensão de escrita como produção de conhecimento, procura-se inventariar a heterogeneidade de vozes que habitam um texto. Para que um pesquisador possa reconhecer seu lugar discursivo, é preciso que assuma o papel de leitor que se submete à escrita do outro, seja a teoria, seja o dado, e empenhe-se em inventariar outras possibilidades para apresentar seu próprio fazer.

Em razão disso, compreendemos que a formulação deste trabalho, com essa diversidade de análises e resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos, consolida um esforço cooperativo que vem desenvolvendo-se frente aos temas que se relacionam com a proposta do GETED de questionar, refletir e produzir ciência por meio de estudos que relacionam a escrita científica com a produção de conhecimento.

Sulemi Fabiano-Campos  
José Antônio Vieira  
Maíara do Nascimento Araújo

## Sumário

<b>O fazer científico na universidade contemporânea: pontos de reflexões</b>	15
José Antônio Vieira	
<b>A filiação teórica na escrita de pesquisadores em formação: o que está em jogo?</b>	33
Katia Cilene Ferreira França e Sulemi Fabiano Campos	
<b>Processos de produção escrita acadêmica: alusão, paráfrase, simulacro</b>	49
Maria Aparecida da Silva Miranda	
<b>A escrita da aula e a formação do professor de língua portuguesa no estágio supervisionado</b>	67
Marinalva Vieira Barbosa	
<b>Fazer pesquisa ou ser pesquisador: uma nota sobre a lógica do rentismo na produção do conhecimento</b>	85
Thomas Massao Fairchild	
<b>Do “eu sei tudo” para “meu percurso é este” conquista da autoria na escrita de relatórios de iniciação científica</b>	105
Claudia Riolfi	
<b>Da instalação à transmissão do “estado de leitura”: implicações pedagógicas da experiência do leitor no ensino de leitura</b>	123
Enio Sugiyama Junior	
<b>Efeito e valor de verdade em textos sobre medicamentos contra a covid-19</b>	135
Adriana Santos Batista	



<b>Os gêneros discursivos e seu ensino uma leitura contracorrente</b>	<b>149</b>
João Wanderley Geraldi	
<b>Ler para escrever: reflexões sobre a iniciação à pesquisa na formação docente</b>	<b>163</b>
Daniela Aparecida Eufrásio	
<b>Representações do papel da mulher de comunidades tradicionais em produções científicas</b>	<b>179</b>
Cleyse Guimarães Siebra e José Antônio Vieira	
<b>Lenguas indígenas y producción de conocimiento académico</b>	<b>199</b>
Mariano Dubin	
<b>Escrita académica no currículo da formação de professores na universidade pedagógica de Maputo</b>	<b>217</b>
Carla Maria Ataíde Maciel	
<b>A análise das produções escritas de estudantes universitários marroquinos de PLE. Para uma contribuição em aula</b>	<b>231</b>
Habiba Naciri	
<b>Los desafíos del lingüista en la sociedad contemporánea</b>	<b>243</b>
Mireya Cisneros Estupiñán e Miguel Ángel Mahecha Bermúdez	
<b>A pesquisa em análise do discurso: gestos de leitura em investigações sobre a escrita</b>	<b>261</b>
Sulemi Fabiano Campos e Valnecy Oliveira Corrêa-Santos	

## O fazer científico na Universidade contemporânea: pontos de reflexões

José Antônio Vieira – UEMA/CESPE<sup>1</sup>

### Introdução

A construção de paradigmas científicos se relaciona com as realidades que vivenciamos na prática científica da atualidade, por isso é importante destacarmos como essas relações se desenvolvem e, para compreender esse processo, é preciso fazer uma leitura sobre as práticas científicas que são desenvolvidas atualmente, nas universidades brasileiras, algo que é parte fundamental de nosso trabalho. Para isso, tomamos essas instituições como principais centros de produção científica do país, considerando que a política para a produção de ciência e de tecnologia nacional ainda toma as Universidades como principais locais de produção científica, a partir de centros de pesquisas e de programas de pós-graduação.

Vemos a necessidade de retomar as discussões sobre a existência de uma influência do produtivismo dentro da produção de conhecimento realizada nas instituições responsáveis pelo desenvolvimento de grande parte da ciência do país. Isso, compreendendo esse fenômeno como um procedimento desenvolvido pelo atual sistema político e acadêmico, ao mesmo tempo em que percebemos a necessidade de se problematizar as práticas e concepções sobre o fazer científico que é realizado nos dias de hoje.

Consideramos também que as demandas de tempo e a preferência por critérios quantitativos refletem em uma nova perspectiva de produção; como exemplo disso, podemos retomar a reflexão sobre as instituições de financiamento, uma realidade que explicita a necessidade de, nos dias de hoje, termos como valor de mercado da área a visibilidade de produções sem critérios, necessariamente reais, mas que evidenciem números, quantidades e não o valor qualitativo, ou

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Universitário de Pedreiras e Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, PGLB-UFMA, Campus Universitário de Bacabal.

seja, a credibilidade e o juízo de valor sobre a produção acadêmica se pautam na promoção e hierarquização de currículos, imagens, conceitos e teorias. É, como diz Chauí (2007, p. 59):

Essas múltiplas falas de especialistas competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para simplesmente, poder ser. Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do progresso científico que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver.

Assim, para dinamizarmos nossa discussão, dividimos a reflexão sobre a produção acadêmico-científica contemporânea nos seguintes eixos: a heteronomia presente na universidade; a relação entre os temas universidade, globalização e o consumo de conhecimento; e por fim, o tema da escrita acadêmica, produção e espírito científico.

Para tanto, compreendemos que essa divisão em eixos é necessária em razão de possuímos no espaço universitário diferentes concepções de produção científica que se constituem por diferentes motivos. Mas que, de certa forma, podemos por meio desses eixos, apresentarmos situações e contextos que caracterizam determinadas concepções presentes na universidade.

## **A heteronomia presente na universidade**

Refletir sobre as condições de produção científica na universidade, nos dias de hoje, é algo que, dificilmente, não abordará o que tem chamado sempre a atenção e que se coloca como uma das questões de maior importância: o tratamento dado à produção de informação da sociedade contemporânea como conhecimento. Não diferente da comunidade externa que vive essa nova noção de conhecimento e informação. Isto é, a ideia de que vivemos num mundo globalizado que aparentemente dá acesso à informação para todos. Porém, ao analisarmos mais atentamente, verificamos que esse acesso viabiliza diferentes informações, sem filtros e que por vezes podem ser

tratadas como conhecimento novo. Para tanto, a universidade também sofre influência disso e, conseqüentemente, alterações, consolidando-se como uma instituição que nem sempre tem, entre suas preocupações, o papel de instituição social, que garante a produção de conhecimentos novos para a sociedade.

Observarmos, ainda, a existência, nesse âmbito acadêmico, de pesquisadores ou grupos de cientistas que tomam como base de suas relações institucionais, problemáticas exclusivas de seus objetos científicos de forma que, mesmo sem conhecimento, preterem outras atividades fins das universidades como o ensino e a extensão. Isto é, estruturam um certo tangenciamento ou diferente tratamento para as atividades fins da universidade, diferentes da pesquisa.

Em razão dessa situação, em conjunto com a transformação e forma de se pensar e produzir ciência hoje, temos um novo processo definidor da universidade: a heteronomia. Trata-se de uma característica que Bernheim e Chauí (2008, p. 08) descrevem como situação em que a instituição/universidade “produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica”.

Com esse fenômeno, temos também o desenrolar de um afastamento do pesquisador em relação às ações diárias do trabalho universitário, corroborando com o que dissemos anteriormente sobre o pesquisador preterir a formulação de questionamentos que visem à resolução de problemas e necessidades da sociedade, ou seja, o mercado contribui para uma alteração da formação acadêmica, uma das atividades principais da universidade. Isto é, à uma mudança de foco no princípio básico da produção científica que é intervir na melhoria social, considerando que estas intervenções passam a ser mediadas por figuras institucionais financeiras de fomento público e ou privado. Ou seja, o pesquisador em muitos casos está sobre a tensão do objeto e pesquisa e o interesse do mediador.

Esta configuração da produção científica na universidade, contribui com a busca por um conhecimento que se afasta da subjetividade da linguagem e da constituição imaginária do sujeito e desenvolve uma luta mais particular por reconhecimento exterior à comunidade científica. Vemos que em alguns casos, a pesquisa passa a se demonstrar como um jogo, cujo sujeito que mais informação absorve e produz, mais credibilidade pode conquistar,

independentemente do que seja essa informação ou o rigor científico dado ao saber produzido.

Para tanto, a autonomia da universidade é um princípio que, pela relação institucional com o estado, sempre mantém suas complicações e, hoje, possui grande influência das questões políticas e institucionais que também adquirem certo perfil financeiro. Por isso, vemos uma universidade organizada, hoje, por regras de setores que se afastam da formação de conhecimento e desenvolvimento intelectual.

Sobre isso, retomamos o conceito de heteronomia de Bernheim e Chauí (2008, p. 12) que afirmam:

A heteronomia da universidade autônoma é evidente, com o aumento excessivo das horas de ensino, a redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, a avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc.

Assim, vemos a possibilidade de que determinadas práticas científicas contribuem para o assoreamento dos pilares de sustentação das instituições de desenvolvimento de pesquisas que podem influenciar, intervir, controlar a produção científica e regular a produtividade e a construção de novas noções sobre o que é produzido como conhecimento. Por isso, vemos o quanto é complicada a relação de estado e universidade, sendo as instituições de educação superior entidades sociais que desenvolvem e fomentam políticas de e no Estado.

A formação universitária possui diferentes gargalos em razão de suas complexidades, conforme se vê nas diferentes relações que uma Instituição de Ensino Superior (IES) desenvolve com agentes de fomento, independentemente de serem instituições públicas, privadas ou de capital financeiro.

Um elemento que consideramos como ponto de partida para reflexões como a que realizamos é a representatividade que o processo de consumismo desenvolveu na sociedade. Não tratamos mais apenas de uma relação de acesso, mas de possível vício, que pode também interferir na produção científica, a partir do momento em que esse processo se introduz nas universidades. Trata-se de um procedimento que impulsionou as pesquisas quantitativas,



influenciando no aumento da identificação de problemas e não suas intervenções.

A contemporaneidade traz consigo o fortalecimento da relação custo benefício para o planejamento de atividades universitárias. É um aprofundamento das influências financeiras na relação das Instituições de Educação Superior (IES) com o estado, transformando as prioridades básicas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), em elementos difíceis de relação ou, ainda, de desenvolvimento em conjunto, conforme podemos perceber em Bernheim e Chauí (2008, p. 28):

O equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e serviço é outro dos desafios enfrentados pela educação superior, que só é resolvido se todas as funções concorrerem para alcançar as metas educacionais de formar especialistas e acadêmicos profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento.

Além do equilíbrio que os autores destacam, é importante irmos além dos questionamentos quantitativos, não há possibilidade de dissociar o consumismo quantitativo de aspectos de ordem qualitativa, seja como método de avaliação, como diagnóstico de procedimentos, seja, ainda, como condição que determina e influencia critérios financeiros e publicitários. Isto é, uma ordem produtivista fundamentada na quantidade pode subsidiar uma visão qualitativa da produção científica, mesmo que não tenhamos, realmente, uma avaliação que desenvolva uma análise aprofundada sobre o rigor e a metodologia científica desenvolvida na pesquisa.

Por essa razão, vemos que a cada dia, o setor produtivo se aproxima da educação superior com o intuito de fazer a universidade desenvolver pesquisas que respondam às suas necessidades por novas informações e isso até nas ciências humanas, o que faz com que se interfira na relação custo/benefício e de prioridade social. É uma divisão e fragmentação do conhecimento que categoriza instituições e setores com fins contrários àqueles estabelecidos por instituições de pesquisa. Desse processo, vemos o nascimento de novas graduações, cursos e disciplinas que são, por muitas vezes, criados com o objetivo de fortalecer um determinado grupo.

Em consonância a isso, o estado, numa visão mercadológica, sucateia as instituições que possuem a função de produzir pesquisas

e, conseqüentemente, conhecimento, isto é, desestruturam ou acabam com as universidades que são tratadas como ônus e não como investimento.

Vivemos num paradigma econômico-financeiro que visa não mais as relações de trabalho e a industrialização de matéria-prima, mas sim, a busca e domínio da informação e do conhecimento, como forma de domínio do trabalho e da indústria. Isso determina, hoje, as relações profissionais pautadas pela competição e pelo acesso às inovações, seja pela centralização do poder, seja pelo domínio do conhecimento por quem possui mais riqueza. Não sendo diferente nos ambientes como centros de pesquisas e universidades, que a cada dia mais, também são controlados e financiados pelo mesmo capital.

Podemos dizer que há um avanço do mercado na produção intelectual e que estamos cada vez mais próximos da situação em que tudo está a serviço do capital e é tratado como mercadoria. O conhecimento é transformado em produto que só tem acesso aquele que possui condições de financiamento. É a universidade resultado de um governo mercantilista, no qual a sociedade tem como sistema de organização o próprio mercado.

### **Universidade, globalização e conhecimento**

Ao refletirmos sobre as relações da universidade e a globalização, é comum vermos como todo o desenvolvimento da discussão caminha para a problematização da sociedade consumista, fundamentada no produtivismo. A globalização se desenvolveu em todas as relações sociais, quer em razão do mercado financeiro e do caráter consumista da sociedade moderna, quer em função de outras forças e formas de relações que não são passíveis de categorização. Isso, contudo, não é diferente no meio acadêmico e influencia diretamente a produção científica nos dias de hoje. Uma discussão que toma como questão as relações institucionais e o processo de consumo de conhecimento passa e tem como um dos principais pontos a noção de produtivismo.

Referenciados nos estudos de Bauman, podemos dizer que a situação atual reflete o resultado de uma nova modernidade que “busca controlar nossa memória e nossa linguagem” (BAUMAN, 2014, p. 161). Isso ocorre pelas normas e pelo controle social ou pelo controle de nossa produção intelectual, considerando que, nesse contexto, até

mesmo o conhecimento e a informação são utilizados como meio de domínio e opressão.

Não podemos deixar de considerar que esse quadro impacta na universidade, aqui entendida como centros e/ou instituições com maior responsabilidade sobre a produção científica nacional. É a relação da nova ordem e paradigma com que nos deparamos. Na realidade vemos que, a partir da utilização do conhecimento como forma de domínio, a universidade ganha papel estratégico no processo de controle, evidenciando um dos motivos de termos a inserção produtivista e consumista na academia de forma bruta, incisiva e repressora.

Essa situação, como um todo, nos faz pensar sobre a viabilidade das universidades nos moldes de uma instituição formalista que preza pelo desenvolvimento da educação e da cultura. Considerando ataques de governos liberais, com alterações de projetos políticos que modificam prioridades e afetam a realidade universitária, em razão de uma nova ordem financeira que controla toda a sociedade consumista e promove o produtivismo acadêmico. Isso corrobora com Bauman (2014, p. 164), quando o sociólogo afirma que:

[...] O mais triste de tudo é que endossaram uma lógica de realizações e resultados rápidos. Em essência, uma universidade que em teoria deve seguir uma lógica (fielmente seguida durante séculos) de pensamento deliberado, criatividade paciente e existência equilibrada, é agora forçada a se tornar uma organização capaz de reagir depressa às flutuações do mercado, assim como as mudanças de opinião pública e do ambiente político. Esse é o preço que pagamos pela educação superior das massas numa democracia e numa sociedade de massas.

Vemos como esse modelo de instituição, fruto dessa perspectiva industrial da universidade, tem, por consequência, uma instituição que não representa mais a sociedade e sim o mercado financeiro, já que essa flutuação é permanente e visa a princípios totalmente diferentes daqueles defendidos pela universidade social que buscava, anteriormente, o acesso ao conhecimento e não o tratamento do saber como mercadoria, acessível apenas para um determinado grupo. Temos, assim, a burocratização da academia que é a transformação da formação acadêmica na construção de saberes tecnocratas que não problematizam e sim buscam respostas rápidas e gerais, sem análises do processo de causa ou consequência.

Bauman (2014, p. 169) explica que essas formas de relações que visam o conhecimento e a produção acadêmica são, de certa maneira, resultados e reflexos de uma modernidade líquida<sup>3</sup>, que flui extremamente rápida, que se pauta a partir da construção de redes sociais, cujas amizades ou inimizades significam cliques e curtidas. É um momento de produção caracterizado pelo:

Semear, espalhar, propagar e cultivar ‘a ambiguidade, a obscuridade e a insegurança’, como você corretamente afirma, é de fato a estratégia de dominação usada na modernidade líquida para pôr de lado as estratégias ultrapassadas, incômodas, conflituosas e caríssimas da disciplina mediante a supervisão meticulosa e detalhada regulação normativa.

É o tempo de uma sociedade de consumo, organizada por um sistema de experiências imediatas e instantâneas que tratam o acúmulo e o descarte como sinônimos, que visam, única e exclusivamente, à possibilidade de explorar uma nova satisfação. Quando esse processo permite um relacionamento recíproco, quando há possibilidade de satisfação simultânea, temos as remodelações que “baseiam sua persistência na vontade do indivíduo como único, embora volátil, alicerce” (BAUMAN, 2014, p. 179). Esta satisfação, contudo, pode vir pela articulação da reciprocidade de cada um, isto é, um jogo que permite construir um produto da relação ou da satisfação por poder fazer uso do produto do outro.

É quase uma relação entre consumidores: não há lealdade ou fidelidade. A busca é por satisfação e atendimento de nossos objetivos. A relação é estabelecida até que outro produto se disponha a resolver nossos problemas de forma mais rápida e melhor. “Todos os bens de consumo, incluindo os que são descritos de forma um tanto hipócrita e enganosa como ‘duráveis’, são substituíveis e descartáveis” (BAUMAN, 2014, p. 180). No consumismo, buscamos por algo que possamos fazer uso e depois descartar.

Ao abordar a universidade e o universo acadêmico, não podemos deixar de refletir que esses espaços também são influenciados pelas relações dessa modernidade líquida, seja porque o pesquisador se

---

<sup>3</sup>Concepção sobre a atualidade social em que vivenciamos a partir de relações pessoais e institucionais, as quais operam por meio de uma lógica que se sobrepõe pela liquidez, fluidez, volatilidade, incerteza e insegurança social.

coloca como subalterno em relação aos órgãos financiadores, produzindo apenas o que é demandado por esses órgãos, seja porque cria pesquisadores que, ao invés de produzir conhecimentos, limitam-se a promover aqueles que os inserem na comunidade científica ou, neste caso, no mercado.

É o estabelecimento das relações de influências que constituem as relações de poder dentro do universo acadêmico-científico, demarcando o que Bauman (2014, p. 192) chama de “Gangues acadêmicas”. Situação que te leva a ser “identificado com uma delas enquanto faz referências ‘corretas’ e pertence à mesma terra santa de um método”.

Trata-se de um sistema que mantém sempre determinados grupos como representantes, detentores de saberes específicos. São grupos de professores e pesquisadores que controlam a produção de determinada área, fazendo com que o novo seja sempre produzido a partir de uma intervenção ou supervisão, ou seja, a formação passa pela preparação de novos pesquisadores que terão seus questionamentos e decisões contestados e validados.

O sistema moderno que vemos hoje e que Bauman (2014, p. 195) classifica como “modernidade líquida”, nos evidencia uma nova ordem de instituições de controle, que se fundamentam em paradigmas anteriores à revolução francesa e que marginaliza ou coloca em segundo plano a possibilidade de o sujeito moldar o mundo a partir de suas próprias ideias.

### **Escrita acadêmica: relações entre produção científica e produção de conhecimento**

Não temos como negar que o local em que temos a maior parte das produções científicas da atualidade são as universidades. Partindo dessa premissa, vemos como é importante questionar as condições de produção dos trabalhos acadêmicos que são considerados, hoje, produção de ciência, visto que é comum se discutir a viabilidade e relevância dos trabalhos desenvolvidos no contexto acadêmico na contemporaneidade.

Os manuais de metodologia científica pressupõem a necessidade de um trabalho científico destacar problemáticas que propõe resolver, assim como apontem a relevância da e a contribuição com a



comunidade científica. Todavia, compreendemos que há uma necessidade de se discutir as condições de produção que permeiam a qualidade e, conseqüentemente, o modo e tipo de trabalhos que são produzidos. O aumento da estrutura e do financiamento gera uma grande pressão por resultados, que gera um efeito cascata entre pesquisador, agência de fomento, orientando e orientador.

Para tanto, um problema que discutimos é o de, ao questionarmos o conceito de trabalho de pesquisa, analisando a produção escrita, também precisarmos analisar a relação que essa produção questionável possui com a metodologia de formação de pesquisadores, desenvolvida em muitas universidades, especificamente, nos programas de pós-graduação. Um exemplo de que o “discurso da produtividade acadêmica é um dos elementos a provar a adoção de mecanismos empresariais na estruturação interna das universidades públicas e que demonstra a transformação das mesmas em organizações” (GIROTTI, 2014, p. 27).

Assim, verificamos que hoje a produção do pesquisador orientador está diretamente ligada com a produção de trabalhos de seus orientandos que, muitas vezes, são condicionados a realizar e investigar objetos de pesquisa não próprios ou, quando particulares, repartir a autoria de seus trabalhos. Thomaz Wood Jr. (2016, não paginado) afirma que:

os sistemas institucionais de avaliação e controle parecem ter como objetivo transformar a academia em uma “fábrica de sardinhas”, nas quais impera a lógica “quanto mais artigos, melhor”. Assim, muitos pesquisadores assinam trabalhos de seus doutorandos e mestrandos para inflar artificialmente sua produção científica. Outros empregam uma lógica de “ciência salame”, na qual cada pesquisa é dividida artificialmente em partes para alimentar várias publicações.

Vemos que, mesmo tendo um discurso sem modalização e próximo da pejorativização da produção acadêmica, há nas palavras do pesquisador indicativos de fatos que não nos fogem da realidade, ou seja, são marcas de um período atual que comporta, assim, uma corrida por publicação, porém, ao se deparar com orientações, aulas e uma diversidade de atribuições no meio universitário, para desenvolver o tripé acadêmico de pesquisa, ensino e extensão, o

pesquisador precisa transformar-se para desenvolver produção e atender ao sistema.

É a constituição de uma produção acadêmica que pode ser considerada mecanizada, próxima de parâmetros do fordismo, e que coloca o aluno de iniciação científica, o mestrando e o doutorando em processo de produção coletiva, seja na divisão de trabalhos de ensino, orientações, seja na escrita de textos para publicação. Considerando que as revistas equalizadas não aceitam a produção de autores sem titulação, para se terminar uma qualificação é necessário ou dividir o trabalho de produção ou desenvolver um objeto de pesquisa de outro investigador.

Em razão da necessidade de reflexão sobre essa possível realidade, nossa reflexão tem o propósito de relacionar as produções acadêmicas com as relações de orientação e institucionais a que o pesquisador se submete. A condição da produção acadêmica deforma e desqualifica o trabalho de investigação que é realizado, independentemente da posição ideológica do pesquisador, pois não vemos até o momento uma saída. Isso significa que, mesmo o pesquisador que se nega a utilizar-se da “mão de obra”, não se afasta de certas relações, pois, em algum momento, também é cobrado, por falta de publicação ou por candidatos que terão o perfil, a necessidade e a vontade de pesquisar, porém, sem objeto de pesquisa. Sobre as práticas de publicação nas universidades, Thomaz Wood Jr. (2016, não paginado), afirma que:

A pressão para publicação gerou três tipos de reação: negação, adoção cerimonial e adoção criativa. No primeiro caso, diversos professores passaram a negar a pertinência das mudanças e a resistir a elas. Alguns desses professores foram induzidos a deixar os programas de pós-graduação. No segundo caso, muitos professores adotaram comportamentos “para inglês ver”, como os descritos acima, pretendendo com isso simular uma adaptação ao novo *status quo*, sem, no entanto, realizar mudanças substantivas. Finalmente, alguns professores fizeram uma leitura crítica sobre o novo ambiente institucional e adequaram-se seletivamente a ele, adotando algumas práticas e recriando outras.

Para tanto, compreendemos que as relações institucionais que determinam um processo de formação contribuem com a produção acadêmica que questionamos. Como exemplo, podemos relacionar o

avanço e a promoção de publicações que se caracterizam pelo discurso da divulgação científica e que chegam a ser tratadas como produções científicas que contribuem para o desenvolvimento da ciência e o conhecimento na sociedade, mas, em essência, não comportam o real caráter de ciência.

Isso nos permite retomar as posições anteriores de Fernandes (2008), sobre a formação de novas formas de funcionamento e estrutura das Instituições de Educação Superior/IES.

Na esfera da educação escolar e, em especial, da criação de novos modelos institucionais de universidade, isso envolveria a passagem de um estado de passividade e de imobilismo para um estado de atividade criadora, conscientemente orientada através de interesses e de objetivos nacionais. Nessas condições a universidade seria posta a serviço do desenvolvimento, em vez de entrar no seu passivo; e, contaria com meios para influenciá-lo estruturalmente e dinamicamente, imprimindo continuidade, intensidade e eficácia ao seu impacto sobre a autonomia como processo histórico-cultural (FERNANDES, 2008, p. 189-190).

Trata-se de uma situação problema que se repete e ao mesmo tempo reflete trabalhos acadêmicos que não configuram uma articulação teórica com análise de dados, não demonstrando relevância e apropriação da teoria que o pesquisador utiliza, fomentando, assim, a presença de produções que são tratadas como produto, que visam uma “vendagem” e promoção de títulos, nomes e discursos.

### **Os paradigmas científicos e as relações do discurso da ciência com o discurso de divulgação científica**

Após fazermos uma relação dos paradigmas científicos e a produção acadêmica do século XXI, observamos problemas referentes a diferentes concepções que interferem na escrita de trabalhos acadêmicos. Para tanto, vemos a necessidade de refletirmos como as diferenças entre os discursos científicos e de divulgação científica podem fazer parte desta problemática. Isto está relacionado à confusão existente hoje sobre a função desses dois modos de discursos na produção científica que, por vezes, toma o discurso de divulgação científica como parte de trabalhos científicos e não de divulgação.

Partimos da reflexão sobre a estrutura e funcionamento do discurso, em especial, das diferenças entre as produções científicas e as de divulgação científica. Consideramos que os textos de divulgação científica têm como funcionalidade a difusão do conhecimento, sem contribuição com a produção de novos saberes para a comunidade científica, característica de outra forma discursiva, o discurso científico, conhecido como discurso fonte. Porém, compreendemos que há também espaços na academia que aceitam como discurso científico a produção que tem objetivo de difundir produções de outros autores, invertendo ou equiparando estas duas possibilidades de produção de trabalhos em ambiente acadêmico.

Sobre essa situação, Araújo (2016, p. 88), em sua tese de doutoramento, afirma que “a ética do malandro não se restringe ao escopo de um modo de escrita acadêmica brasileira. Pelo contrário. Essa ética tem sua emergência num modo de concepção de ciência e de produção de conhecimento que ganha contornos internacionais”.

Para o pesquisador, neste caso, há um ato involuntário que constitui sua relação com os pressupostos teóricos utilizados como fundamentação de seu trabalho científico, ou seja, em seu trabalho de doutoramento temos uma apresentação da possibilidade de que essa forma de ética caracterize uma forma de discurso acadêmico assinalado pelo gênero propaganda. Uma situação que desenvolvem certa visibilidade para aspectos que corroboram com nossa investigação, em razão de indicar uma mudança de paradigma em relação à produção acadêmica e de conhecimento realizada na universidade.

Nesse sentido, não descartamos a possibilidade de produção de saberes em produções com as duas formas discursivas, as principais diferenças estão nos participantes. Assim, consideramos que o discurso de divulgação científica, mesmo que desenvolva saberes para comunidade não científica e contribua com a expansão e extensão da prática de ciência na sociedade, não necessita de uma posição particular daquele que o produz, ou seja, há possibilidade de se produzir reproduzindo o outro.

Diferente disso é o caso do discurso científico que é resultado de toda atividade laboral e aplicada da teoria, em análise de dados. É a construção de um novo saber para a comunidade científica que poderá, posteriormente, ser material para a produção do discurso de divulgação. Por essas diferenças, há também oposições diretas na

forma de relação entre o discurso do pesquisador que escreve e o discurso que é de outro autor.

É por isso que as teses de doutoramento visam à produção científica fundamentada na construção de novos conhecimentos, inicialmente, para a comunidade científica e, posteriormente, após avaliada, ser divulgada em âmbito social. Dessa forma, partimos da posição que considera a existência de dois modos discursivos dentro da universidade, um de divulgação e outro de produção, sendo o segundo mais comum e característico de produções acadêmicas.

Em razão das proximidades dos ambientes de circulação, essas formas de discursos, porém, podem ser confundidas em trabalhos acadêmicos, como a presença de discursos de vulgarização em textos de suporte para matrizes curriculares. Um processo que se deve em razão de obras e livros apresentarem, muitas vezes, traços dessas duas formas de discursos.

Assim, independentemente do modo discursivo que está presente num trabalho acadêmico, sua constituição está baseada numa heterogeneidade de discursos que marcam e constituem o dizer. Por isso, compreendemos que discursos característicos da produção científica são estruturados por meio de formas que, normalmente, seriam atribuídas à divulgação, embora exista, atualmente, uma aceitação do discurso de divulgação como discurso científico.

Com isso, considerando todo o processo de construção de um paradigma científico, suas influências na concepção do pesquisador sobre a produção de ciência e, conseqüentemente, a escrita de trabalhos acadêmicos, é importante, para nossa investigação, observarmos as relações entre uma modalidade discursiva e outra, bem como os efeitos de sentido desenvolvidos em razão da equiparação das modalidades quanto à concepção de produção científica.

Para tanto, vemos a importância de tomarmos como ponto de partida a classificação realizada por Authier-Revuz (1999), quando a autora afirma que há duas formas discursivas: uma nomeada como discurso fonte, um primeiro que dá origem ao discurso segundo; e outra fundamentada no discurso segundo, aquele que é categorizado como discurso de vulgarização e tem maior ocorrência em trabalhos que se caracterizam como produção de divulgação científica. Ao abordar a segunda forma discursiva, a autora faz a seguinte afirmação:

[...] eles apresentam, com efeito, quanto à questão da heterogeneidade, do lugar do outro, um funcionamento discursivo muito tipificado – o de uma encenação do dialogismo, que faz da D.C, um ‘gênero’ particular no conjunto das práticas de reformulação (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 09).

Ao tratar sobre o discurso de divulgação científica, Authier-Revuz (1999) afirma que a produção discursiva se constitui em meio a outros discursos e que um novo discurso é desenvolvido por meio da relação com seu destinatário. Isso corrobora com Bakhtin (2006) que toma radicalmente a interlocução com o outro como algo constitutivo e dialógico, ou seja, é o processo que permite ao pesquisador utilizar palavras de outros discursos na constituição de um novo discurso. A diferença que reconhecemos existir está nos sentidos que podem ser apreendidos e produzidos na leitura de um discurso que se constitui pela reprodução.

Zamboni (1997), em sua tese de doutoramento, defende que um trabalho consolidado pelo discurso de divulgação é baseado na formulação de um novo dizer, articulado com o discurso da ciência (fonte), mas enquadrado no campo de discursos que visam à informação, ou seja, mesmo que seus estudos tenham como partida as considerações de Authier-Revuz (2004) sobre o discurso de divulgação científica, a pesquisadora contraria a ideia de reformulação, considerando a articulação entre o discurso que é produzido com o já-dito como forma de garantir credibilidade à produção que é realizada.

Para Zamboni (1997, p. 88), “a diferença entre as duas formas de difusão da comunicação científica reside na mudança do destinatário, da audiência pressuposta, do público representado”. A pesquisadora ainda explica que, em uma produção vinculada ao discurso científico, temos um círculo de comunicação intrapares, com destinatário que é par do enunciador. Ambos são membros de uma mesma comunidade científica, pertencem à mesma linha de pesquisa ou adotam a mesma concepção teórica. Já os trabalhos que se caracterizam pelo uso de discurso de divulgação têm um círculo de extrapares, que tem como destinatário, na recepção, um leigo e não um par de quem enuncia.

Isso é algo importante para nosso trabalho, considerando que há concepções de ciência que podem não fazer esta diferenciação entre os destinatários e equiparar as produções. Isto é, um pesquisador desenvolve trabalhos numa comunidade científica para extrapares, a partir do discurso de vulgarização, com base no discurso segundo e da reprodução do já-dito.

A investigação de Zamboni (1997) destaca que um discurso de divulgação científica pode ser categorizado como gênero particular, com a função principal de transmitir informações. A partir dessas considerações, compreendemos que um trabalho que se insere no discurso científico toma como destinatário os seus pares (aqueles que desenvolvem estudos na mesma área), enquanto o trabalho que se insere em um discurso da divulgação científica toma outro público como destinatário, ainda que se utilize de um modo de escrita que se caracterize como uma forma de transmitir informações, uma característica daquele discurso que tem como destinatário o leigo.

Com a ideia de círculos de comunicação, Zamboni (1997) explica o processo de produção de trabalhos científicos. Consideramos que um primeiro momento se dá com a própria construção do trabalho, quando quem escreve toma como destinatário os pares de um mesmo sistema sociocultural, categorizados como intrapares. Na ampliação dos interlocutores, a comunicação é realizada considerando colaboradores e especialistas, categorizada como um segundo círculo nomeado de extrapares. Num terceiro momento, temos o desenvolvimento da difusão da produção para além da comunidade científica. É a comunicação em massa do discurso científico, possibilitando a construção de um discurso de divulgação da ciência.

A categorização do discurso de divulgação científica como um gênero específico nos auxilia a diferenciar suas características em relação às especificidades do discurso da ciência, além de auxiliar a compreender a proximidade entre os dois discursos por meio dos círculos de comunicação. Conforme verificamos em Zamboni (1997) e nas primeiras análises, há diferenças em relação à existência de destinatários diferentes para as produções, seja pelas formas de recepção dos discursos, conforme Bakhtin (2006) apresenta, seja por serem pertencentes a um discurso científico ou discurso de divulgação, compreendendo, neste caso, o segundo como uma ocorrência ligada à difusão da primeira, ou seja, o discurso de divulgação é transmissor de informações e o discurso científico discute e reflete conceitos em suas produções.

As duas formas discursivas apresentadas por Zamboni (1997) confirmam que, mesmo com características diferentes no modo de utilização do discurso outro e, conseqüentemente, sendo produções discursivas diversas, existem trabalhos que se utilizam de ambas as



formas ou mesmo invertem suas relações em decorrência do grupo ou comunidade científica a qual participa ou quer participar.

A divulgação científica, mesmo quando diferenciada como um gênero específico, pode estar presente num trabalho que não tem esta funcionalidade, não desconsiderando esta modalidade de produção como um dos processos de continuidade do outro discurso. Isso faz-nos refletir a respeito de um processo de consolidação do discurso da ciência, em que um dos círculos de comunicação passa, necessariamente, pela divulgação científica, que é a vulgarização daquilo que é produzido entre pares.

Assim, podemos dizer que a problemática está na antecipação da vulgarização, o que responsabiliza o destinatário pela leitura, em trabalhos acadêmicos com a função de artigos de divulgação científica, produzidos para extrapares de uma comunidade produtora de ciência, que se utiliza do espaço e de suas produções para divulgar informações, conceitos e autores.

Em razão disso, vemos que a presença do discurso de divulgação em trabalhos evidencia que, em termos de reconhecimento das produções, há uma necessidade de se aproximar das características de uma produção científica que toma como seu destinatário, como um par do enunciador, desenvolvendo sentidos que questionam a relevância e funcionalidade da produção acadêmica. Isto é, precisamos realmente problematizar o que e para quem se está produzindo ciência, ao mesmo tempo em que refletimos sobre as condições que permeiam toda essa estrutura do ambiente acadêmico.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia R. Castellanos Pfeiffer, et. al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1999.

ARAÚJO, Augusto Ângelo Nascimento. *O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos*. 2016. 241 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.



BAUMAN, Z. *Cegueira Moral “A Perda da Sensibilidade na Modernidade Líquida”*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

CHAÚÍ, M. S. *Cultura e democracia*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, F. *Universidade e Desenvolvimento*. In: IANNI, O. (Org.). Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GIROTTI, E. G. *Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia*. 2014. 237 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

WOOD, Thomaz Jr. *Origens do produtivismo acadêmico e o caminho do impacto social do conhecimento*. Ensino Superior Unicamp, Campinas, 20 maio 2016. V. 7, n.22. 2016. Disponível em: <[www.revistaensino-superior.gr.unicamp.br/artigos](http://www.revistaensino-superior.gr.unicamp.br/artigos)>. Acesso em: 20/05/2016 mês. 2016.

ZAMBONNI, Lilian Márcia Simões. *Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica*. 1997. 211 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1997.

## A filiação teórica na escrita de pesquisadores em formação: o que está em jogo?

Katia Cilene Ferreira França<sup>1</sup>

Sulemi Fabiano Campos<sup>2</sup>

### Introdução

É para o diálogo como o discurso outro na escrita acadêmica, especificamente para aquela desenvolvida por pesquisadores em fase de doutorado, que voltamos nossa atenção neste trabalho. Interessamos olhar para a filiação teórica do sujeito na constituição da escrita acadêmica, a partir das teses, uma vez que estas escritas são o resultado de anos de aprendizagem sobre o ofício de pesquisador, de investimento em leituras e releituras, escritas e reescritas, de uma provável menos insegura delimitação de um aporte teórico.

Não se escreve uma tese de doutorado sem anunciar um lugar teórico, sem reconhecer a existência de pesquisas fundadoras, de pensadores que são referência, por terem estabelecido uma série de relações a ponto de produzir um novo modo de tratar os fenômenos, os fatos sociais, os fatos da linguagem. A atividade da pesquisa solicita o anúncio ao que se convencionou chamar de filiação teórica, que se estabelece e se mostra pelo diálogo mostrado e marcado com as formas de representação do discurso outro.

Os diálogos ficam impressos na escrita não como constituintes de uma arquitetura do texto à qual só interessam as relações internas à própria língua, mas de uma arquetônica que, segundo Bakhtin (2016) se estabelece na relação de tensão e interação entre o eu e o outro, que nos interessa discutir para compreender a constituição da filiação teórica na escrita acadêmica.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus São Bernardo). Coordenadora do projeto de pesquisa Filiação teórica e produção científica, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA). Email: [katia.franca@ufma.br](mailto:katia.franca@ufma.br)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso. Email: [sulemifabiano@yahoo.com.br](mailto:sulemifabiano@yahoo.com.br)

Como o diálogo com os discursos outros engendra a filiação teórica na escrita de teses de doutorado? Essa é a grande questão que buscamos responder a partir de uma demorada pesquisa. Inserida nessa questão maior vem a questão específica deste trabalho: Como o sujeito delimita a linha teórica e o autor principal, a voz referência da pesquisa? Que operações, envolvendo língua e discurso, mostram essa delimitação?

Partimos da hipótese de que a filiação teórica não é transparente, mas carregada de opacidade que se mostram a partir de uma série de operações linguístico-discursivas observáveis na materialidade da escrita acadêmica que funcionam como pistas para a compreensão do que está em jogo na constituição da filiação teórica.

Buscamos compreender como o diálogo, que o sujeito realiza com distintas vozes, estabelece a filiação teórica na escrita de pesquisadores em formação. Considerando a complexidade desse objetivo que não cabe nos limites definidos para este artigo, recortamos dois aspectos fundamentais para entender a filiação: a delimitação da linha e da voz referência a partir das operações linguístico-discursivas realizadas em teses de doutorado.

Como material de análise, elegemos teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em duas áreas distintas: Letras e Educação. Aqui, analisamos uma tese de cada programa, as duas abordam a relação entre língua e ensino, mas seguem linhas teóricas diferentes. O critério de delimitação levou em conta o fato de que nessas teses há uma interdisciplinaridade anunciada, logo um diálogo com vozes de áreas diferentes que o sujeito convoca e orchestra na construção de seu objeto de estudo. As teses coletadas estão disponíveis no portal Domínio Público, que consiste na biblioteca digital do Ministério da Educação do Brasil, cujo acervo é constituído por obras que se encontram em domínio público cedidas pelos titulares dos direitos autorais.

### **A filiação teórica na trilha do dizer**

Delimitar uma linha de pensamento na escrita de uma tese é ao mesmo tempo interrogar e responder: interrogar os sentidos estabelecidos e responder às tensões que se mostram a quem questiona e busca respaldo para sua dúvida em discursos outros. Essa

delimitação envolve a relação estreita do sujeito com uma voz que alcançou destaque na linha, seja na posição de fundador das bases teórico-metodológicas seja pelo reconhecimento alcançado junto aos pares devido aos inúmeros trabalhos desenvolvidos e às contribuições à linha. Essa voz, que representa um modo de pensar e observar o objeto de estudo de uma disciplina, e que é eleita pelo pesquisador como principal em seu trabalho, chamamos de voz referência. Em relação a ela, outras vozes são enredadas e a escrita vai tomando consistência de discurso científico.

A fim de mostrar diferentes modos de realizar essas delimitações apresentamos separadamente as análises das teses de PF(1) e PF(2), as quais apresentam, no capítulo introdutório, a formulação do problema de pesquisa relacionado às experiências dos pesquisadores com os estudos dentro da linha teórica e com as atividades de docência. Nossa intenção é apresentar dois modos distintos de construir a filiação teórica.

### **Delimitação da linha teórica e escolha da voz referência na tese de PF(1)**

Na introdução da tese, PF(1) relata sua história com uma linha de pesquisa específica e com uma concepção de língua. Seus estudos durante várias etapas de sua formação acadêmica voltaram-se para a teoria da enunciação com destaque aos trabalhos de Emile Benveniste. Até o mestrado, a abordagem enunciativa desenvolvida por PF(1) teve como foco a descrição da língua. Essa perspectiva mudou quando PF(1) viu-se na posição de professora de produção textual para alunos da graduação.

O contato com a sala de aula e as dificuldades sobre como ensinar alunos a desenvolverem suas escritas redimensionaram as certezas de PF(1) sobre o que significa estudar a língua. As pesquisas já realizadas por PF(1) sobre aspectos estruturais da língua não respondiam às demandas sobre o ensino da escrita. A inquietação, provocada a partir da situação de ensino, foi o germe para a dúvida que encontrou, na releitura da obra do próprio Benveniste, o fundamento teórico para elaboração de um problema de natureza científica.

Nos fragmentos que seguem, retirados da introdução da tese de PF(1), vemos como o sujeito delimita sua filiação teórica e responde às tensões relativas ao discurso científico.

Estudiosa das teorias do texto e de algumas teorias do Discurso. Sempre em busca das Teorias da Enunciação, em especial em compreender a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Essa era ‘eu’. (...).Tentando passar ao largo das ‘guerras em torno da língua’... ou qualquer guerra. A descrição me fascinava então: desvendar os intrincados sentidos internos às ligações sintáticas que mostravam sua função e sentido em relação ao texto. Meu orientador, (...), me guiara nessa busca, na qual fui bem sucedida (...). Pensava eu que a vocação da Linguística, em minha talvez estreita concepção, era basicamente a de explicar a língua, tal como Chomsky o fizera, ou de descrever a língua, como a escola estruturalista o fizera e faz (p.12).

### **Fragmento (2) – PF(1)**

Muitos slides, exercícios e explicações fizemos, mas ainda assim alguns alunos não conseguiam escrever. O que me faltava compreender? (p.13).

Tão óbvia é a experiência humana com a linguagem que raramente nos damos conta da afirmação de Benveniste (1988, p. 45): “Certos linguistas censuram a Saussure o comprazer-se em sublinhar paradoxos no funcionamento da linguagem. A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal do mundo”. Estava aí o início de minha tese, a compreensão da complexidade paradoxal do ensino de escrita (p.13).

### **Fragmento (3) – PF(1)**

Dou-me conta de que Benveniste surpreendera um aspecto dinâmico, móvel, ‘vivo’ da língua, que a noção de descrição não o fizera. Não me bastava analisar textos – ainda que com o contexto – e suas intrincadas relações morfológicossintático-lexicais, como eu fizera no Mestrado (p.14).

Seguindo a sequência dos fragmentos, temos três movimentos a partir dos quais PF(1) delimita a voz que será a referência de sua pesquisa: 1) a história pessoal da relação com a linha de pensamento escolhida; 2) o relato de nascimento do problema de pesquisa; 3) a busca de uma releitura da teoria benvenistiana.

O fragmento (1) compõe o parágrafo que abre a tese de PF(1), ou seja, o ponto inicial do trabalho não está em dizer o que vai ser pesquisado, mas fazer uma autoapresentação, em colocar-se na posição de pesquisadora cuja filiação teórica é uma construção desenvolvida ao longo da trajetória acadêmica. Podemos observar, por meio de pronomes e dos tempos verbais, que PF(1) se marca como

um sujeito que passou por mudanças: quem escreve a tese não é o mesmo sujeito que escreveu a dissertação de mestrado.

Essa mudança não se explica considerando que cada enunciação é um ato irrepitível dada a impossibilidade de multiplicação das condições de tempo e espaço responsáveis pela produção de um enunciado, mas como uma transformação que implica uma outra maneira de compreender e interpretar enunciados já conhecidos. Ela é descrita considerando a passagem do tempo e as experiências vividas por PF(1), a partir de um jogo entre o antes e o agora, que nos permite relacionar as explicações de Fiorin (1999) sobre o percurso gerativo de sentido da enunciação, o qual compreende um modelo que simula a produção e a interpretação a partir da combinação de operações que se dão tanto no componente sintático quanto semântico do discurso.

Esse percurso leva em conta os mecanismos pelos quais a pessoa, o tempo e o espaço são instaurados no discurso, assim como seus efeitos de sentido. Segundo Fiorin (1999), o funcionamento das categorias de pessoa, tempo e espaço no discurso é instável, mas não um caos; ao contrário, há uma ordem que se estabelece pela obediência a determinadas coerções e que mostra as astúcias da enunciação.

Retomando parte do fragmento (1), na construção **Essa era 'eu'**, o demonstrativo retoma a descrição que PF(1) faz de si mesma; assume sintaticamente o valor de sujeito, ou seja, daquele que fala de um passado, que está no presente, representado pela memória, assim como fala de um agora, que é presente pela simultaneidade com o momento da escrita. O demonstrativo **Essa** gera, segundo Fiorin (1999) um efeito de identificação entre o sujeito da enunciação e do enunciado, do tempo e do espaço da enunciação e do enunciado.

Ainda no fragmento (1) temos elementos que confirmam e detalham a mudança entre o antes e o agora. Na passagem, **A descrição me fascinava, Meu orientador me guiara nessa busca; fui bem sucedida; pensava eu**, a relação de fascínio pela descrição da língua, assim como o pensamento sobre o papel do linguista são apresentados como uma fase inicial de compreensão dos fenômenos da língua. Há nessa atitude a assunção do lugar de aprendiz que está em processo de redefinição de sentidos apreendidos. O envolvimento inicial com a teoria é tratado em termos de fascínio bem sucedido.

Os verbos **fascinar** e **pensar** no pretérito imperfeito indicam uma qualidade considerada válida para um período extenso no passado, ao

mesmo tempo promovem uma expectativa de um outro evento sobre o resultado desse encantamento. A resposta vem a partir de um jogo entre o pretérito mais-que-perfeito do verbo *guiar* e o pretérito perfeito do verbo *ser*, que representam a ação do orientador no processo de delimitação de uma linha teórica e os estudos realizados por PF(1) sobre as Teorias da Enunciação.

Ao dizer *Meu orientador me guiara nessa busca, na qual fui bem sucedida*, a escrita acadêmica traz um ponto fundamental no processo de delimitação de aporte teórico e de filiação a uma linha de pensamento: a orientação. As escolhas não são isoladas, elas acontecem de modo guiado. O orientador é o pesquisador já legitimado, que ocupa um espaço institucional e por isso está autorizado a conduzir alunos. O pronome possessivo adjetivo (*meu*) marca a presença do sujeito que não está só, esse elemento anafórico não é a retomada da dualidade antes e agora, mas a partilha de responsabilidade na construção de sentidos, que estão sendo redefinidos em PF(1).

O fragmento (2) mostra o segundo movimento indicador do processo de filiação teórica: a dúvida formulada pela relação entre a empiria e a teoria. PF(1) relata os obstáculos encontradas para ensinar alunos a desenvolverem suas produções textuais. Conta sobre seu empenho em preparar aulas e sobre as dificuldades dos alunos em avançar. A inquietação de PF(1) vai se formando com base nessa realidade, mas faltava uma fundamentação teórica, que ajudasse a observar o fenômeno. O pronome pessoal presente na interrogação: *O que me faltava compreender?* não remete à posição inicial de fascínio pela descrição, mas a uma outra posição experienciada por PF(1), que diz respeito à angústia causada pela ausência de compreensão dos fenômenos da língua em uso. O pretérito imperfeito do verbo *faltar* exprime a expectativa ansiosa de um sujeito que precisa acessar o fluxo do discurso científico a ponto de encontrar sentidos que funcionem como respostas às dúvidas, às coerções, que sejam a continuação de um diálogo com uma voz considerada referência, a voz de Benveniste.

No retorno aos estudos já feitos sobre a enunciação é que PF(1) busca entender o não sabido. A volta apresentada como uma desconstrução das obviedades sobre o significado da experiência humana com a linguagem a partir do discurso de Benveniste, que vai funcionar como a voz referência para a formulação de um problema

de pesquisa. Ao escrever, no fragmento (2), **raramente nos damos conta da afirmação de Benveniste (1988, p. 45): “Certos linguistas censuram a Saussure o comprazer-se em sublinhar paradoxos no funcionamento da linguagem. A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal do mundo”**. *Estava aí o início de minha tese*, PF(1) faz uso do discurso outro com as palavras ditas pelo outro para se opor às interpretações sobre o estudo da linguagem, que convergem para um ponto e, assim, limitam os sentidos. Não há quebra sintática entre o discurso outro e o discurso do eu, mas integração com a finalidade de desfazer obviedades.

Ainda no fragmento (2), a citação direta é uma crítica de **Benveniste** aos que censuram o pensamento de Saussure por tratarem o sentido de paradoxo como restrito e óbvio. Assim como Benveniste, PF(1) quer mostrar a existência de pontos cegos nas interpretações, indicar a necessidade de ver os sentidos refratados, a partir da mudança de posição. A ausência de fronteiras sintáticas entre o discurso outro e o discurso próprio marca o encontro, assim como a concordância de tal modo que a palavra do outro torna-se também palavra alheia-minha (BAKHTIN, 2003).

O advérbio de lugar **aí**, presente em ***Estava aí o início de minha tese***, é um recurso anafórico que retoma a voz referência como lugar de nascimento do problema, como o sabido que torna possível a formulação de um ponto de vista enquanto objeto de pesquisa. O anafórico tem função argumental, indica o discurso de Benveniste instalado no enunciado como o lugar ao qual é preciso retornar para ir adiante, que na tese em questão significa a ***compreensão da complexidade paradoxal da escrita***.

No enunciado ***Estava aí o início de minha tese***, o possessivo ***minha*** estabelece marca de pessoa distinta da primeira que representa a fase do fascínio (***Essa era eu***) e distinta da segunda que representa a fase da angústia (***o que me faltava compreender?***). O pronome possessivo diz respeito a uma terceira fase de autorrepresentação: é a oposição a um passado, que se faz presente pela memória, e a aproximação do tempo presente que representa a mudança e a consciência de que é preciso investir em uma outra forma de ler as teorias.

O fragmento (3) confirma a posição de leitura que PF(1) busca assumir pelo envolvimento com uma linha. Ao dizer ***Dou-me conta de que Benveniste surpreendera um aspecto dinâmico, móvel, ‘vivo’ da língua***,



**que a noção de descrição não o fizera**, PF(1) sinaliza para a passagem do fascínio pela descrição – que foi realidade no passado do passado, ou seja, marcado pelo pretérito mais-que-perfeito (**fizera**) – para a descoberta de sentidos que estavam inscritos no discurso da voz referência, mas que estavam velados à compreensão do sujeito como pesquisador em formação e como leitor capaz de distanciar-se de sentidos estabelecidos, desconfiar das exatidões pela mudança de posição.

O verbo dar na primeira pessoa do singular e o pronome oblíquo que o complementa – **dou-me conta**– marcam a pessoa que resiste ao apagamento tanto pela desinência verbal quanto pelo tratamento que se dispõe a dar ao discurso outro. A compreensão de PF(1) não é o reflexo exato, passivo do que disse **Benveniste**, mas um *self*, um excedente de visão temporal (BAKHTIN, 2003), de conhecimentos de valores. Assumir e identificar a voz do outro na produção do *self* constitui, a nosso ver, uma marca de filiação, não somente pelo anúncio de um discurso outro academicamente legitimado, mas por colocar o discurso próprio como procedente de um discurso outro, logo que carrega características da voz referência, observáveis tanto na seleção de palavras quanto na busca pela aplicação de conceitos.

### **Delimitação da linha teórica e escolha da voz referência na tese de PF(2)**

Considerando que o processo na produção de sentidos e a delimitação de vozes não se dão do mesmo modo, temos a seguir as operações linguístico-discursivas com verbos, pronomes e advérbios na escrita acadêmica de outro pesquisador, PF(2), representante de um segundo movimento de filiação teórica encontrado nas teses em estudo.

A tese de PF(2) elaborada em um Programa de Pós-graduação em Educação, discute sobre o ensino da língua com base em pressupostos da Linguística, mas seu ponto de partida são os dados estatísticos sobre o número de analfabetos e o sentido de analfabetismo apresentados pelo discurso oficial do governo brasileiro. Na escrita de PF(2), a voz científica é apresentada a partir de um percurso que leva em conta um contexto amplo e a busca de uma resposta prática a uma demanda social, é uma pesquisa que trata da alfabetização de adultos, que busca na Sociolinguística uma saída para fortalecer a prática docente.

Nos fragmentos a seguir, retirados da tese de PF(2), veremos como o sujeito responde a demanda da escrita acadêmica no que se refere a assumir uma posição teórica na formulação de problema de pesquisa.

#### **Fragmento (4) – PF(2)**

Muito se discute sobre os altos índices de analfabetismo que existem no Brasil. O programa Brasil Alfabetizado é uma política pública sob a coordenação do Governo Federal para a alfabetização (p. 15).

O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta, no entanto, ainda é alto o percentual dos que não são alfabetizados, pois segundo resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional-INAFA (...), o percentual de analfabetos absolutos passou de 11%, no período de 2004-2005, para 9%, em 2007 e 7%, em 2009, o que ainda representa em torno de 11 milhões de pessoas com idades entre quinze e sessenta e quatro anos ainda não alfabetizadas (p.16).

#### **Fragmento (5) – PF(2)**

Apesar da situação delineada até aqui, observo um avanço, haja vista que o percentual dos que não são alfabetizados está diminuindo, ainda que timidamente (p.16).

Nesse sentido, é que acredito que o tratamento dado aos conteúdos estudados nas salas de aula de jovens, adultos e idosos precisam ser revisados a fim de que eles percebam a funcionalidade entre o que aprendem na escola e a vida (p.19).

#### **Fragmento (6) – PF(2)**

Atuo no programa como formadora de professores tutores, e estes, por sua vez, têm o compromisso de serem formadores dos professores (p.27).

Atualmente, sou docente do ensino superior, no curso de Pedagogia (...) e entre as disciplinas que ministro está a de Educação de Jovens e Adultos. Após realizar muitos estudos e leituras sobre a mesma, me veio a curiosidade de querer investigar outras possibilidades de atuação didática nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que muitos desses alunos passaram pela experiência de ter frequentado uma escola e não foram bem-sucedidos (p.28).

### **Fragmento (7) – PF(2)**

Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística dão origem à Sociolinguística Educacional, ciência que, desde o seu nascedouro, tem demonstrado certa inquietação com o baixo rendimento escolar de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários e de classes populares menos favorecidas. Assim, a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita (...) (p.23).

[...] me disponho a levantar, a partir das contribuições da Sociolinguística, os subsídios à formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, visto que pude constatar, em pesquisa anterior, que tal área do conhecimento traz acréscimos à formação de alfabetizadores de crianças por meio do Ministério da Educação, com vistas a promover a alfabetização de jovens e adultos (p.28).

Os fragmentos acima mostram os seguintes movimentos de delimitação e interação com a palavra alheia: a) instabilidade no uso de formas linguística indicadoras da presença do sujeito em seu próprio dizer; b) o relato do nascimento da pesquisa; c) a confirmação de sentidos que o pesquisador carrega sobre a Sociolinguística Educacional.

Na escrita de PF(2), ocorre uma oscilação quanto ao modo de apresentação de um discurso próprio marcado pela alternância entre as formas linguísticas que delimitam a categoria de pessoa. O fragmento (4) mostra dois movimentos com os verbos em terceira pessoa: o primeiro indetermina quem fala – como em **Muito se discute sobre os altos índices de analfabetismo que existem no Brasil** – e assim passa uma ideia de totalidade, a voz do sujeito se apresenta como uma entre tantas que compartilham o mesmo sentido, o verbo discutir não traz divergência sobre os índices de analfabetismo, ao contrário, a ideia é de uma verdade inquestionável, representada pelo verbo no presente do indicativo.

O segundo movimento dos verbos em terceira pessoa passa a ideia de ações desenvolvidas por um sujeito personificado, – como em **O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta** – nesse enunciado, **O Brasil** não tem relação de

contiguidade com o povo brasileiro, mas com o governo brasileiro e as ações relativas ao analfabetismo; PF(2) relata como um observador que não se envolve, ainda que esse relato seja consequência de sua compreensão sobre os fatos, ele não se marca de modo particular, sua posição é como eco de uma voz anônima, segundo um processo similar ao que Bakhtin (2003) chama de voz alheia tornada símbolo especial, um todo único.

Além dessa forma de colocar-se, o sujeito também se marca pelo uso do verbo em primeira pessoa do singular. No fragmento (5), onde se lê **Apesar da situação delineada até aqui, observo um avanço**, a marcação do eu não representa uma discussão sobre os sentidos de discurso oficial, ao contrário, reforça e assim delimita a voz oficial como o ponto de partida, uma referência maior à qual é preciso responder com saídas objetivas. A flexão do verbo **observar** aponta a pessoa, no entanto essa marca de subjetividade não sinaliza para a dúvida sobre o que representam os dados estatísticos, ao contrário, é uma primeira pessoa que, no tempo presente, refere-se a um ele/então/lá, ou seja, a um discurso oficial que circula com um já aqui há muito tempo e portador de autoridade.

PF(2) se posiciona pela aceitação de um ponto de vista técnico, lê os números e não duvida, ao contrário, faz deles um argumento para ratificar a importância de pesquisas preocupadas em dar conta dessa demanda social. Desse modo, vão se definindo indícios do que Freitag (2016, p. 431) chama de ativismo sociolinguístico: “uma postura ativa dos pesquisadores da Sociolinguística em mobilizar os resultados de seus estudos para revertê-los em tecnologia social: materiais didáticos e de difusão no suporte, reconhecimento e valorização das variedades”, em buscar a inserção da Sociolinguística no Brasil em políticas públicas de impacto social.

A observação quanto ao número de analfabetos, no entanto, não exclui PF(2) de tratar sobre o índice de evasão daqueles que chegam às escolas, especialmente, os jovens e adultos em fase de alfabetização. Quando escreve **acredito que o tratamento dado aos conteúdos estudados nas salas de aula de jovens, adultos e idosos precisam ser revisados a fim de que eles percebam a funcionalidade entre o que aprendem na escola e a vida**, a indicação de primeira pessoa marcada pela desinência do verbo acreditar mostra um sujeito que incorpora (MAINGEUNEAU, 1997) contratualmente um discurso e o defende, essa

perspectiva está intimamente relacionada à eficácia do discurso, do poder que tem em provocar a crença. Ao dizer **acredito que o tratamento dado aos conteúdos precisam ser revisados** mostra, respectivamente, crença e instrução sobre o que deve ser feito: a revisão do que ensinar e como ensinar jovens e adultos em processo de alfabetização. Essa operação mostra como o sujeito coloca a própria voz como extensão do discurso oficial, como responde ao ativismo sociolinguístico e ao discurso oficial na construção da pesquisa.

Com esse jogo de negociações de sentido, PF(2) aproxima seu discurso daquele próprio das diretrizes e orientações de programas oficiais, os quais costumam se organizar com objetivos voltados para metas a cumprir a partir de atividades práticas e funcionais a fim de suprir uma demanda. Essa aproximação que sinaliza para um comprometimento do sujeito com o discurso oficial como voz referência é fortalecida pelo modo como PF(2) conta sobre suas experiências profissionais como professora em programas de alfabetização.

Nos fragmentos (6), PF(2) defende o ponto de vista de que mesmo sendo alto o analfabetismo, o governo vem implantando medidas de combate, como os programas de alfabetização de jovens, ações nas quais PF(2) atua. No enunciado **Atuo como formadora de professores tutores**, o verbo em primeira pessoa e o adjetivo com marcação de gênero funcionam como marcadores de posição de um sujeito que se manifesta a partir da experiência com os programas. Fazer uso desse verbo no presente aparenta o que Weinrich (*apud* Koch, 2002) aponta como valor de comprometimento do sujeito assim como de tensão constante com algo que o afeta diretamente.

Tensão e comprometimento se mostram também quando PF(2) se coloca como docente de cursos de licenciatura, responsável por disciplinas voltadas para estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Ao dizer **Atualmente, sou docente do ensino superior, no curso de Pedagogia (...) e entre as disciplinas que ministro está a de Educação de Jovens e Adultos**, coloca-se como um sujeito que enuncia como porta-voz de um discurso acadêmico. O advérbio **atualmente** e os verbos no presente – **sou** e **ministro** – reforçam a tensão com algo que afeta esse sujeito e que vai se configurar como seu objeto de estudo.

Ainda que no programa de governo e no ensino superior PF(2) assuma a posição de quem ensina, ou seja, de professora, esses dois

lugares não parecem equivalentes: no programa atua como formadora; no curso de graduação é docente. Entre atuar e ser há uma distância ainda que pareçam acontecer em um mesmo tempo, os espaços não são os mesmos, as palavras do lugar do qual se fala são diferentes. Essa diferença aponta para o que diz Bakhtin (2006, p.99) “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

No trecho do fragmento (6), a delimitação da linha teórica acontece como uma espécie de finalização do percurso expositivo sobre a necessidade de **investigar outras possibilidades de atuação didática** considerando números oficiais sobre analfabetismo, a atuação nos programas e a condição de docente de ensino superior. A Sociolinguística Educacional é apresentada como a base teórica da pesquisa, no fragmento (7) está a justificativa dessa escolha: **a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita**, e a delimitação acontece a fim de responder a uma demanda, a pesquisa acontece com a finalidade prática, de oferecer ao professor alternativas para a alfabetização de jovens e adultos considerando os estudos já realizados com base nessa linha.

A voz da referência teórica a partir da qual a filiação se firma pode ser verificada em **Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística dão origem à Sociolinguística Educacional**; Bortoni-Ricardo atravessa toda a pesquisa como o outro que fundamenta academicamente o dizer tanto pelos estudos realizados e citados na escrita quanto pela orientação desenvolvida na tese de PF(2). Essa voz referência é o outro ao qual o sujeito recorre para enxergar além do seu próprio horizonte de entendimento, para fundar o excedente de visão (Bakhtin, 2003) que compreende o outro não apenas na função de fonte de informação, mas de acabamento.

Esse outro é aquele com o qual acontece uma identificação, não como se fosse um reflexo ao qual o sujeito deve fundir-se, mas como uma forma de melhor compreender os muitos sentidos que se mostram no percurso de uma pesquisa. A voz referência funciona como uma mudança de posição do horizonte para o qual se olha e

assim proporciona o *self*, possibilita ao sujeito ver de um lugar diferente e retornar para o próprio lugar com a visão ampliada sobre a relação entre a sociolinguística e o objeto de estudo de PF(2).

Ainda no fragmento (7), no enunciado ***pude constatar(...)*** que ***tal área do conhecimento traz acréscimos à formação de alfabetizadores*** vemos que a escolha da Sociolinguística é motivada por estudos anteriores. A atitude de colocar-se como já envolvido com uma linha a ponto de desenvolver pesquisas e usar os resultados para desenvolver outros estudos, funciona com um argumento legítimo que autoriza o sujeito a colocar-se como pesquisador. Ao escrever ***pude constatar***, o sujeito marca seu lugar enunciativo a partir da primeira pessoa e do verbo constatar que implica, segundo Maingueneau (1997), um julgamento pessoal procedente de uma experiência, que permite a esse sujeito mostrar-se seguro quanto a sua opinião.

Assim, se resultados anteriores apontaram para o que PF(2) considera ***acrécimos à formação de alfabetizadores de crianças por meio do Ministério da Educação***, não há dúvidas sobre as respostas positivas a serem alcançadas em relação às contribuições da Sociolinguística na alfabetização de jovens e adultos segundo orientações oficiais. Há um diálogo consensual sobre os sentidos que o sujeito carrega e aqueles que ele busca compreender pela pesquisa. Nesta escrita, a filiação à linha teórica é desdobrada, ou seja, não se dissocia das demandas governamentais, ao contrário, em toda pesquisa o discurso acadêmico e o discurso oficial combinam-se sem que um questione o outro.

### **Considerações finais**

O levantamento das operações linguístico-discursivas nas duas teses permite observar não a trilha de um indivíduo, senhor de seu dizer, mas os indícios de um sujeito que constrói seu dizer pela interação e que está constitutivamente atravessado pelo outro. Os relatos de PF(1) e de PF(2) sobre como a inquietação tornou-se uma questão de pesquisa não se dá da mesma maneira, porque estão diretamente ligados ao percurso formativo dos pesquisadores e ao modo como eles se envolvem e se distanciam da inquietação inicial e como lidam com os sentidos estabelecidos.



Nas duas teses, o diálogo entre disciplinas produziu diferentes efeitos de sentido quanto à delimitação de uma linha teórica e à eleição da voz referência: PF(1) questiona a própria compreensão dos sentidos que carrega a respeito de conceitos teóricos e faz da relação entre Linguística e Educação uma estratégia para problematizar os sentidos estabelecidos; PF(2) confirma a própria compreensão sobre os conceitos e faz da relação entre Educação e Linguística uma estratégia para ratificar a validade de sentidos estabelecidos.

A delimitação de uma linha teórica acontece pelo diálogo com vozes que a representam, no entanto, delimitar não significa construir muros intransponíveis, mas barreiras permeáveis a outros discursos. As duas teses analisadas mostram a filiação estabelecendo-se no diálogo entre diferentes áreas, mostram também que a escolha de uma voz referência do trabalho não ocorre de modo isolado. Há interferências, dentre elas a do professor que orienta a pesquisa, assim como há interesses aos quais o sujeito busca responder.

Na tese de PF(1), a busca por fortalecer a linha teórica faz com que as vozes convocadas girem em torno de representantes do discurso científico. Na tese de PF(2), a busca em dar respostas que ajudem a fortalecer os programas de alfabetização faz com que haja um diálogo marcado entre a voz do discurso oficial do governo e as vozes representantes do discurso científico.

O modo como o sujeito negocia com as vozes, como as coloca em diálogo no interior da escrita, mostra que o valor das vozes não está pronto a ser aplicado. Não há como garantir que uma voz reconhecida como fundadora de uma linha de pensamento à qual o pesquisador se anuncia como filiado, seja tratada como voz referência da pesquisa. O valor das vozes é relacional.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.



- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Editora Pontes, 2005.
- FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 445–460, 2016.
- FIORIN, J. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1999.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

## **Processos de produção escrita acadêmica: alusão, paráfrase, simulacro**

Maria Aparecida da Silva Miranda<sup>1</sup>

### **Introdução**

A produção de conhecimento e a elaboração desses conhecimentos por intermédio da produção escrita é um processo discursivo dos discursos inscritos na história, visto pelas formas da língua. O que, de modo geral, reconhecemos o diálogo com o outro como princípio constitutivo do dizer, e a materialidade do texto como o espaço de observação da relação do sujeito com o outro.

Sem ignorar a importância das discussões realizadas damos destaque ao papel da escrita como lugar de registro e sistematização das reflexões daquele que escreve uma pesquisa, bem como meio privilegiado para colocar essas reflexões em circulação, permitindo que elas se confrontem com outras posições sobre os diversos modos de articular e engendrar as diferentes vozes na tessitura do texto.

Na perspectiva que adotamos em nossos trabalhos, partimos do pressuposto de que a produção de conhecimento científico acontece em meio a uma cultura acadêmica, possui regras próprias de funcionamento dentre as quais constituem os diferentes processos de produção escrita, em que há um lugar próprio de enunciação e reconhecimento de vozes já estabelecidas como representantes de linhas teóricas, e o gerenciamento dessas vozes para construção do próprio dizer. Ao considerar os modos como um pesquisador articula e engendra os discursos, entendemos que o exercício de escrita é propício para a aparição dos percalços por nos fornecer elementos que norteiam o estudo – é, também, inquietação que nos move para escrever esta pesquisa: de que modos se constituem os processos de

---

<sup>1</sup> Docente da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica (SEEC/RN). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, Brasil. E-mail: mirandamas@yahoo.com.br

produção escrita acadêmica, por meio de arranjos linguísticos, vistos pela materialidade da língua?

Essa é a pergunta geradora do presente texto e o ângulo que escolhemos para responder a ela é a escrita acadêmica. Para entender o modo como se constitui os processos de produção escrita propomos, como objetivos, verificar por meio da análise de expressões linguísticas como o pesquisador em formação engendra as vozes na materialidade escrita das dissertações de mestrado, e descrever os arranjos linguísticos de articulação de vozes que indiciam os processos de produção escrita acadêmica.

O interesse em estudar a escrita acadêmica do ponto de vista da heterogeneidade discursivo-enunciativa está relacionado à postulação de novos saberes. Estes emergem da constatação de que o processo de construção do texto se constitui pelo dizer de outros autores; conseqüentemente é possível observar, pelas formas da língua, o modo de articulação de vozes dos discursos já produzidos.

A discussão não deveria causar espanto, mesmo porque é de costume que, na escrita acadêmica, haja retomada teórica de conceitos da área com a qual se trabalha. Fato é que a produção de textos acadêmicos, nos mais diferentes níveis e estilos, está associada ao modo como o sujeito que escreve se posiciona em relação aos autores lidos, articula o dizer do outro e o textualiza na escrita. Contudo não pretendemos criticar tal prática, mas discutir sobre o fato de que, no interior do que se denomina referencial teórico, há estratégias próprias do dizer do pesquisador que o singularizam – efetivamente, não há como escrever um texto resultante de uma pesquisa sem que o dizer não esteja atravessado pelo outro -, prática que se realiza pela experiência do sujeito com a linguagem acadêmica.

Dadas as considerações acima, sustentamos a hipótese que a produção de conhecimento – um processo discursivo que se constitui por meio de arranjos linguísticos que engendram os discursos na escrita de dissertação de mestrado – pode ser observada: ora por meio de paráfrase, ora de alusão, ora de simulacro. Escrita que se configura como um processo tenso e particular que envolve uma série de fatores dentre eles os modos de lidar com as diferentes vozes que respeite a ordem do discurso estabelecida pela cultura acadêmica; as maneiras de demonstrar intimidade com as formas da língua, que move os

discursos no meio acadêmico; o esforço para dizer algo, que represente uma inovação científica.

Para alcançar nossos objetivos, organizamos este artigo em duas partes: a primeira volta-se para as formas de constituição dos processos de produção escrita acadêmica: alusão – o outro como menção e uso-retomada localizável no fio do discurso ou não localizável (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004; 2011); heterogeneidade mostrada não marcada; paráfrase – atividade linguística sob a perspectiva retórica da reformulação (FUCHS, 1985); simulacro – estratégia de orquestração de vozes no discurso (BAUDRILLARD, 1981), sob o viés da heterogeneidade constitutiva da linguagem. Na segunda parte, trataremos das configurações de constituição desses processos exemplificando-os a partir de excertos selecionados das dissertações *corpus* desta pesquisa<sup>2</sup>.

### **Alusão: heterogeneidade mostrada**

Entendemos a alusão como um “modo de despertar a ideia de uma pessoa ou de uma coisa sem a ela fazer expressamente menção” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p.11), uma ação do sujeito com a linguagem. Isso porque, linguisticamente, assim como nos textos de divulgação científica, nos textos acadêmicos, como é o caso das dissertações de mestrado, são utilizados elementos para a construção de sentidos outros que promovem o apagamento do sujeito, no texto, enquanto ser ideologicamente constituído. Entretanto, esse apagamento é ilusório, pois o sujeito autor, histórico e ideologicamente constituído, deixa, em seu texto, “pistas” que refletem sua presença como inscrito no discurso.

Na escrita as vozes citadas, que legitimam o dizer, têm caráter de cientificidade e são reconhecidas pela academia. Nesse sentido, elas figuram como fundamento para a construção de uma pesquisa e legitimadoras do dizer de quem as cita, de forma explícita ou não, da relação entre o pesquisador e o outro, pelas formas de citação ou de

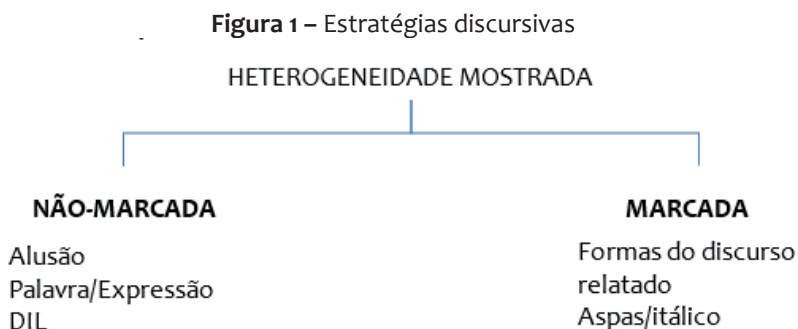
---

<sup>2</sup> Ressaltamos que para desenvolver nosso ponto de vista cruzamos fronteiras e fizemos aproximações teóricas para dialogar com diferentes autores e linhas teóricas – Authier-Revuz, Fuchs e Baudrillard – para abordar os diversos modos de utilização do discurso outro. Esses cruzamentos teóricos, que aqui propomos, foi o ponto de partida de construção do objeto de estudo de nossa pesquisa construída ao longo do doutorado, de uma investigação sobre os processos de produção escrita acadêmica. Este artigo, então, é parte da tese produzida.

menção a um outro exterior ao discurso. Essa relação com o outro, que se mostra no fio do discurso, nas paradas do enunciador sobre seu próprio dizer, como defende Authier-Revuz (2004; 2011), contribui para a discussão sobre as formas de “alusão”, uma das categorias de análise desta pesquisa.

A palavra do outro é condição do processo gerador e mantenedor do ato de escrever com rigor teórico e cientificidade, movimento estruturante de constituição do discurso e marca da presença do outro no fio do discurso. Esse diálogo, marcado por tensões, se delinea entre o teórico e o empírico e dá forma à pesquisa. Sinaliza perspectivas teóricas que concebem o discurso como heterogêneo e a enunciação como atividade que, na interação do sujeito com os outros discursos, deixa marcas da exterioridade na materialidade da língua.

As formas de heterogeneidade mostradas são perceptíveis pelos arranjos linguísticos que inscrevem materialmente o outro no discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004), podem ser assim representadas.



As formas explícitas da heterogeneidade são marcadas por formas da língua inventariáveis em uma gramática. Já as formas interpretativas, que correspondem aos modos não marcados na língua, não são nem unívocas, nem inventariáveis, mas interpretáveis no fio do discurso. Pode-se dizer que há um número infinito de configurações de discursos, mas que seus usos se condicionam a uma interpretação prévia da representação do outro e exigem um reconhecimento que o interlocutor faz sobre o já dito, vindo de outro lugar, exterior ao discurso.

Ao escrever fazemos remissão a outras vozes para sustentar um ponto de vista e legitimar o discurso. Authier-Revuz (2004) reafirma

que a “menção” a um outro, exterior no discurso, se identifica como alusão, isto é, como uma forma de citação sem marcas de exterioridades discursivas. Para melhor entendimento apresentamos algumas formas linguísticas que são índices de alusividade.

**Figura 2 – Índices de alusividade**  
**Formas não marcadas** | **Formas marcadas**

Formas não marcadas	Formas marcadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● palavras/expressões</li> <li>● alusão ao outro discurso (sem marcas de exterioridade)</li> <li>● citação escondida (itálico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● remissão por citação direta</li> <li>● reformulação (índices de retomada do discurso outro)</li> <li>● citação indireta</li> <li>● modalização em discurso segundo</li> </ul>

Prosseguindo nosso percurso acerca das formas de representação e reflexão sobre o outro no dizer, abordaremos a paráfrase como atividade heterogênea própria do discurso acadêmico (FUCHS, 1985).

### **Da heterogeneidade própria do discurso à paráfrase**

Para Authier-Revuz (2004) por meio das diferentes formas de articulação do discurso outro, ou seja, dos movimentos parafrásticos é possível perceber as formas de heterogeneidade pelo modo como os conceitos são mobilizados na materialidade linguística.

O ponto de partida, cujo foco encontra-se no trabalho com a escrita a partir do que Fuchs (1985) considera a paráfrase linguística como um mecanismo de reformulação/construção de um “novo texto”, tem como base o texto-fonte. Ela trata a paráfrase linguística sob perspectivas históricas, das quais se alimenta a reflexão linguística contemporânea para estudar esse tema.

Possivelmente, a dificuldade de precisar os estudos sobre paráfrase é o que leva Fuchs (1985) a abordar esse tema a partir de três perspectivas teóricas, sendo: 1) equivalência formal entre frases, levando em consideração a veracidade do enunciado, com base em postulados lógicos; 2) sinonímia – definida a partir de critérios semânticos, entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo, compreendidos a partir de uma relação sinonímica; 3) reformulação – atividade de reformulação, que varia segundo os sujeitos e a situação em que a atividade parafrástica é produzida.

A paráfrase, de algum modo, intensifica um segmento do enunciado reformulado. Na linguagem oral, isso se evidencia pela “entoação melódica” e, por vezes, por uma enunciação mais enfática em determinada palavra. A ênfase, na compreensão da autora, é o que imprime maior força à “atividade argumentativa” em relação ao “lugar-alvo”, ou seja, àquele para onde o locutor quer conduzir as conclusões do ouvinte. Obviamente, para a apropriação do conhecimento, vários passos são requeridos, contudo vale considerar, nesse processo de constituição escrita, dois aspectos de apropriação do saber: a citação direta e sua parafrasagem (FUCHS, 1985).

Para Pêcheux (1997, p. 160), “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições ideológicas sustentadas por aqueles que as empregam”. O autor define formação discursiva (FD) como aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o *que pode e deve ser dito*. Isso equivale a afirmar que, no discurso científico, o sentido das palavras, expressões e proposições é construído conforme a formação discursiva na qual elas são produzidas (op. cit., p. 160).

Na discussão que realizamos até aqui, buscamos mostrar a alusão e a paráfrase como “processos linguísticos” possíveis de interpretar, pela materialidade do texto, como se desenvolvem determinados sentidos, podendo questionar-se a funcionalidade, a legitimidade e a credibilidade da produção escrita acadêmica por intermédio de arranjos linguísticos da heterogeneidade própria do dizer.

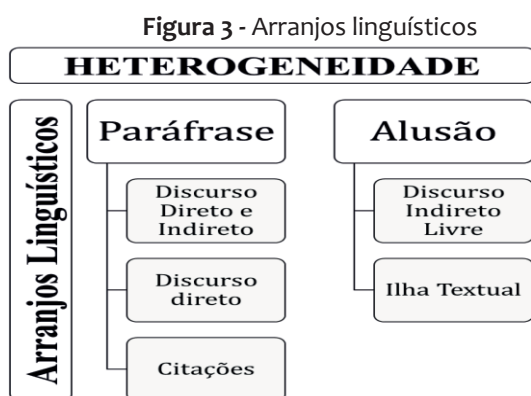


Figura elaborada pela autora da pesquisa.  
 Fonte: Authier-Revuz (1998; 2004; 2011) e Fuchs (1985)

A figura acima apresenta formas heterogêneas de manifestação das múltiplas vozes convocadas em um texto. Ou seja, formas linguísticas que articulam os discursos e engendram as vozes na materialidade do texto. O discurso relatado como representação do discurso outro é uma forma de o sujeito afastar-se na enunciação de seu próprio dizer. É o momento de abrir um espaço para outras vozes, o que pode ser feito pela inserção do discurso direto (DD), do discurso indireto (DI), do discurso indireto livre (DIL), das formas tipográficas (itálico e aspas) e de citações. Essas formas de lidar com o outro, como já mencionamos, denominamos formas linguísticas de funcionamento discursivo-enunciativo, um processo discursivo, constituído por meio de arranjos linguísticos que engendram as vozes no texto e produzem efeitos diversos no discurso.

Prosseguindo nosso percurso acerca das formas de representação e reflexão sobre o outro no dizer, abordaremos o simulacro – estratégia de orquestração de vozes no discurso (BAUDRILLARD, 1981), sob o viés da heterogeneidade constitutiva da linguagem.

### **Da heterogeneidade a construção do simulacro**

A significação que o discurso adquire é produzida na interação entre os diferentes sujeitos do discurso, a qual não é um produto elaborado, acabado, mas um processo discursivo de produção escrita. Os modos como o sujeito se relaciona com o saber e com o outro, as relações de sentido que constroem, modificam e transformam os discursos produzem simulacros dessa criação, mediados por um texto-fonte.

Transpondo essa discussão para a escrita acadêmica, pode-se dizer que, sendo o discurso constitutivamente atravessado pelo outro, a realidade discursiva é construída no diálogo com os outros discursos e, sendo construída, passa por uma lente, o olhar do pesquisador que produz o simulacro dessa criação discursiva.

Para abordar os processos de produção escrita acadêmica com base na concepção de simulacro, fazemos aproximações teóricas com os estudos de Jean Baudrillard, como formas de orquestração de vozes dos discursos produzidos na universidade. A discussão leva a pensar no que já se tornou comum no meio acadêmico, a alteridade do discurso, em que o texto esteja de fato investido nos rastros da



experiência. No sentido de que escrever tem a ver com os limites da demarcação de fronteiras entre os discursos construídos na e pela experiência do pesquisador na lida com o outro. Quando se escreve um texto, filtram-se os discursos que passam pela lente daquele que escreve, uma vez que o tempo e o espaço já não são os mesmos, e tudo é mediado por “signos”, que constituem os discursos.

Na universidade, isso não é diferente: o real e o irreal se misturam, na descrição e representação de realidades que só existem como criações científicas que se materializam na escrita. Distingui-los se torna o desafio. Dizendo de outro modo, o simulacro se aproxima de uma realidade expandida que tem como fonte o dizer do outro interpretado pelo sujeito, o qual, ao escrever, faz suas escolhas linguísticas.

Pensar essa questão a partir da perspectiva da escrita acadêmica, enquanto fenômeno linguístico heterogêneo, o outro pode ser indício de um discurso que é interior ou exterior àquele que se mostra por uma palavra, uma expressão, uma frase, uma citação, localizável na materialidade do texto. O simulacro, compreendido como estratégia de articulação de vozes, dá corpo e sentido aos enunciados das representações que se fazem do outro no discurso. Nesse movimento de escrita, o investimento do pesquisador, para ser reconhecido como parte de uma dada comunidade acadêmica, torna-se indissociável da obrigação de citar a palavra alheia e nomeá-la, ou seja, atuar como um multiplicador da cultura que o precede.

No discurso acadêmico é esperado e cobrado do sujeito que as vozes sejam multiplicadas na defesa de uma concepção de pesquisa e de compreensão dos acontecimentos. O texto é, então, concebido como objeto de significação e, ao mesmo tempo, como “objeto de comunicação” e de “materialização” do simulacro.

Ao escrever, o sujeito pratica o exercício de pensar formas simultâneas de estar dentro e fora de si e do outro e viver efetivamente experiências no sentido de quais estratégias linguísticas produzem efeitos sobre sua escrita. A escrita como produção científica situa-se no jogo das relações, nas quais existem peças constituintes e constituídas pelo sujeito que escreve. O simulacro é, nesse sentido, a construção de uma espécie de “cena” que representa a relação do autor citante com o autor citado, vistos por meio de arranjos linguísticos que engendram os discursos e estabelecem a filiação

teórica, guardam uma complexidade, e passam pelo funcionamento das instituições científicas, mas não se esgotam nesse aspecto.

Os discursos são heterogêneos por natureza; o simulacro ocorre pelo redizer dos discursos já proferidos. A ideologia é a verdade sob o simulacro (BAUDRILLARD, 1981, p.39). De certo modo, o discurso não é único e irrepetível, pois, em um discurso, sobrevivem outros. Uma vez que todo discurso dialoga com seu outro, numa forma de dialogismo constitutivo, que se funda numa heterogeneidade enunciativa, e que o discurso parte do mesmo pressuposto, devido suas características linguísticas, históricas e sociais, fazemos o seguinte questionamento: a produção de conhecimento se dá por meio de simulacro dessa orquestração de vozes que constitui o discurso acadêmico?

Para melhor entendimento, apresentamos a esquematização (Figura 4).

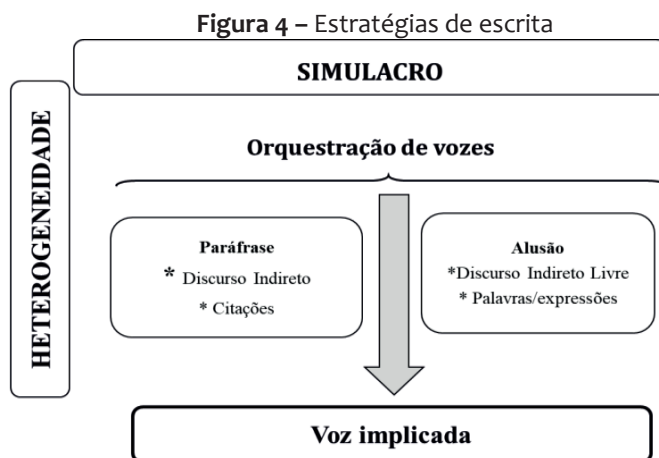


Figura elaborada pela autora da pesquisa.

Fonte: Authier-Revuz (2004), Fuchs (1985), Baudrillard (1981)

A heterogeneidade pode representar em feições bem diversas a relação que o sujeito estabelece com o já dito na escrita acadêmica. E não há como ser diferente: basta reavivar alguns saberes assimilados no percurso para se restaurar a compreensão de que os textos sempre respondem uns aos outros, configurando um diálogo ininterrupto, o que torna o papel do outro essencial no processo dialógico de constituição do discurso.

As formas linguísticas de orquestração de vozes ajudam a esclarecer especificidades do sujeito na lida com os discursos alheios (dos teóricos) na escrita e a ler, nos indícios – elementos linguísticos que caracterizam a escrita como produção científica, sobretudo na comunidade científica –, a organização de um trabalho com rigor científico, a partir das formas de referência ao discurso do outro. Desse modo, assim como tudo se reorganiza e se renova, o discurso também é refeito cada vez que um enunciado é produzido no interior de uma comunidade de fala.

Essa interpretação abre caminhos para que possamos entender os processos de produção escrita acadêmica como uma atividade cultural e não como uma ação individual e independente, realizada pelo pesquisador, pois, se há articulação de vozes, há regras de organização, há direitos e deveres entre as formas de lidar com o outro, há traços comuns que lhes permitem ao orquestrar as diferentes vozes na tessitura do texto, serem identificados por quem os observa de fora. É sobre esses arranjos linguísticos que constituem a escrita acadêmica que voltamos nossa atenção quando nos propomos a compreender, na cultura acadêmica, os processos de produção escrita.

Uma vez explicitado o modo como estamos tomando teoricamente os processos de produção escrita, entendemos que são vários processos e que não se fecham, mas que, querendo ou não, aparecem na escrita. Ao ilustrar esses processos, podemos observar (nos excertos selecionados das dissertações<sup>3</sup> *corpus* desta pesquisa) três processos de produção escrita acadêmica pelo modo de constituição dos arranjos linguísticos e o modo de apropriação dos discursos no plano da forma, quais sejam: paráfrase, alusão, simulacro. A partir da delimitação de nosso campo teórico, inserimos, a seguir, nosso gesto de análise.

---

<sup>3</sup> A dissertação D1 1999 estuda os modos de relação dialógica que escreventes-alunos estabelecem com a linguagem em um evento particular de produção escolar da escrita – o evento "Recontando histórias". O pressuposto teórico é o conceito de gênero discursivo, como abordado na reflexão bakhtiniana; e a dissertação D2 2004 – estuda as representações que o graduando em Letras constrói sobre a linguagem e o ensino dela. Teoricamente, ele está inserido na área de Análise do Discurso, especificamente nas concepções de M. Bakhtin.

## A presença de paráfrase

Dentre as formas de abordagem de paráfrase (FUCHS, 1985), trataremos da paráfrase como reformulação, entendendo que essa é a mais abrangente de todas, pois engloba vários tipos, que são adotados em função do contexto e das circunstâncias.

Vejamos a paráfrase como um dos processos de produção escrita acadêmica.

### Excertos – D2 2004

a) ... o discurso sustentado no decorrer da entrevista funcionou como uma espécie de palco de vozes sociais, que ora estavam em conflito, ora em comunhão. Bakhtin (1929) afirma que todo enunciado nasce em um contexto cultural e histórico marcado, atravessado de muitos significados e valores. **O gesto de enunciar é sempre um ato responsivo**, que representa uma tomada de posição. Esta visa responder, retornar àquilo que foi dado por meio da palavra do outro (D2 2004).

b) A compreensão, conforme Bakhtin (2000), pressupõe uma **atitude ativa e responsiva** em que a palavra alheia, nova, desconhecida, não é aceita como espaço sagrado ou de impossibilidade, mas como objeto que pode ser apropriado e transformado. Não basta adotar um discurso diferente, mas também transformá-lo em palavras próprias, uma vez que compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. Em tal jogo são construídos os sentidos, pois compreender é um ato que se realiza por meio de um processo dialógico. **Os graduandos demonstram que, na relação com esse outro – as teorias -, a palavra alheia é reconhecida como importante, mas não se transforma efetivamente em palavras próprias. A efetivação do diálogo é vista como uma impossibilidade** (D2 2004, p. 159).

Nos excertos selecionados verificamos que a paráfrase ocorre por um processo de reformulação do dizer do outro, marcada pela experiência do sujeito na lida com as palavras do outro. Esse movimento discursivo é marcado por conectores de reordenação e encadeamento de um ritual de escrita que conduz a construção textual discursiva que é tecida. As estratégias mobilizadas pelo sujeito contribuem para a progressão textual, concatenando as informações acrescidas às questões de pesquisa. Desse modo, as apreciações realizadas são marcadas, nos dois trechos, por uma fonte de dizer

indireta: “Bakhtin (1929) afirma que”, e “A compreensão, conforme Bakhtin (2000)”.

Além desses mecanismos de discurso indireto que constitui o movimento de paráfrase, nos trechos acima há outros mecanismos, produzidos com o auxílio de marcadores linguísticos de construção parafrástica, os quais explicitam a articulação entre enunciados que indiciam a posição enunciativa reflexiva do pesquisador em formação no trabalho de reformulação do discurso outro em seu discurso. São formas da língua, expressões como “esta visa”, “pois”, “mas”, “uma vez que” etc.

Numa construção parafrástica, o texto-fonte significa de forma única para quem o reformula e para quem analisa essa reformulação, pois cada sujeito volta-se para o texto numa situação de discurso sempre singular e cada um também apaga, de maneira particular, diferenças, em prol de semelhanças, nos textos que escreve.

Esse movimento de retomada entre os discursos não se joga com a voz de um outro enunciador que se possa corporificar, mas com esse discurso do outro, que aqui se coloca como um dizer de outro tempo, de outros sujeitos, de outros discursos, de um lugar que é o estranho. Vejamos como ocorre o processo de produção escrita por meio da alusão.

### **Alusão ao discurso outro**

No processo de produção escrita acadêmica, a alusão constitui-se em uma marca separadora entre as fronteiras interior-exterior da negociação necessária do sujeito com o outro: de formas não explícitas, minimamente marcadas (aspas e itálico); de palavras ou de enunciados, como vindos do exterior ao que se fala. No discurso acadêmico pode ser considerado como discurso indireto livre. Vejamos como isso ocorre nos seguintes excertos.

#### **Excertos – D1 1999 e D2 2004**

a) Não sendo essa uma crença por nós defendida, encaramos este nosso estudo como a materialização de uma resposta, **no sentido bakhtiniano**, ao trabalho que desenvolvemos na tentativa de ensinar a escrita para alunos-crianças. Como resposta que é, este estudo tem um caráter tanto retrospectivo (...) (D1 1999, p. 6)

b) Os textos serão tomados, então, em sua natureza de *réplica*, de *contrapalavra* – tal como concebidas por Bakhtin (1952-3) (D1 1999, p. 79).

c) Portanto, a busca que emerge no seu discurso foi construída a partir de uma relação histórica que entrelaça **discursos e instituições**. A forma banalizada – *eu esperava estudar gramática no curso de Letras* – é a expressão de algo que vem sendo dito e valorizado em diferentes momentos históricos e sociais (D2 2004, p. 90).

Observamos, na escrita, certa reflexividade no modo como são elaboradas as ideias a partir da retomada dos conceitos utilizados. Isso se evidencia pelas formas de reformulação, vistas como consequência da interpretação do pesquisador sobre um já dito. Embora não haja uma autoria a ser localizada, a qual se possa indicar com precisão, ainda assim pode se dizer que essa expressão pertence a um discurso outro, sem nenhuma marcação, num nível de quase total desaparecimento de qualquer separação entre o que se enuncia e uma exterioridade discursiva que se encontra linearizada no fio do discurso.

Nos trechos acima, (a, b, c) o “outro”, exterior ao discurso, é mostrado pelo uso do itálico, marca separadora entre a voz do pesquisador e a voz convocada no discurso. Como a historicidade que atravessa o dizer, esse outro pode ser recuperado pela interpretação: a historicidade própria que atravessa o discurso conduz à fonte do dizer.

Na articulação entre as vozes, há uma delimitação do lugar de exterioridade discursiva — isto é, uma quase ausência de indicação: é de modo puramente interpretativo que se pode encontrar nos fragmentos o “outro” da memória discursiva. Como é o caso dos fragmentos em itálico, que ressoam discursos bakhtinianos no discurso do pesquisador, como formas de apelo, de remissão a um outro dizer, por meio da alusão.

A alusão é um elemento da representação – fantasmática – que o locutor (se) dá de sua enunciação (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70), correspondendo a uma forma de negociação necessária do falante com a heterogeneidade constitutiva. Essa negociação se materializa por meio de estratégias como: o discurso indireto; a autonomia simples (em que ocorre a menção de um fragmento, sem ruptura sintática ou introduzida por um termo metalinguístico); a modalidade autonímica (em que ocorre a menção e o uso de um fragmento, sem ruptura sintática); e as fórmulas de comentário do discurso outro (DDL).

Vejamos, por fim, como se constitui o simulacro no processo de produção escrita.

### **Simulacro da orquestração de vozes**

A interação entre os discursos não é um produto elaborado, acabado, mas um processo discursivo em que se constroem simulacros da relação do sujeito com o seu outro, um processo discursivo em que não há um sujeito “real” que fala ou de quem se fala, mas alguém que estudou os discursos bakhtinianos e que os recobre de sentido por meio da orquestração de vozes no discurso.

Os trechos que seguem mostram uma imagem do diálogo entre o pesquisador e o outro no discurso, ou seja, o simulacro da enunciação construída pelo pesquisador ao articular os discursos.

#### **Excertos – D2 2004**

a) ... os graduandos reiteradamente **afirmam que**, na universidade, **deveriam ter aprendido** as regras da gramática normativa. **Esperavam**, ao escolher o curso, *ter um esclarecimento maior sobre a gramática que nos foi ensinada durante o ensino médio (A5Y). A imagem trazida para a universidade sustenta-se numa visão da língua como um conjunto de regras (D2 2004, p. 87).*

b) *Com base em Silveira (2002, p. 140), penso que, diante desse jogo de imagens*, os graduandos, por meio do discurso, foram se reinventando como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor são as experiências culturais, cotidianas, os muitos dizeres que os atravessam e ressoam em suas vozes. Na composição dessa arena de representações, as relações interlocutivas imediatas – momento de desenvolvimento da pesquisa – mediadas pelas interlocuções e representações acontecidas em espaços mais amplos – compõem o fio condutor do discurso (D2 2004, p. 72-73).

c) **Fica delimitado, assim**, que, dos gestos enunciativos que constituem o evento "Recontando histórias", já mencionados anteriormente, **centraremos nossa análise em dois aspectos particulares**: a) o gesto enunciativo inicial do professor, organizado no que denominamos de gênero "instruções da atividade de produção escrita" e b) os gestos enunciativos dos alunos quando recontam a história, dos quais

emergem modos de dialogia inscritos nos textos por eles produzidos (D1 1999, p. 79).

Como podemos observar nos fragmentos, o simulacro ocorre pelo processo da comunicação do pesquisador com as outras vozes mobilizadas no discurso, marcado pelo uso do discurso reportado, em que há uma enunciação enunciada no discurso, um “outro dizer”, que fala em outro lugar, convocado pelo enunciador (pesquisador em formação), como forma de garantir legitimidade ao discurso que enuncia.

Nos trechos (a, b, c), há uma formulação enunciativa construída pelo movimento do discurso indireto seguido de discurso direto sem ruptura sintática, delimitada pelo uso do itálico. Essa formulação denomina-se discurso reportado, ou ilha textual (AUTHIER-REVUZ, 2004). Podemos dizer que se trata de um simulacro da enunciação, construído por intermédio do pesquisador ao orquestrar as vozes que engendram os discursos, o qual produz um efeito de legitimidade ao discurso. Enxergamos isso pelo modo como ele apresenta as duas formulações enunciativas – a própria voz e a outra voz, dois discursos autônomos que se encontram – o *eu* e o *tu* – de modo que cada uma dessas vozes conversa com o outro que dialoga no discurso. A fronteira entre as duas situações enunciativas distintas é marcada pelo uso do itálico – marca separadora entre as duas vozes (x e y) que enunciam no discurso.

No trecho (d), há outra situação enunciativa em que o simulacro é construído pelo diálogo do pesquisador com seu interlocutor (o leitor). A comunicação entre eles ocorre quando, simulando a interação comunicativa com o outro, o pesquisador sumariza o processo de constituição do trabalho investigativo, de modo que constrói um diálogo com o outro. Esse diálogo entre as vozes é marcado, de forma implícita, pelo uso de aspas e pela sequência de fatos, delimitado por letras (a, b) que marcam a voz do pesquisador ao narrar a situação enunciativa para seu leitor. Há uma orquestração de vozes, em que o pesquisador se posiciona como fonte do dizer sobre os discursos enunciados.

A partir do exposto, entendemos que os processos de produção escrita acadêmica – paráfrase, alusão, simulacro – arranjos linguísticos, são produtivos como dispositivo teórico-metodológico, pois nos permite desvelar como se constitui a escrita do pesquisador ao escrever uma dissertação de mestrado.



## Considerações finais

Iniciamos dizendo que as reflexões realizadas em torno dos processos de produção escrita acadêmica não se tratam de um trabalho comparativo sobre a escrita - embora tenhamos um *corpus* constituído por duas dissertações, mas de um movimento teórico-analítico sobre os arranjos linguísticos no sentido de ampliar as reflexões em torno das discussões acerca desses processos de produção escrita, pensados aqui a partir de conceitos propostos por Authier-Revuz, Fuchs e Baudrillard.

Na escrita acadêmica, essa dinâmica acontece pelas formas de orquestração de vozes, regulada pela compreensão do sujeito a partir das regras da cultura de escrita acadêmica. Citar, então, significa não apenas recortar e colar a palavra alheia, mas falar dessas vozes, dialogar com elas e a partir delas construir o próprio dizer enquanto membro de uma comunidade de fala que está inserida na cultura acadêmica.

Ao olharmos para os processos de produção escrita: paráfrase, alusão e simulacro, em sua forma marcada pela discursividade, observando o modo de constituição desses arranjos linguísticos, pelo modo como engendram os discursos, nos ajudou pensarmos, nesse trabalho, sobre os diferentes modos pelos quais se articulam no discurso, esse discurso outro, que, deixando ou não marcas visíveis de sua estranheiridade –, que provoca pela fissura no dizer, múltiplos sentidos.

As observações em torno dos processos de produção escrita contribuem para o entendimento de que o simulacro, enquanto processo de produção escrita, se distancia da paráfrase e da alusão por não conter arranjos linguísticos específicos, por se tratar de um processo discursivo – de uma construção comunicativa entre discursos no discurso.

A partir das leituras realizadas destacamos nos trechos presentes na materialidade do texto algumas ideias que, a nosso ver, podem se resumir às formas de construção dos arranjos linguísticos enquanto processos de escrita acadêmica. Vejamos.

Paráfrase	Alusão	Simulacro
A presença do outro marcada por referência (DI)	Uso e menção do outro exterior – não marcados (DIL)	Processo discursivo da comunicação entre o enunciador e um outro exterior (aquilo que não é real)

Conectores de reformulação do dizer do outro	Presença do outro delimitada pelo uso de aspas/itálico – (interpretável)	Construção da voz do enunciador que assume uma posição enunciativa no discurso (pessoa verbal)
Um outro no discurso fonte do dizer (MDS)	Incorporação do discurso outro no discurso – fusão entre discurso citante e discurso citado	Orquestração de vozes que aparecem no discurso por meio do enunciador (discurso reportado)

Vale considerar que são processos, e estes advêm da experiência do sujeito ao lidar com os outros discursos, que ele retoma, articula, engendra e reformula, para que a questão investigativa siga seu rumo de forma legítima ao escrever um texto acadêmico do tipo dissertação. Nesse sentido, o sujeito deve levar em conta as regras da cultura ao fazer recortes (teóricos) e ser capaz de convencer seus pares da importância desses recortes bem como saber gerenciar estratégias ao mobilizar o “outro” (discurso), mostrando-se implicado com o saber científico culturalmente sistematizado.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Palavras Incertas – as não-coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nos riscos da alusão*. Tradução VAZ, A.E.M. e CUNHA, D.A.C., *In: Investigações - Linguística e Teoria Literária*, v. 20, n. 2, 2007. p. 9-46.
- \_\_\_\_\_. *Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer*. Tradução de Lecci Borges Barbisan. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011.

- BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. Gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e Simulação*. Tradutora: Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'água, 1981.
- FABIANO CAMPOS, S. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- FUCHS, C. *A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?* *Caderno de Estudos Linguísticos*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: n. 8, p. 129-134. 1985.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. *As cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MIRANDA, M. A. S. *Efeitos de sentido das não coincidências do dizer na escrita acadêmica*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1997.
- CAPES. Disponível em: [www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses). Acesso em: 12 jan. 2015.

# A escrita da aula e a formação do professor de língua portuguesa no estágio supervisionado<sup>1</sup>

Marinalva Vieira Barbosa<sup>2</sup>

## Introdução

Considerando a centralidade que, de modo geral, é dada à escrita na formação de nível superior, a pergunta norteadora da reflexão desenvolvida neste artigo (*Faz diferença o professor em formação escrever sobre a aula de língua portuguesa?*) produz uma resposta, principalmente de docentes universitários, quase que automática: sim! Faz diferença que, no decorrer da formação, o futuro professor escreva, domine não só os gêneros acadêmicos necessários à efetivação da formação, mas também aqueles que farão parte do exercício da docência. Entretanto, nessa resposta o saber escrever tem sido problematizado muito mais pelo aspecto do domínio dos recursos linguísticos e metodológicos necessários à produção de um bom texto.

Para se construir outra resposta para essa pergunta – mesmo que a resposta primeira esteja dentro da premissa que dá à escrita uma centralidade no desenvolvimento da formação inicial – é necessário inserir na discussão o professor ou o futuro professor como sujeito que, no decorrer da sua formação, precisa acessar e produzir conhecimento sobre o objeto de sua formação. Nesse sentido, também cabe destacar que interessa aqui a escrita como prática formativa, interessam as condições de possibilidades dos deslocamentos que a escrita pode promover em relação ao conhecimento, à posição do sujeito produtor, à compreensão que pode construir para si, o diálogo desse sujeito que escreve na relação com, sobre e na linguagem (Geraldj, 2003).

---

<sup>1</sup> A primeira versão deste texto foi apresentada, como conferência de abertura, no V SISEL – Seminário: Interação e Subjetividade no Ensino de Línguas e da VIII Jornada de Letras de Bragança, na Universidade Federal do Pará, em novembro de 2017.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. marinalva.barbosa@uftm.edu.br

Por não ocupar a posição de um sujeito que sabe manejar a escrita ou que, por meio dela, produz conhecimentos sobre aquilo que é próprio da sua formação, a língua portuguesa, o professor de língua portuguesa também não é visto como alguém com autoridade para escrever a aula de língua portuguesa<sup>3</sup>. Geralmente, atribui-se a ele a posição de quem deve escrever relatos memorialísticos, relatos de experiências sobre a aula. A defesa da escrita da aula com vistas à produção de conhecimento, embora muitas vezes tangencie as discussões sobre o professor pesquisador e ou o professor reflexivo, não ganha centralidade como algo constitutivo da docência ou dos saberes sobre a docência para além dos muros da escola. Ou seja, geralmente o desenvolvimento e a circulação das produções dos professores ficam circunscritos ao universo da escola.

Para alcançar o objetivo proposto neste artigo, os dados serão analisados com base nas concepções de Bakhtin (1929; 1979) sobre sujeito, discurso, ética e estética; de Foucault (1960) sobre formação discursiva e objetos de discurso; Geraldi (2004; 2003) sobre a escrita como trabalho; e Fairchild (2017) sobre a escrita no estágio supervisionado. A escrita analisada foi retirada de diários de campo e relatórios produzidos no âmbito da disciplina estágio supervisionado de duas instituições públicas de ensino superior localizadas nas regiões norte e sudeste do Brasil. Os relatórios e diários foram produzidos entre os anos de 2015 e 2017, compõem o banco de dados dos projetos “*A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*”.

A eleição dos diários de campo e relatórios deve-se à compreensão de que o estágio supervisionado é um momento fundamental da formação. É também um momento em que a relação com a docência e com a escrita da aula está em processo de constituição. Porque assumimos que a escrita é constitutiva dessa formação e, principalmente, do professor como sujeito de conhecimento, o objeto de análise é a escrita sobre as práticas de ensino, sobre a aula e não as próprias práticas desenvolvidas nas aulas. É a aula discursivizada pelo estagiário que está em foco. Ou seja, o foco das análises recairá sobre a forma de escrita da aula observada, as

---

<sup>3</sup> A indústria do livro didático cresceu, tornou-se expressiva no Brasil em decorrência da assunção de que o professor não possui condições e habilidades para escrever a sua aula.

filiações discursivas, a reiteração de temas, o estilo e a entonação predominantes nas reflexões dos estagiários. A análise dos modos de (não) ver e discursivizar a aula pelo estagiário interessa como lugar de observação da constituição da voz do futuro professor como sujeito de conhecimento, e não sobre o fazer que é próprio da sua profissão: o ensino da língua portuguesa.

Em suma, a resposta a ser apresentada para a pergunta norteadora deste artigo é afirmativa: sim, faz diferença o professor em formação escrever sobre a aula de língua portuguesa. A hipótese que sustenta essa resposta, neste texto e nas pesquisas que vimos desenvolvendo, é a de que, ao escrever, o futuro professor de língua portuguesa trabalha com os recursos linguísticos e extralinguísticos; esse trabalho exige saber-fazer um diálogo com o conhecimento que lhe é dado, ao longo do curso, na forma de herança cultural. Consequentemente, esse diálogo traz tensões, põe em evidência contradições, dá a ver as dobras do discurso desse sujeito em formação sobre o objeto aula. Nesse processo, tornam-se visíveis as formas de escrita da aula como objeto de observação, as formas de análise das aulas registradas e, principalmente, as afirmações feitas sobre a aula como objeto de estudo e compreensão do que seja o ensino da língua portuguesa. A escrita da aula exige que ocupe uma posição exotópica norteadora por atos éticos e estéticos (Bakhtin, 1979).

### **A escrita da aula como trabalho**

De acordo com Geraldi (2003), no quadro das concepções sociointeracionistas de linguagem, podemos propor uma compreensão do trabalho com a escrita, com o texto como um retorno daquele que escreve àquilo que antes era interindividual e se tornou intraindividual. Por essa perspectiva, a escrita de um texto sobre um determinado tema, embora um ato individual, de fato exige um movimento contínuo entre as palavras próprias e as palavras alheias. De acordo com Bakhtin (1979, p. 295), o discurso do outro tem importância fundamental desde as primeiras etapas de desenvolvimento do ser humano. Por isso, “todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercebibilidade e de relevância”. As palavras alheias são

reelaboradas dialogicamente e os tons valorativos, suas expressões, passam a compor as palavras próprias.

Considerando que as primeiras etapas as quais aponta Bakhtin podem ocorrer em diferentes momentos da vida – as primeiras etapas de aprendizagem da escrita na escola, as primeiras etapas de aprendizagem da escrita na universidade –, as influências extratextuais de fato apontam sempre para a incompletude do sujeito e da linguagem no trabalho com a língua com vistas à produção de um texto-discurso.

Para compreender as implicações e os movimentos que sustentam o trabalho com a língua com vistas à produção escrita sobre um determinado objeto, faz-se necessário considerar o contexto de ação dos sujeitos e as complexas relações que estabelecem para enunciar neste mesmo contexto. Implica, portanto, considerar os elementos sociais e históricos que formam o contexto da interação e que incidem na ação que leve à produção de textos-discursos. Tais elementos estão contidos na superfície dos textos, somente aí nos são acessíveis, mas não se esgotam aí.

[...] Numa descrição sumária, o conteúdo são os atos humanos, o material é, no caso dos discursos verbais, a língua, e a forma é o modo de dizer, de organizar os discursos, estando integrada ao conteúdo e ligada ao material. Quando se fala de “forma”, fala-se na verdade de suas formas; a primeira se refere à materialidade do texto – é a forma composicional – e, a segunda se refere a superfície discursiva, à organização do conteúdo, expresso por meio da matéria verbal, em termos das relações entre o autor, o tópico e o ouvinte – esta é a forma arquitetônica (SOBRAL, 2009, p. 68).

A escrita ganha materialidade no ato próprio de produzir contrapalavra. É, por isso, o ato de assumir uma posição em relação ao outro, à palavra do outro. Assim, assumindo que o sujeito se constitui na linguagem (e que essa é uma arena de lutas constituída ao longo da história), é possível relacionar o trabalho com vistas à produção da escrita a um sujeito que, em interação com outros (sujeitos e discursos), precisa afirmar seu projeto de dizer e, ao afirmá-lo, o faz em resposta, isto é, em “posição”/oposição a outrem.

É na tensão desse encontro-desencontro com o outro que a linguagem se constitui enquanto mediação sgnica necessária à

compreensão dos objetos de discurso. Por isso, a escrita é trabalho e produto do trabalho dos sujeitos que, ocupando posições exotópicas, promovem acabamento ao outro – texto, aula, o outro professor. Esse processo é fundamental na construção de compreensões próprias, na transformação do interindividual em intraindividual.

A escrita, o texto-discurso não existe, não ganha materialidade, portanto, fora do trabalho com os recursos expressivos da língua que permitem dizer que este é um texto. Por sua vez, esses recursos expressivos não existem fora dos “sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam” (GERALDI, 2003, p. 14).

A escrita sobre a aula não é um mero exercício individual; ela impõe um saber dialogar com os outros sujeitos/discursos; resulta de um trabalho com o dito e o não dito, com a incompletude somente observável a partir do excedente de visão do eu na relação com outro, com a contradição inerente ao necessário diálogo com a palavra alheia, com a dispersão constitutiva dos sujeitos (por meio da linguagem e na linguagem). Ou seja, a escrita impõe a necessidade de compreensão do outro e, conseqüentemente, a reconstrução do eu, uma vez que o sujeito produtor de compreensões não sai infenso desse processo. A cada contrapalavra, nasce um novo eu.

Tendo como referência o trabalho do narrador na construção da narrativa, Bakhtin/Volochinov (1929) afirma que o fenômeno da reação da palavra à palavra exige compreensões apreciativas diferenciadas das enunciações de outrem. Os processos interlocutivos são uma arena de lutas. Em cada lado dessa arena estão locutor e interlocutor. Nesse sentido, a produção escrita é também um trabalho marcado pelas coerções, pelas exigências e controles presentes nos contextos de produção de discursos. Os controles e coerções ganham materialidade nas relações de poder e saber. Dizer de uma forma ou de outra põe em evidência para o outro o saber sobre um determinado tema. Dizer sobre a aula de uma forma ou outra implica, portanto, a inscrição ou não do sujeito numa determinada posição.

As operações textuais materializadas numa determinada produção escrita podem conter os rastros acerca dos modos de inscrição, pela via da aceitação ou negação, do sujeito numa formação discursiva. Essa inscrição remete o trabalho inerente à produção escrita ao quadro das



dispersões e da constituição do objeto do qual fala Foucault (1997). Neste caso, a aula é esse objeto. Trata-se de um objeto sobre o qual se escreve muito no interior da universidade e da escola. Em cada um desses lugares existem regras, modos de enunciar sobre esse objeto. Isso ocorre porque os objetos são históricos e, por isso, não se pode dizer qualquer coisa sobre um objeto em qualquer época. Dizer sobre a aula hoje não é o mesmo que se disse no início do século XX.

Também é importante compreender que os objetos não preexistem a eles mesmos, o que permite o seu surgimento são “as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 1997, p. 52). Tais relações se estabelecem no jogo entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de compreensões, sistemas de normas, modos de classificações. Essas relações não tecem a trama do objeto, o objeto em si, mas permitem o seu aparecimento sob determinadas condições, formas de descrições, modelos e referências usadas.

Diante disso, voltando a Bakhtin (1929), é possível afirmar que a palavra vai à palavra por meio de um trabalho marcado por relações de controles, exigências para que se enuncie de uma determinada forma ou outra. A apreensão/compreensão dos temas/objetos de discursos se dão, portanto, num quadro mais amplo – o das relações sociais e discursivas que se tecem num determinado campo discursivo. As relações contextuais orientam o modo de organização do texto-discurso. Ou seja, orientam o trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos com vistas à produção escrita sobre um determinado tema/objeto – neste caso a aula. Os modos de escrever, analisar e, principalmente, afirmar sobre a aula diz sobre como os processos interlocutivos se organizam dentro de um determinado contexto – neste caso a universidade-escola.

Conseqüentemente, a escrita, nas suas diferentes formas de organização, é um trabalho de linguagem que exige um saber dialogar com as teorias em relação com os dados empíricos colhidos e também com a maneira como o sujeito dessa escrita reage aos desafios, às contradições causadas pela docência nos dias atuais. Há um corpo que é posto à prova nesse processo. Esse corpo ganha lugar na escrita. Por exemplo, a angústia é muito presente nos momentos que antecedem a regência durante o estágio supervisionado. A incerteza sobre como lidar com os comportamentos, resistências do aluno da educação básica, o medo do outro professor. O medo da escrita do relatório, da

apresentação dos resultados. O medo de que o outro professor, aquele que foi observado, tenha acesso ao dito sobre as suas aulas. Todo esse processo constitui o sujeito professor e, por isso, chega, atravessa a escrita sobre a aula. Isso porque se trata de um corpo constituído por signos linguísticos, um corpo discurso que, como tal, se constitui na relação com as compreensões e interpretações, sobre a docência, presentes no tempo presente da realização do estágio.

### **Escritas sobre a aula durante o estágio supervisionado**

Nos subtópicos a seguir, serão analisados movimentos constituídos e constitutivos na e da escrita do estagiário, que dão materialidade ao discurso desse sujeito sobre a aula de língua portuguesa e, principalmente, ao lugar que ocupa no diálogo que trava com os conhecimentos teóricos apreendidos nas universidades e as práticas de ensino e aprendizagem observadas (do outro professor) e realizada (a sua regência) na escola.

### **O olhar desfocado para o objeto da aula de língua portuguesa**

Nos relatórios e diários de campo analisados, nos deparamos com uma escrita dispersa, desfocada, que não elege a aula de língua portuguesa para observar o trabalho com a língua, a metodologia de ensino, a concepção de língua. Nessa escrita desfocada tem sido possível observar a eleição de informações genéricas sobre a aula que, por sua vez, permitem a adesão do estagiário a um conjunto de discursos mais amplos sobre o não fazer do professor na escola e, ao mesmo tempo, essa adesão o desobriga a apresentar informações e posicionamentos próprios sobre os fazeres diversos (inclusive contraditórios) que ocorrem nas interações em sala de aula. Esse modo de escrever-descrever permite afirmar de antemão que há uma espécie de recusa em ver a aula de língua portuguesa tal como ela acontece.

A seguir, fragmentos de um diário de campo que, numa sequência de quatro aulas observadas, demonstram como o estagiário vê e interpreta o ato de ensinar, interagir da aula do outro professor:

### **Fragmento 1**

Boa parte da turma terminou o questionário da aula anterior. Comparada com a outra turma (3º A), essa turma é bem mais fácil de lidar, embora converse mais do que a outra. Para os alunos que já tinha feito a prova ela passou a mesma atividade da outra sala, o texto ‘Gare do Infinito’ e atividades de interpretação de texto. *Essa foi a primeira vez que a professora trouxe algo de fora da apostila para os alunos. Porém, ao invés de ela deixá-los fazer a atividade sozinhos, ela deu as respostas somente para que eles copiassem no caderno.*

### **Fragmento 2**

Hoje vieram 20 alunos novamente. De modo geral, todos conversaram muito e em alto volume. A professora trouxe a mesma atividade da sala anterior sobre o texto ‘Pneumotórax’. Por causa da enrolação dos alunos, eles só tiveram tempo de copiar do quadro, não conseguiram fazer os exercícios. A essa altura do estágio já consigo perceber que são raras as vezes em que vêm mais da metade da turma nas aulas. Essa é uma situação muito frequente, não é raro em dias ‘normais’ (o que não são perto de feriados ou algo do tipo) as salas terem menos da metade, cerca de 15 alunos.

### **Fragmento 3**

Chegamos à sala, tinha uma pequena discussão entre duas alunas acontecendo. A professora precisou chamar o coordenador da escola para resolver. Após dispersar a confusão, a professora fez a chamada e continuou a apostila. O capítulo trabalhado era sobre o texto dissertativo. Em seguida, ela pediu que os alunos fizessem um ‘desenvolvimento’ de um texto que estava na apostila, porém, não deu tempo.

### **Fragmento 4**

A professora chegou à sala de aula e fez a chamada. Em seguida, passou uma proposta de redação em que os alunos deveriam fazer uma dissertação com o tema ‘amizade’. Embora alguns alunos tenham conversado muito, outros fizeram a atividade.

Nos relatos de aulas transcritos, no que diz respeito aos conteúdos, têm-se os seguintes enunciados a) “A professora trouxe a mesma atividade da sala anterior sobre o texto ‘Pneumotórax’”; b) “O capítulo trabalhado era sobre o texto dissertativo. Em seguida, ela pediu que os alunos fizessem um ‘desenvolvimento’ de um texto que estava na apostila, porém, não deu tempo”; c) “passou uma proposta de redação em que os alunos deveriam fazer uma dissertação com o

tema ‘amizade’”; d) “Após a chamada, ela passou a mesma atividade sobre culturas da apostila e fez comentários sobre a mistura de culturas no Brasil”; e) “Novamente ela levou atividade do seu material. Passou no quadro a crônica ‘Amor, desamor’ de Rubem Braga e cinco exercícios de interpretação”; f) a professora continuou a apostila sobre tipologia textual”.

Os relatos/dados registrados no diário e que serviram de base para a construção do relatório não situam o objeto de ensino dentro de uma perspectiva teórico-metodológica. Não há registro sobre os objetivos da aula, sobre as aprendizagens. O objeto de ensino não é visto, descrito, senão de forma lateral. Diante disso, por um lado, o estagiário assume um posicionamento crítico que não vai além da afirmação de aspectos já denunciados – alunos que não desejam estar na escola e professor que não ensina –, por outro lado, não mobiliza o conhecimento teórico adquirido para realizar uma descrição/análise (isso também não ocorreu no relatório) acerca das práticas de ensino e aprendizagem observadas. Dito de outro modo, o objeto da aula é visto de forma esfumada e, por isso, não são as ações próprias da aula que chamam a atenção, são os comportamentos, as indisciplinas, a necessidade de estabelecer a ordem. O estagiário vê a aula como um espaço muito mais disciplinar do que de discussão da língua.

Geralmente, essa escrita desfocada, esfumada é acompanhada por um conjunto de queixas sobre os fracassos e impossibilidades de ensinar e aprender na escola. Nesse sentido, o estagiário volta da escola com diários repletos dessa escrita solta e transbordando queixas que, de fato, confirmam a impressão generalizada de que a escola não funciona. Esse discurso, já na formação inicial, passa a alimentar os lugares de queixa, reconhecidamente atribuído ao professor da educação básica e, ao mesmo tempo, lubrifica os aparelhos/dispositivos que definem que esse é o seu lugar (Foucault, 1960). Esse discurso sobre o não fazer do professor da educação básica encontra eco ou é uma paráfrase mal ajambrada da crítica continuamente presente nas produções acadêmicas sobre os problemas do ensino de língua portuguesa na escola.

## **Na escrita sobre a aula, a presença de um estilo homogêneo, linear e monológico**

De acordo com Bakhtin (1929), o tom apreciativo sobre os discursos, as ações do outro se dão no quadro de um discurso interior. Este, por sua vez, é constituído a partir dos múltiplos diálogos que o sujeito trava nos processos interacionais mais amplos. O discurso interior se constrói na relação com o outro. Sendo assim, as compreensões sobre um determinado objeto se dão no quadro temporal e espacial mais amplo em que esse objeto é enunciado, compreendido.

Nesse plano temporal e espacial, a enunciação de outrem é recolocada no contexto do comentário, do enunciado, confunde-se com o que pode ser chamado de fundo perceptivo da palavra-ação do outro. Nesse caldo interpretativo valorativo é que germina a réplica, a palavra sobre a palavra do outro. Bakhtin (1929) chama a atenção para a necessidade de se observar até que ponto a apreensão do discurso de outrem pode ser diferenciada em determinadas comunidades linguísticas. O autor aventa a possibilidade de que possa ser recebido, compreendido como “um bloco de comportamento social, como uma tomada de posição inalisável do falante – e nesse caso apenas o *quê* do discurso é apreendido, enquanto o *como* fica fora do campo da compreensão” (1929, p. 149).

Esse traço que, para Bakhtin, produz um discurso destituído de um estilo próprio, um discurso despersonalizado, em Foucault (1960) pode ser compreendido como a presença de um traço que coloca um determinado enunciado dentro de uma formação discursiva. No caso dos dois fragmentos a seguir, ambos retirados de relatórios de estágio – o fragmento 05 foi produzido numa universidade pública do Sudeste, em 2015, e o fragmento 06 foi produzido em uma universidade pública do Norte do Brasil, em 2017 –, o traço homogêneo, que faz com que as descrições das aulas pareçam ser as mesmas, não produzidas por estagiários posicionados em espaços regionais distantes, é o que atesta a entrada desses estagiários na formação discursiva que, predominantemente, em diferentes campos de discursos (o acadêmico, o oficial) orienta o dizer sobre a aula de língua portuguesa.

### **Fragmento 5**

A professora não coordena a formação de duplas na sala, deixando puramente a cargo dos alunos que provocam uma bagunça generalizada com o barulho de carteiras sendo arrastadas. Para que os alunos realizassem a atividade o livro didático foi utilizado para releitura das biografias. Enquanto alguns alunos faziam a atividade outros contribuíam para que o barulho aumentasse, a professora pegava os cadernos para dar o visto em quem havia feito à atividade da aula anterior. A professora assumiu uma atitude apática diante da sala, mesmo com o incômodo que era o barulho em sala, ela não se pronunciava mais para pedir silêncio. Depois de minutos com muito barulho a aula se encerra com a professora dando visto na atividade realizada

### **Fragmento 6**

Durante as aulas em que a professora explicava algum conteúdo da língua referente ao livro didático, a maioria dos alunos não demonstrava muito interesse e ela tinha alguns problemas para as turmas focarem na aula. A professora utilizava o livro didático com frequência, portanto, isto acontecia com frequência. De modo geral, pudemos observar que os alunos dos oitavos anos embora não apresentassem problemas muito graves de compreensão textual, escrita e leitura, salvo algumas exceções, expunham claramente para a professora a opinião de que as aulas de Língua Portuguesa não eram muito atrativas para eles.

Nos dois fragmentos, os sentidos em torno da docência na educação básica são os mesmos e por isso representam um modo de reagir, compreender e atribuir sentidos ao que é descrito nos relatórios. As professoras são descritas como profissionais que não apresentam domínio da sala de aula. São apáticas conforme descrito no fragmento cinco, passivas em relação ao ensino, uma vez que utilizam o livro didático frequentemente – ao apontar esse uso frequente, no discurso do estagiário se faz presente a crítica ao professor por usar o livro didático como único recurso de ensino – e pouco incomodadas com a indisciplina dos alunos.

Ao mesmo tempo em que as interações em sala de aula, as formas de apreensão dos conteúdos e a reações ao todo do processo de ensino constituem objeto de grande preocupação dos estagiários de modo geral, há nos espaços acadêmicos uma grande produção de discursos sobre o que a aula de língua portuguesa não é, sobre o que nela não funciona e sobre os “pecados” do professor no que diz respeito às metodologias adotadas. Há, por assim dizer, uma firmeza, que se traduz em certezas,

sobre a aula. Essa firmeza e certeza mais ampla orientam, constituem o estilo homogêneo presentes nos enunciados acima. Os estagiários vêm a aula não pelo que ela é, um acontecimento discursivo irrepetível, mas discursivizada como espaço que atesta o não saber do professor que já está na educação básica.

Na escrita da aula, essa firmeza-certeza se torna um problema porque, dentro de uma situação em que todos os acentos apreciativos, os julgamentos sociais, aparecem como uma visão nítida, não há lugar, nas palavras de Bakhtin (1929), para uma atitude atenta a todos os componentes da enunciação de outrem. Esta é apreendida dentro de um quadro fixo, o que gera a produção de um discurso linear, genérico e monológico. Basta identificar os problemas já conhecidos: a professora usa livro didático, não controla a turma, a aula não é atrativa. As duas aulas, produzidas em duas regiões diferentes, são discursivizadas a partir de um mesmo tom, um mesmo foco.

Outro aspecto nesses fragmentos é a presença forte do estagiário como aquele que diz sobre a aula. A voz do outro aluno e da professora são encapsuladas (e, conseqüentemente, interpretadas) pela voz do estagiário. Não há descrição direta. O ponto de vista do estagiário e, conseqüentemente, os seus tons emotivo-volitivos definem a aula a partir desse modo de escrita.

No quadro de um discurso linear, monológico, o objeto ganha contornos nítidos em relação aos discursos exteriores, pois basta enunciar o que ele já é. O sujeito desse discurso não se coloca na posição de quem precisa comprovar uma questão. Daí o aspecto genérico dos enunciados. O que se ensinou nas aulas descritas? O que foi estudado sobre biografias? Qual a relação entre uso do livro didático e indisciplina na sala de aula? Quais seriam os problemas mais graves de leitura e escrita? Os problemas não graves, quais são? O que disseram alunos e professores, nas interações verbais face a face, nessas aulas?

O sujeito dessa escrita, frente às certezas exteriores que o constituem e ao seu discurso, não marca o seu tom, a sua leitura-compreensão a respeito do objeto da aula que está assistindo. Essa aula, de fato, é interpretada por meio de uma chave ampla, constituída a partir de um conjunto de imagens sobre a aula na educação básica. Essa forma de interpretação cria a identidade homogênea entre os dois enunciados. Mesmo assumindo que o dialogismo é condição constitutiva do discurso (e isso está presente nesses discursos), temos uma produção que,

autorizada pelo dogmatismo dos dizeres sobre o professor, sobre a aula de língua portuguesa, torna-se monológica. É um bloco firme, sem fissuras que permitam a evidência da voz de quem o produz.

### ***A escrita da aula: lacunas e vazios na narrativa do fazer do “eu” professor***

De acordo com Fairchild (2017), a escrita sobre a aula não se configura como um ato distante, descolado da aula em si mesma. Nesse sentido, as lacunas, os vazios presentes na escrita dos relatórios de estágios e diários de campo apontam também para a constituição da aula como um objeto vago, que corre mais ou menos sem rumo para um final cotidiano que se anuncia com o tocar do sinal para o intervalo ou para a entrada de outro professor.

O fragmento transcrito a seguir representa a parte inicial do tópico que, no relatório de estágio, visa apresentar uma análise sobre as atividades de ensino desenvolvidas durante a etapa de regência. Ou seja, a etapa em que o estagiário assumiu a sala de aula a partir da posição professor. Trata-se de uma narrativa sobre o próprio fazer em sala de aula. A expectativa inicial sobre esse relatório era a de que o sujeito produtor dessa escrita, por fazer parte da narrativa, apresentasse maiores detalhes dos fatos narrados. Que visse a aula com lupas mais precisas. Também porque se trata de um discente com domínio da linguagem escrita e que se destacou, durante o curso, na produção de reflexões teóricas. Vejamos a escrita da sua própria aula.

#### **Fragmento 7**

A atividade que propus se dividiu em quatro aulas, ou ainda, duas sequências de duas horas-aulas. Primeiramente tentei sondar com os alunos o que pensavam de poesia e fui anotando no quadro, termos “arte” ou “sentimento” entraram para a lista de palavras que para eles estavam relacionadas à poesia. A grande maioria revelou não gostar muito de poesia. Logo depois disso entreguei as folhas com cada um dos poemas e propus uma leitura silenciosa dos poemas. Como eram oito poemas, isso tomou uma parte considerável da aula. Mas não foi um silêncio absoluto: os alunos comentavam os poemas ou tiravam alguma dúvida durante esse período de leitura silenciosa. Então eu me propus a ler com eles cada um dos poemas. Como queria ler todos os poemas nas quatro aulas, acabei atropelando a leitura de cada um. Os comentários dos alunos se somavam aos meus, algum aspecto interessante era



detalhado (como os sentidos da palavra guardar no poema de Antônio Cícero), mas no final de cada poema havia um comentário meu que sintetizava o poema. Isso acabou por prejudicar o desenvolvimento das leituras; quero dizer com isso que intervi mais do que gostaria e que a conversa sobre cada um dos poemas poderia ter se prolongado.

A narrativa, de acordo com Bakhtin (2000), é uma forma privilegiada de construção de significados sobre as formas de organização da experiência humana. Na narrativa torna-se possível a emergência de sentidos do “eu” mediante os acontecimentos narrados. Narrar a experiência, os acontecimentos vividos é uma das formas básicas de relação com o outro por meio da linguagem. É uma forma de construção de significados.

No fragmento sete, o estagiário demarca o tempo do acontecimento narrado, a aula por ele ministrada, com os verbos todos no passado. É portanto um ato de linguagem que remete a um conjunto de acontecimentos passados. Nesse sentido, os acontecimentos narrados precisam, por meio dos atos de linguagem, ser acessíveis ao outro. Dito de outro modo, o leitor do relatório precisa visualizar a aula a partir daquilo que é apresentado no relatório. Entretanto, esse acesso é negado. O leitor do relatório não dimensiona os acontecimentos de forma integral, a começar pela dificuldade de saber quais textos foram lidos. Nesse caso, é preciso voltar várias páginas do relatório para encontrar essa informação. Quase no final do parágrafo há a informação de que um dos autores dos oito textos lidos é Antônio Cícero.

Ao narrar que a aula não aconteceu de forma satisfatória, o estagiário deixa várias lacunas e vazios de informações. Por exemplo, quando afirma que “A grande maioria revelou não gostar muito de poesia” é uma informação vaga, uma vez que, em momento algum, se tem a informação sobre o número de presentes na aula. Na afirmação “Mas não foi um silêncio absoluto: os alunos comentavam os poemas ou tiravam alguma dúvida durante esse período de leitura silenciosa”, sabe-se que o silêncio não foi absoluto em decorrência dos comentários. No entanto, nenhuma informação sobre a natureza, tipo, pertinência dos comentários dos alunos. Comentários dos alunos e do regente da aula não são descritos, de modo que o acontecimento aula propriamente dito não ganha materialidade. Não é possível saber se foi uma aula tumultuada, produtiva; não se sabe também sobre as compreensões que

os alunos construíram sobre os problemas lidos; não se sabe quais foram os aspectos interessantes que foram detalhados.

De acordo com Fairchild (2017), a manifestação monológica, característica do fragmento em análise, é um problema que marca a escrita sobre e da aula nos relatórios de estágios. A aula, um acontecimento constituído por várias ações de linguagens, é reduzida a um relato monovocal, absoluto e encapsulado pela voz do estagiário. Conforme atesta o fragmento em análise, nesse modo de escrita, a cena real em que várias vozes disputam espaço, se sobrepõem, silenciando umas em relação às outras (a voz do professor pode ter silenciado as vozes dos alunos ou estes disputaram o turno de fala em torno da leitura dos poemas?) é representada de forma organizada, limpa. O narrador-estagiário limpa os ruídos, reconta os acontecimentos de forma vaga, imprecisa – que pode ser uma estratégia para esconder do leitor o que foi a aula em si – e, ao mesmo tempo, mantém o acontecimento controlado em termos de produção de sentidos.

### **Considerações finais**

A aula, no sentido atribuído por Geraldini (2004), é um acontecimento de linguagem. Como tal, não é um objeto estático, sempre igual a si mesma em todos os momentos. Por isso, aquele que a observa ou a realiza precisa se pôr numa posição de escuta e atenção ao que, nela, acontece de novo. Durante o estágio, um dos aprendizados para o estagiário é o de saber escutar a aula real, aquela da qual participa. Essa separação é necessária porque, se a aula real não cabe na aula ideal ou na inadequada, é necessário que o acabamento estético dado a aula real, tal como proposto por Bakhtin (1979), seja ancorado numa atividade ética. Essa atividade ética só é possível se o estagiário se abrir para a escuta da eventicidade própria da aula como acontecimento.

Essa escuta é constitutiva do seu aprendizado sobre as especificidades da docência. Também é fundamental para que separe a aula ideal ou inadequada, que já leva previamente formatada da universidade, da aula que, de fato, vivência na condição de estagiário aprendiz. Nesse sentido, para que a escrita seja o resultado de um acabamento estético e ético, o estagiário precisa construir para si um modo próprio, uma entonação que marque que aquele relato só

podia ser feito por ele e não por outros. A construção dessa entonação é o que abrirá caminhos para a constituição/inscrição desse sujeito nas formações discursivas como produtor de conhecimento sobre a aula. Para isso, é preciso que coloque em diálogo aquilo que viu e ouviu na sala de aula e os dizeres da teoria – seja para produzir reflexões críticas sobre a aula, seja para produzir questionamentos sobre os alcances da teoria.

É fundamental também que reconheça, perceba que, ao escrever sobre a aula do outro professor (a aula observada), o movimento exotópico está presente como condição *sine qua non*. Não é possível observar, dar um acabamento para as ações do outro senão de uma posição exotópica. Isso é algo dado porque não se pode ocupar o lugar do outro. Por mais que o estagiário faça o movimento de ir até a posição ocupada pelo professor observado, esse movimento não é o mesmo que aquele em que está na posição professor. É o ponto de vista do outro que me dá acabamento, que dá a dimensão do que sou enquanto corpo-palavra interior e exterior.

Ou seja, a observação da prática do outro não pode ser tomada como um monumento fixo, cujos dizeres podem ser os mesmos, variando somente nas suas estruturações frasais, porque isso impõe uma petrificação do próprio estagiário como produtor de um saber sobre a aula. Saber escutar, ver e registrar os movimentos da aula do outro caracteriza o movimento necessário à constituição desse futuro professor. Daí a relevância de saber registrar, por meio do trabalho de escrita, de fato a aula como ela acontece e não a aula fixada no imaginário maior hoje vigente na universidade.

Já o movimento de escrever sobre a própria aula é também um gesto de (re)construir a aula. Neste ponto, não basta descrever o que foi feito, com cores fortes sobre tudo o que deu ou não certo. A capacidade de escuta, a relação ética e estética precisa também se fazer presente.

Escrever sobre uma aula, nessa perspectiva, não é uma atividade que esteja em um plano distinto do próprio ato de ministrar a aula – a escrita não está para aula como o “discurso” está para a “ação”. Escrevendo, produzem-se enunciados de natureza fundamentalmente idêntica aos enunciados produzidos quando se está lecionando em classe e, nesse sentido, escrever é dar seguimento à mesma cadeia discursiva em que se encontram os enunciados da aula propriamente dita. É, ao mesmo

tempo, produzir enunciados que *respondem* aos enunciados originalmente pronunciados no espaço da sala, numa atividade que sustenta o pensamento sobre o ensino e produz novas possibilidades de tomada de posição sobre ele, bem como inaugura possibilidades de ação didática futura. O diálogo essencial da relação pedagógica não é um diálogo concreto, entendido como uma conversa presencial – o engajamento com o aluno, a avaliação de seu desempenho, a escuta de suas dúvidas e impulsos, bem como a leitura constante daquilo que se ensina, a apropriação e o tensionamento dos saberes escolares – esse diálogo não se encerra quando bate o sinal; ele se prolonga, com igual ou maior vivacidade, na atividade intelectual subsequente (FAIRCHILD, 2017, p. 272-273).

Nesse sentido, escrever sobre a própria aula faz diferença porque esse ato se configura como uma tática – esta compreendida, a partir de Certeau (1999), como ações calculadas, determinadas pela ausência de um lugar próprio. A escrita da aula é tática porque infiltrada na heterogeneidade social que compõe o campo de produção de discurso sobre o ensino da língua portuguesa, configura-se como as condições de possibilidades para que o estagiário possa esquivar-se, insinuar-se, contrapor-se de uma formação discursiva que, embora marcada pela dispersão dos enunciados que a formam, dá materialidade à construção de um corpo/professor dobrado, em estado constante de referência ao conjunto homogêneo de discursos sobre o ser-fazer a docência.

Faz, portanto, diferença essa escrita-escuta como meio de reflexão sobre a formação docente que hoje se concretiza na universidade. Formamos um docente que, de fato, apresenta dificuldades para escrever, discursivizar a aula como um acontecimento discursivo e, principalmente, como um acontecimento cujo objeto de ensino é a língua portuguesa. Por isso, nessa escrita há que se investir, durante a formação inicial, para que o professor em formação consiga ajustar as lupas e as escutas para compreender e construir sentidos sobre o que próprio da aula: o ensino da língua portuguesa. Sobretudo para que, ao escrever a aula, produza reflexão sobre o seu funcionamento. Para isso, é preciso que saiba ver na aula o próprio da sua docência: o ensino da língua, as metodologias, as concepções, as interações que sustentam esse acontecimento.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- CERTEAU, M. A. *Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999 [1990].
- FAIRCHILD, T. M. Escrita escuta? Uma análise polifônica de relatório de estágio. *Revista Raído*, 11 (17), 267-291, 2017.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1960].
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 1. ed. Aveiro: teoria poiesis práxis/Universidade de Aveiro, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SOBRAL, A. *Do Dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. 1. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

## Fazer pesquisa ou ser pesquisador: Uma nota sobre a lógica do rentismo na produção do conhecimento

Thomas Massao Fairchild<sup>1</sup>

### Introdução

Neste trabalho problematizamos o modo como o estudante de graduação vem sendo incorporado ao trabalho de pesquisa na universidade, lançando nossa atenção para as regras que se aplicam à sua participação em eventos e periódicos acadêmicos, entendendo que estes são dois dos principais meios pelos quais os resultados de uma pesquisa se tornam públicos e recebem validação pela comunidade. Sustentamos que, embora seja cada vez mais comum afirmar-se a importância do envolvimento dos graduandos nessas atividades<sup>2</sup>, práticas comuns submetem sua participação a condições especiais cujo sentido precisa ser analisado para que se compreenda o modelo de universidade que elas ensejam.

Na primeira seção do trabalho, entramos no tema analisando um conjunto de excertos extraídos das páginas eletrônicas de eventos e periódicos acadêmicos da área de estudos da linguagem em busca das instruções destinadas aos graduandos. Todas as chamadas de eventos e publicações analisadas tiveram sua vigência entre 2015 e 2018 e nelas conseguimos apontar um conjunto recorrente de restrições à participação dos estudantes.

Na segunda parte, discutimos o fato de que essas regras, embora restritivas, não proibem a participação dos graduandos, mas antes dão

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e docente da Universidade Federal do Pará. Contato [thomas@ufpa.br](mailto:thomas@ufpa.br)

<sup>2</sup> Algo semelhante poderia ser dito sobre o professor da Educação Básica, sobre o qual também se difundiu a expectativa de que assumia posturas “reflexivas” ou que seja “pesquisador”. Como o presente texto resulta do desenvolvimento de uma fala inicialmente apresentada no Fórum Acadêmico de Letras (na Universidade Federal do Maranhão, em Bacabal, no ano de 2018), nosso interesse primário recai sobre o graduando. Há certa distinção nas normas que regulam a participação de estudantes de graduação e de professores nos meios que nos dispusemos a analisar, razão pela qual preferimos manter esse foco.

a ela formas específicas. Analisaremos trechos de uma obra que exemplifica esse processo ao defender que seria melhor para um estudante inscrito em um evento apresentar um pôster do que uma comunicação oral. Observaremos que o procedimento de elaboração e apresentação dos pôsteres descrito na obra parece construir a imagem de um evento voltado para a avaliação dos alunos mais do que para a apresentação de resultados de pesquisa obtidos por eles.

Na última seção do texto daremos nossa interpretação a respeito do que sustenta os dispositivos analisados antes. Defenderemos a ideia de que as regras criadas para incluir estudantes de graduação (às vezes extensivas a estudantes de pós-graduação) operam uma diferenciação entre “ser pesquisador” e “fazer pesquisa”. Esta divisão de papéis pode apontar para a consolidação de práticas acadêmicas baseadas numa lógica que associamos ao “rentismo”, buscando no campo da economia uma metáfora para o que observamos nos dados.

Optamos por omitir todas as informações que pudessem facilitar a identificação dos eventos, periódicos e pesquisadores que figuram nos dados, por não ser nosso interesse “denunciá-los”, senão apenas tomá-los como ponto de partida concreto para interpretar a realidade da qual fazem parte.

### **Mecanismos de restrição à circulação da pesquisa: leitura das instruções destinadas a graduandos em eventos e periódicos acadêmicos**

Não deixa de ser surpreendente que uma universidade disposta a afirmar a importância da pesquisa encontre tamanha dificuldade para livrar-se de alguns obstáculos óbvios à participação de uma parcela considerável de seus integrantes em eventos e publicações. Não obstante, esses obstáculos são fáceis de localizar. Congressos de longa tradição e grande prestígio restringem a participação de graduandos, sem muitos rodeios, a modalidades distintas daquelas reservadas aos demais pesquisadores. É o que vemos no excerto abaixo, extraído da página de um congresso internacional promovido por uma associação da área de Letras:

[1] A submissão de pôster destina-se **exclusivamente a alunos de graduação, preferencialmente vinculados a projetos** de pesquisa, ensino e extensão (bolsistas ou voluntários), com plano de trabalho em

execução. (...) No resumo submetido à avaliação, deverão constar **os objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica e metodológica e resultados.**

A apresentação de comunicação oral em Simpósios Temáticos destina-se a **doutores, mestres e alunos de pós-graduação (stricto sensu)** associados à ASSOCIAÇÃO com as anuidades em dia. (...) Os resumos das comunicações que serão submetidas aos Simpósios Temáticos deverão conter entre 200 a 300 palavras, 3 palavras-chave, e deverão ser encaminhados diretamente aos proponentes dos simpósios temáticos pelo site do evento.

A possibilidade de participação com apresentação de pôster é destinada “exclusivamente” a graduandos – termo que reserva uma certa ambiguidade semântica, podendo ser associado a um valor eufórico (“exclusividade” seria ter algo reservado para si) ou disfórico (“exclusividade” seria uma restrição). Mais: a inscrição do estudante é limitada pela condição “preferencial” de que esteja vinculado a um projeto, embora não se esclareça de que forma essa preferência seria considerada na avaliação dos trabalhos. A participação, dessa forma, está aberta a todo e qualquer estudante de graduação (não se poderia afirmar o contrário), mas o convite é apenas àqueles que acumulam o requisito de ter um “plano de trabalho em execução”, o que é essencialmente sinônimo de ter um orientador formal e estar vinculado a um projeto.

Essas instruções consistem não apenas em uma restrição ao público de graduação mas também à própria ideia do que seja fazer pesquisa. Vale a pena notar o aparente esquecimento dos alunos que não têm um plano em execução porque já o concluíram, e que, ao pé da letra, não teriam “preferência” na inscrição, embora provavelmente possuam mais para apresentar em termos de resultados do que aqueles que têm planos em execução (portanto incompletos). Que o aluno deixe de ser visto como autor de uma pesquisa ao desligar-se do projeto sugere algo importante – que a posse dos resultados de uma pesquisa não é garantida pelo trabalho executado, mas pela posição ocupada na estrutura produtiva. O graduando produz os resultados, no entanto transfere ao orientador o direito de apresentá-los ao desligar-se do projeto.

As instruções fornecidas para a elaboração dos resumos de pôster e comunicação oral também revelam matizes distintos: ao



pôster dos graduandos fazem-se exigências com respeito ao conteúdo (“objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica e metodológica e resultados”); o resumo exigido dos pós-graduandos e pós-graduados é descrito apenas em termos de extensão (“entre 200 a 300 palavras, 3 palavras-chave”). Temos também dois processos de avaliação distintos: a própria comissão organizadora analisa os trabalhos submetidos por graduandos, enquanto os organizadores de simpósios (participantes inscritos no evento) ficam incumbidos de avaliar e selecionar os demais. O aumento dessas exigências para um grupo de congressistas ao mesmo tempo em que se transfere para terceiros a responsabilidade pela avaliação dos demais sugere que o rigor dispensado aos graduandos pode ser uma forma de desencorajar sua presença, ou de controlar mais diretamente sua seleção.

Vejamos um segundo exemplo, também de um evento de abrangência internacional vinculado a uma associação da área de Letras.

[2] Comunicações temáticas (papers): Cada sessão de comunicações temáticas será organizada de acordo com o tema informado pelo participante no ato da submissão. As sessões serão organizadas em sessões de até 6 trabalhos, conforme logística do evento, e contará com um debatedor (indicado pela organização do evento). A duração de cada sessão será de 2h30min horas (150 minutos), cabendo ao debatedor a divisão do tempo para cada apresentação e debate. A apresentação de trabalhos nesta modalidade é **restrita a doutores, doutorandos, mestres e mestrandos**.

Pôsteres presenciais: O EVENTO contará com duas sessões de pôsteres em que poderão ser expostos e apresentados até 100 trabalhos, 50 em cada dia. Esta modalidade é **aberta a todos os participantes**.

Pôsteres online: O EVENTO contará com 50 pôsteres on-line em que estarão expostos disponíveis no site da ASSOCIAÇÃO antes do início do EVENTO para que os participantes postem seus comentários nos fóruns dirigidos para tal modalidade. Esta modalidade é **aberta a todos os participantes**.

O formato deste evento é semelhante ao anterior, destinando as apresentações dos pós-graduandos e pós-graduados a sessões temáticas com a presença de debatedores e isolando as apresentações de graduandos (enquadrados implicitamente na categoria mais ampla

“todos os participantes”) nas sessões de pôsteres, aqui divididas entre sessões presenciais e uma exposição virtual.

O modo como esse mecanismo de triagem é apresentado no texto favorece uma valoração positiva da exclusão – a palavra “restrita” é usada para designar a possibilidade de apresentar comunicação oral, aberta para “doutores, doutorandos, mestres e mestrandos”, ao passo que a palavra “aberta” é utilizada para apresentar o impedimento dos demais participantes de inscrever seus trabalhos nas outras sessões.

A própria lógica desse regramento é capciosa, pois afirma que um doutor não estaria impedido de apresentar pôster – o que poderia servir para rebater, por exemplo, o argumento de que os organizadores estariam reservando aos graduandos um espaço menor. Mas além de ser muito improvável que um doutor submeta um pôster, a não ser em co-autoria com um graduando, é também inegável que a mesma flexibilidade inexistente para os participantes que só se enquadram nas sessões de pôsteres. Pode-se também demonstrar que a apresentação de pôsteres dá, de fato, menor visibilidade ao trabalho do pesquisador. Primeiro: as sessões de comunicação são organizadas por temas e, em cada sessão, o público divide sua atenção entre 6 trabalhos; nas sessões de pôsteres, um trabalho individual tem que ser encontrado entre outros 49, sem agrupamento temático, para obter a atenção do público ouvinte. Segundo: o evento não estabelece nenhuma restrição à quantidade de comunicações orais, mas coloca um teto para o número de pôsteres. Terceiro: não há menção a debates ou controle de tempo nas sessões presenciais de pôsteres, e o envio de perguntas por um fórum online torna mais trabalhoso a quem poste um comentário saber se ele foi respondido pelo autor (ou vice-versa).

Não é demais observar que a distribuição das pesquisas entre comunicação oral e poster não é definida pela natureza da pesquisa, pelo seu andamento ou pelo público visado, mas unicamente pelo estatuto do autor.

Nosso terceiro exemplo é ligeiramente diferente:

### [3] INSCRIÇÕES PARA COMUNICAÇÕES

As inscrições para participantes que desejam apresentar Comunicação iniciarão no dia XX/XX/2017 e irão até YY/YY/2017. Deverão ser efetuadas em seu respectivo link (COMUNICAÇÃO), sendo

obrigatório o preenchimento do formulário de inscrição com resumo em anexo (CLIQUE AQUI PARA ACESSO ÀS NORMAS DO RESUMO). Cada proposta de Comunicação poderá ter no máximo dois proponentes, com titulação mínima de especialista. **Graduando só poderá submeter Comunicação em coautoria com o orientador.** Não serão aceitos mais de dois resumos do mesmo proponente. Após o recebimento da carta de aceite cada proponente deverá efetuar o pagamento da taxa de inscrição no valor correspondente (VER TABELA DE VALORES) por meio de depósito bancário em favor de: (...)

Diferentemente dos casos anteriores, este evento permite que um graduando apresente comunicação oral. Não há apresentação de pôsteres. As restrições incidem a princípio sobre a quantidade de trabalhos que uma mesma pessoa pode inscrever no evento, o que parece uma medida para coibir práticas como o “*salami slicing*” (fragmentação dos resultados de uma única pesquisa para gerar uma quantidade maior de publicações) e o “*double-dipping*” (divulgação do mesmo resultado em diferentes publicações) (ROIG, s/d).

A participação de graduandos, em todo caso, é apresentada como exceção à regra, por meio de uma restrição – “só poderá submeter comunicação em coautoria com o orientador”. Aqui o tom disfórico é evidente e fica enfatizado, inclusive, pela mudança para um registro linguístico mais distenso, com o abandono do uso do plural para referir-se genericamente aos participantes “que desejam apresentar Comunicação” em favor de uma interpelação individualizada pelo substantivo no singular – “graduando só poderá...”.

Se o evento permite que estudantes apresentem comunicações, a condição para que isso ocorra é análoga à encontrada em [1]. Ela introduz, novamente, a percepção de que o trabalho realizado pelo estudante só pode ter o estatuto formal de pesquisa (entenda-se: o direito de ser avaliado por um comitê) se e enquanto contar com a chancela de um orientador. Esse ponto de vista exclui uma série de outras possibilidades de desenvolvimento da pesquisa em um curso de graduação, como as que são levadas a cabo em estágios, laboratórios e disciplinas que preveem a coleta e análise de dados. Dá-se a entender com isso, mais uma vez, que as únicas formas de investigação válidas pela apresentação pública dos seus resultados seriam aquelas que se dão no âmbito de projetos ou programas institucionais formalizados, sob a coordenação de um docente.

Se observarmos o que dizem os periódicos acadêmicos aos estudantes de graduação, encontraremos normas parecidas. Parte considerável das revistas simplesmente não aceita manuscritos submetidos por graduandos e, muitas vezes, nem mesmo por mestres, a não ser que co-assinados por um doutor, como neste exemplo:

[5] A REVISTA, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNIVERSIDADE, publica, em edições *online*, bilíngues e quadrimestrais, trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, **com titulação mínima de doutor, e de doutorandos em coautoria com professores e pesquisadores doutores** vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.

Encontraremos, por outro lado, publicações nas quais a submissão de manuscritos por estudantes de graduação é permitida sob determinadas condições, bem como algumas poucas revistas que são voltadas exclusivamente para a graduação. Observemos um exemplo de cada:

[6] A REVISTA recebe contribuições para as seguintes seções temáticas:

1. Dossiê: que contempla um tema diferente a cada edição, definido pela comissão editorial.
2. Textos Livres: artigos científicos de temática livre, dentro do escopo dos estudos literários, produzidos por **pesquisadores mestres e doutores**.
3. **Espaço IC**: que recebe textos resultantes de pesquisas de Iniciação Científica, na área dos estudos literários, realizadas por **alunos da Graduação**.
4. Espaço Literário: recebe textos literários inéditos produzidos em língua portuguesa.
5. Resenhas: recebe resenhas de obras literárias e de crítica literária, com até dois anos de edição.

[7] Os textos submetidos devem resultar de **trabalhos realizados em disciplinas e em projetos e grupos de pesquisa e iniciação à docência na área de Letras**. Os gêneros aceitos para publicação pela REVISTA são: artigos, resenhas, ensaios e traduções de gêneros acadêmicos (ex: artigos, resenhas e ensaios). **Os textos devem vir acompanhados de uma carta de recomendação do professor orientador**. Os textos recebidos serão submetidos à avaliação, cabendo a decisão final sobre a publicação ao Comitê Editorial. Os textos devem estar de acordo com as

novas regras da ortografia portuguesa. Os originais não serão devolvidos aos autores.

Em [6], temos uma revista na qual a publicação por alunos de graduação é possível, mas dentro de uma seção específica (“Espaço IC”), distinta daquela em que publicam mestres e doutores. Tanto o título da seção quanto sua descrição deixam claro que a possibilidade de submissão de trabalhos é restrita a pesquisas desenvolvidas em Iniciação Científica e, portanto, com o aval de um orientador. Podemos notar, também, que a palavra “pesquisadores” é usada para fazer referência aos autores com pós-graduação, na descrição do item 2, mas não é repetida para referir-se aos graduandos no item 3. Algo semelhante ocorre se observarmos a contraposição entre “artigos científicos”, expressão que nomeia os textos dos mestres e doutores, e “textos resultantes de pesquisas de Iniciação Científica”, que nomeia os trabalhos dos estudantes de graduação. Não deixemos de ressaltar que o próprio verbo utilizado para designar a atividade dos autores é diferente – os artigos científicos são “produzidos”, ao passo que a pesquisa dos graduandos é apenas “realizada” por eles.

No caso do excerto [7], trata-se de uma revista destinada à publicação de alunos de graduação. Embora a descrição dos manuscritos aceitos reconheça uma gama maior de possibilidades de pesquisa (incluindo “trabalhos realizados em disciplinas”), pode-se ler na passagem referências alusivas ao PIBIC (“projetos e grupos de pesquisa”) e ao PIBID (“iniciação a docência”). A exigência de uma “carta de recomendação” até mesmo para a submissão da tradução de um texto se contrapõe à abertura sugerida pela definição inicial de pesquisa, dando a entender que mesmo trabalhos desenvolvidos numa disciplina só podem ser submetidos a avaliação pela revista se contarem previamente com a chancela de um “professor orientador”.

Em suma, embora encontremos eventos e periódicos que reconheçam a participação de estudantes de graduação na pesquisa – o que pode dar a entender que a pesquisa realizada nessa etapa da formação está sendo valorizada – a integração do trabalho desses estudantes aos regimes de circulação, interpretação e validação do conhecimento acadêmico é regulada por um conjunto bastante particular de dispositivos burocráticos. Esses dispositivos operam por meio de duas funções fundamentais: a) restringir o reconhecimento da autoria sobre a pesquisa apenas aos casos em que está vinculada a

projetos e programas institucionais ou, pelo menos, ao nome de um docente com maior titulação; b) promover a diferenciação entre as pesquisas desenvolvidas por graduandos e aquelas produzidas por outros pesquisadores por meio da criação de modalidades e espaços específicos para a apresentação, publicação e debate dos trabalhos.

### **O elogio à separação: leitura de instruções para se fazer um pôster**

É difícil passar despercebido, a esta altura, que a inclusão dos estudantes de graduação em eventos e periódicos acadêmicos acontece da forma mais complicada possível, colocando-lhes como exigência não apenas que apresentem um trabalho conforme certas regras, mas que cumpram requisitos adicionais e aceitem condições diferentes daquelas a que outros proponentes estão submetidos. Por que se dar ao trabalho de essas criar regras específicas em vez de simplesmente incorporar os trabalhos aprovados e excluir os reprovados? Ou dito de outro modo – como esse pequeno complexo burocrático pode se tornar mais convincente que um procedimento simples e homogêneo para todos?

A resposta a essa pergunta passa pela suspeita de que a incorporação dos graduandos ao universo da pesquisa não resulta de um movimento de difusão do acesso à pesquisa, mas de uma reorganização do trabalho acadêmico e dos processos de produção do conhecimento, com uma finalidade específica. Nesta seção, avançaremos com essa hipótese, analisando uma obra que exemplifica os deslocamentos que o sentido da pesquisa tem sofrido na forma como os grupos de pesquisa vêm se organizando na universidade. Trata-se de um “e-book” no qual se publicaram os trabalhos apresentados em forma de pôster durante um evento acadêmico. Pelo que se entende, não houve outra forma de apresentação.

Começaremos pela leitura de uma passagem do e-mail de divulgação que recebemos, bem sucedido em sua tarefa de nos chamar a atenção para a obra:

[8] Composta a partir da seleção de 41 pôsteres apresentados durante o evento, a publicação coloca em pauta a importância do **gênero pôster científico** como meio de divulgação de projetos que têm como essência o **diálogo** entre **diversas** linguagens. “Esse **gênero** valoriza a **multimodalidade**, tornando-se, pois, um meio **dinâmico** para

apresentação de resultados de pesquisas ou atividades desenvolvidas na Universidade”, afirmam as autoras. Também é objetivo da obra reforçar o **caráter científico do pôster acadêmico**, muitas vezes colocado em xeque até mesmo dentro da academia.

A passagem tem um forte apelo promocional, do que, a bem da verdade, não se pode culpá-la, pois se trata precisamente disso, já que o que estamos lendo é uma passagem de um e-mail de divulgação. A natureza publicitária do discurso pode ser apontada no uso de termos que evocam correntes de pensamento em voga sem trazer os conceitos nomeados para compor um argumento – “gênero”, “diálogo”, “multimodalidade” – e no uso de palavras carregadas de valor semântico positivo, quase sempre oposto a um valor negativo que se associa a um co-enunciário antitético, uma espécie de contendor imaginário com o qual se estaria disputando a simpatia do leitor – “diversas (linguagens)” (em oposição à ausência ou negação da diversidade), “dinâmico” (em oposição a monótono, entediante), “diálogo” (em oposição ao monólogo, palavra autoritária).

Esse adversário é mencionado de forma muito breve no período final, em que se menciona a contestação ao caráter científico do pôster. O texto, contudo, não situa de forma precisa o teor dessa contestação ou sua origem, mantendo-a difusa o suficiente para que não ameace as afirmações – igualmente difusas – sobre as qualidades do pôster. Vale notar que o próprio termo aparece, em duas de suas três ocorrências, integrado aos sintagmas nominais “*poster científico*” e, em seguida, “*poster acadêmico*”, criando o efeito de que questionar sua “cientificidade” seria em si mesmo uma contradição. Esse sentido é reforçado pela expressão “até mesmo [dentro da academia]”, que sugere, por um efeito de escalaridade argumentativa, que a “academia” seria o lugar menos plausível para se questionar a cientificidade de um “pôster acadêmico” – indicando, portanto, que aqueles que o fazem estariam em desacordo não com a opinião dos organizadores da obra, mas com o próprio lugar no qual formulam sua crítica.

A obra promovida pela mensagem, como dissemos, consiste nos anais de um encontro promovido por um grupo de pesquisa. O volume inclui um texto de apresentação, a reprodução de 9 slides contendo orientações para a elaboração de pôsteres, um modelo de pôster utilizado no evento e a reprodução de 41 pôsteres, acompanhados dos resumos correspondentes, divididos em duas seções, uma delas



denominada “pôsteres acadêmicos selecionados”, com 31 itens, e outra, “pôsteres PIBID/CAPES”, com 10 itens. Alguns dos trabalhos estão indicados como “pôsteres premiados” em 1º, 2º e 3º lugar. No texto de apresentação afirma-se que os autores são graduandos e pós-graduandos, mas diversos pôsteres também indicam docentes como co-autores ou orientadores. Quando cotejamos essas informações com o sumário da coletânea, percebemos que os organizadores excluíram sistematicamente os nomes dos doutores e registraram apenas os nomes dos estudantes.

Outro fato digno de nota é a inclusão na obra das orientações de como elaborar o pôster. Essas orientações aparecem na forma da reprodução miniaturizada de uma sequência de “slides”, colaborando para a imagem transgressora da obra e afirmando, de modo “performático”, a legitimidade de se publicar trabalhos acadêmicos em novos formatos. Não conseguimos identificar outra função para os slides além dessa. Eles são apresentados como material de orientação para a elaboração dos pôsteres, mas apenas os dois últimos contêm instruções; os demais dedicam-se a apresentar o conceito de pôster ou a afirmar suas qualidades, quase todos por meio da citação a uma mesma autora. O único “slide” que foge a essa regra se intitula “formas de participação em eventos acadêmicos”, no qual encontramos uma contraposição entre “comunicação oral” e “sessão de apresentação de pôster”. A comparação é feita nos seguintes termos:

<b>Evento acadêmico</b>			
<b>Sessão de Comunicação Oral</b>		<b>Sessão de Apresentação de Pôster</b>	
Única apresentação	Recursos visuais: opcional	Número imprevisto de apresentação [sic]	Escrita de Exposição oral + Demonstração)
Duração: 15 a 30 minutos	Não há necessidade de exposição da escrita acadêmica	Duração: 60 minutos	
Sem interrupção da audiência		Com possibilidade de interrupção da audiência	

É evidente que esta comparação está construída de forma a fazer parecer que, ponto a ponto, a apresentação de um pôster seria



superior a uma comunicação oral. Esta aconteceria “uma única vez”; teria duração menor; seria menos interativa (“sem interrupção da audiência”); mais pobre em recursos visuais (“opcional”); e menos exigente com relação à escrita. Como exercício argumentativo, poderíamos replicar argumentando também ponto a ponto – diríamos que, numa sessão de pôsteres, pode acontecer de um trabalho não ser apresentado sequer uma vez, de modo que os 60 minutos se limitem a um tempo improdutivo de espera pelo interesse dos transeuntes; ou que a quantidade de pessoas atingidas pelas várias exposições de um pôster pode ainda assim ser menor que a quantidade de pessoas assistindo a uma comunicação oral; etc.

Essas possibilidades não são aventadas na obra. O pôster sempre é tematizado a partir de definições apriorísticas e da afirmação de suas qualidades inerentes. Não temos informações sobre como transcorreu o evento, nem há esboço de um movimento investigativo para aferir os efeitos concretos da apresentação dos trabalhos nessa modalidade. Entre os poucos dados disponíveis a respeito do procedimento adotado pelos organizadores, encontramos esta passagem, que nos esclarece sobre a forma como os apresentadores foram orientados:

[10] (...) o GRUPO DE PESQUISA, com seu caráter **inovador** e, seguindo os fundamentos das teorias de **Gêneros** e dos **multiletramentos**, propõe que o pôster acadêmico assuma um **status privilegiado** para a discussão nas áreas de Linguística e Literatura. A publicação, resultante desse encontro, é o **somatório de múltiplas etapas**: (1) exposição sobre o assunto aos grupos de **avaliadores**; (2) encontro de **avaliadores** para discutir os resultados; (3) plenária para apresentação da síntese dos avaliadores. Nesse sentido, a apresentação feita por autores de trabalhos assume um significado consistente, pois além de **ser ouvido**, de poder **demonstrar** os conhecimentos e domínio sobre os conteúdos e a proposta apresentada, os **acadêmicos** podem **responder** questões e **ouvir**, dos avaliadores, na plenária, **um parecer** que sintetiza as discussões pontuais realizadas durante a análise dos pôsteres.

É interessante notar que o estilo desta passagem se assemelha ao do texto promocional que circulou por e-mail. Reaparecem os mesmos termos em voga (“gêneros”, “multiletramentos”), novamente sem referência específica, apresentados como garantia suficiente da proposta apresentada pelos organizadores. Estes se descrevem como “inovadores” e reivindicam um “status privilegiado” àquilo que fazem

– expressão que surpreende um pouco, pois pode ter como um de seus sentidos justamente a diferenciação não meritória de prestígio ou benefícios (privilégios). Do ponto de vista enunciativo, essa reivindicação de “status privilegiado” não deixa de mostrar certa coerência com o caráter monológico do discurso, manifesto, por exemplo, na despreocupação do enunciador em especificar o sentido dos termos com que se elogia, ou na aposta em um leitor ao qual não atribui qualquer necessidade de conhecer argumentos antes de convencer-se.

Felizmente a descrição do processo de orientação e seleção dos pôsteres é claro o bastante para que tiremos nossas próprias conclusões. O procedimento é designado de maneira eufórica, como “somatório de múltiplas etapas”, mas se trata de um processo muito simples, no qual chama atenção o modo como os autores dos trabalhos foram excluídos da discussão dos seus resultados. Sem necessidade de paráfrase, o que coube a eles fazer foi: a) “ser ouvido” (note-se que a expressão não é sequer “apresentar seu trabalho”, mas fazer-se perceber por um outro; isto é, o agente da ação designada pelo verbo “ouvir” é o avaliador, que concede sua escuta ao proponente); b) “demonstrar conhecimentos” (e não sustentar resultados de uma pesquisa própria, sugerindo que o que se espera não é uma postura crítica ou o acréscimo de uma contribuição individual ao estado corrente do conhecimento, nem sequer uma aprendizagem, mas a produção de um conjunto de sinais de confirmação de algo já sabido – uma demonstração); c) “responder questões” (nunca fazê-las); e d) “ouvir um parecer” (perceba-se que, quando aquele que ouve é o proponente do trabalho, o resultado já está decidido). Os próprios termos utilizados para designar os atores do procedimento denunciam as concepções subjacentes: tem-se de um lado “acadêmicos”, expressão que designa o aluno universitário, e de outro lado, “avaliadores”.

### **Produtividade ou “rentismo” no trabalho acadêmico: uma leitura debaixo do nariz**

Se as regras especiais criadas para garantir a participação de estudantes de graduação na pesquisa são excessivamente complicadas e os argumentos usados para legitimar as invenções

criadas com esse propósito são frágeis, temos que nos perguntar, enfim – qual é a eficácia desses procedimentos? A que necessidade eles atendem para que sejam tão amplamente praticados mesmo quando os paradoxos de sua constituição são relativamente fáceis de apontar?

A recorrência dos dispositivos burocráticos que discutimos na seção 1, bem como o revestimento ufanista que o discurso analisado na seção 2 confere a um conjunto de trabalhos que a própria obra não ousa atribuir aos doutores que participaram deles, nos fazem entender que a presença de estudantes de graduação em eventos e periódicos não resulta do avanço de um modelo de formação calcado na pesquisa, mas do aprofundamento de uma divisão de papéis que distribui, entre os que dele participam, funções e benefícios distintos.

Essa redistribuição de papéis se mostra particularmente afinada com os processos constitutivos da autoria no meio acadêmico, se entendermos autoria como função que regula a produção dos sentidos e a circulação dos enunciados, conforme a definição de Foucault (2003). Com efeito, o fato de o conhecimento ter um autor, ainda que a relação entre o autor e a “verdade” de sua palavra não seja sempre a mesma, é provavelmente um dos elementos pelos quais se pode reconhecer a “episteme” universitária. Que o regime de autoria mostre sinais de deslocamento, portanto, é um forte sinal de que a própria ordem do conhecimento se encontra em transformação.

De que transformação se trata? A função-autor universitária é regulada, ao menos em parte, por um aparato bastante visível de controle, como as regras que se aplicam diretamente sobre a assinatura de um trabalho apresentado em um evento ou de um artigo publicado em uma revista. Por mais visível que seja esse aparato, contudo, sabemos também que ele se assenta sobre um conjunto de premissas menos óbvias. O que vimos nos dados desenha como que a silhueta de uma dessas premissas por meio das quais se reconhece ou não a presença de um autor: trata-se do fato de que realizar um trabalho de pesquisa não está sendo reconhecido como a mesma coisa que comparecer, na condição de pesquisador, aos espaços em que o resultado desse trabalho se reveste do estatuto de conhecimento. Outras circunstâncias concorrem e podem ser determinantes para regular a associação de um nome ao produto de um trabalho de pesquisa materialmente realizado – dentre elas, o pertencimento

institucional, repetidamente detectado por meio de uma titulação (doutor) e por uma função institucional (orientador, coordenador).

Em outras palavras, *fazer pesquisa* pode não garantir a quem o faz, como resultado, constituir-se em *pesquisador*. Ou, inversamente, aqueles que vemos como pesquisadores talvez não sejam sempre os que fazem a pesquisa.

Temos que dar crédito a essa ideia, situando sua origem num trabalho em que Britto (2003) afirma que a leitura não tem sido suficiente para retirar de uma parte da população a pecha de ser não-leitora. Em suas palavras, “o leitor se define em função não da quantidade ou mesmo da qualidade do que lê, mas sim de seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo” (BRITTO, 2003, p. 152). Guardadas as particularidades do argumento de Britto, queremos dizer alguma coisa semelhante – que ser reconhecido, ou ao menos ser “detectado” como pesquisador, por meio dos mecanismos que compõem o primeiro bastião de acesso aos espaços em que se faz a Ciência, não é uma condição que resulte diretamente do fato de se fazer pesquisa. Não se trata apenas de uma analogia: é possível que o não-pesquisador que faz pesquisa seja, em muitos casos, também o não-leitor de Britto, aquele que chamado por ele de “aluno novo” universitário, que “dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica” (BRITTO et al., 2008, p. 778), absorvido pela estrutura produtiva da universidade como mão-de-obra.

A diferenciação entre o pesquisador e os que fazem pesquisa, nesse sentido, pode ser entendida como resposta a uma necessidade instaurada pela combinação de duas características marcantes do modelo de universidade contemporâneo: primeiro, um modo de validar o texto acadêmico por meio de critérios que progressivamente deixam de estar baseados na atuação de uma comunidade leitora e recorrem cada vez mais à coleta de índices por um sistema impessoal<sup>3</sup>; em seguida, o caráter essencialmente diferenciador da noção de autoria encorajado por essa forma de aferir a produção acadêmica, afinado com as políticas de distribuição competitiva dos recursos para o desenvolvimento das ciências.

---

<sup>3</sup> Remetemo-nos à discussão presente em Fairchild (2017).

Barzotto já chamou atenção para um *modus operandi* que vem se tornando comum nos grupos de pesquisa, chamado por ele de “empresariamento”, no qual

cada responsável por um projeto precisa administrar todas as suas etapas e facetas, dispensando mais tempo às vezes nas atividades de gestão do que de investigação propriamente dita. Do lugar de gestor, precisa contratar a mão de obra para a execução dos trabalhos, cada vez mais fragmentados a ponto de não permitir que os executores percebam o todo do projeto” (BARZOTTO, 2014, p. 27-28).

As normas que regulam a participação de graduandos em eventos e revistas não são muito opacas em seu direcionamento. Ao condicionar sua inscrição ao aval de um orientador, ou mesmo à inclusão deste como co-autor, elas conferem legitimidade à organização do trabalho de pesquisa conforme um modelo em pirâmide – o que não apenas perdoa o coordenador pela prática de emprestar seu nome a pesquisas das quais não participou como autor, como também lhe permite, mesmo participando de forma autêntica da produção dos resultados, receber deles maiores dividendos e acumular, assim, uma espécie de capital que pode ser reinvestido em seu próprio benefício.

Podemos pensar nesse capital do ponto de vista “cognitivo”, uma vez que a coordenação de um projeto organizado conforme o modelo em pirâmide permite um excedente de visão indisponível aos que realizam separadamente tarefas mais elementares (distribuídas racionalmente entre graduandos, por exemplo); mas também podemos pensar nesse capital do ponto de vista burocrático, quando o que se acumula é a própria moeda corrente na gestão acadêmica, isto é, as insígnias e os marcadores que orientam o reconhecimento da figura do pesquisador, como é o caso dos números que indicam a quantidade de publicações e eventos nos quais um nome aparece em um determinado período de tempo. Pode-se dizer, talvez um pouco metaforicamente (mas não muito), que esse sistema obriga o graduando a gerar, com seu trabalho, um tipo de “renda” reservada àqueles que detêm a chave para a entrada na comunidade acadêmica – uma coletividade bastante organizada que domina o próprio aparelho por meio do qual se produzem as regras do jogo. Se essa comparação estiver correta, a

separação entre *ser pesquisador* e *fazer pesquisa* é, portanto, índice do avanço de um modelo rentista de conhecimento.

Não se pode dizer que a introdução desse paradigma epistemológico tenha se dado por um processo impositivo – parece que sempre se tratou de um movimento persuasivo. Barzotto, falando ainda sobre o “empresariamento” da pesquisa, comenta algumas das vantagens que ele pode oferecer mesmo para aqueles que ingressam na pirâmide do trabalho pela base:

[ao] ter o salário, ou um complemento de salário, nomeado com uma palavra antiga, bolsa, o pesquisador aceita ‘vestir a camisa’ do projeto, não tanto por convicção de que a questão central precisa ser estudada, mas por entender a bolsa como salário, ou acréscimo ao salário. Às vezes ele até reclama das condições a que é submetido, mas não busca sua autonomia intelectual no processo por receio de diminuir seus vencimentos ou perder destaque na comunidade (BARZOTTO, 2014, p. 29).

Não é só. A organização piramidal da pesquisa requer uma transformação nas próprias formas do trabalho acadêmico, submetendo-as a uma redução técnica – nos mesmos moldes que vemos em Apple (1995) a respeito do trabalho nas fábricas e nos escritórios. Suas considerações sobre a resistência dos engenheiros à “proletarização” são muito oportunas, pois nos lembram que a instalação de um parque universitário, se pudermos dizer assim, não deixa de ser, para um bom número de cientistas e pesquisadores, garantia de emprego. Multiplicar as oportunidades de publicação pode se tornar uma necessidade muito concreta dentro de uma universidade em que a manutenção do emprego, ou ao menos de boas condições de trabalho, dependa disso.

A racionalização do trabalho científica permite que ele seja decomposto e recomposto em etapas e que as tarefas desempenhadas em cada uma dessas etapas sejam suficientemente elementares para que se possa substituir o indivíduo que as realiza com uma interferência mínima sobre o andamento do projeto em si. Por esse motivo, talvez, as instruções em [2] se esqueçam tão causalmente de dar preferência a alunos que já encerraram sua participação numa pesquisa, privilegiando apenas os que ainda pertencem ao projeto – são pesquisadores apenas na medida em que

conseguem manter seu vínculo à cadeia de produção, ou seja, na medida em que seu trabalho ainda gera “renda”.

Agora, não é demais supor que esteja no interesse dos que abraçam essa forma de rentismo acadêmico transformar seu ramo de atividade num ambiente menos arriscado. A noção de uma universidade competitiva pode sugerir que a competição se encarregaria de pressionar os pesquisadores a um aprimoramento constante, mas a esfera da atividade econômica, origem da metáfora que estamos usando, está farta de exemplos de que essa competição é bastante relativa, e que a proteção da renda gerada pelo capital tem como um de seus efeitos produzir alianças até mesmo entre setores da sociedade cujos interesses podem parecer, a princípio, opostos.

Segundo o mesmo princípio, podemos imaginar que a divisão técnica do trabalho acadêmico talvez leve os grupos de pesquisa a privilegiar, em nome da estabilidade, os temas menos controversos, os dados de mais fácil obtenção e as teorias mais rapidamente assimiláveis, procurando para tanto relações acadêmicas cortesias, fundadas em pactos e consensos e, sempre que preciso, distribuindo-se em áreas e grupos como quem negocia armistícios – ou cotas de um mesmo fundo. Se realmente estivermos trilhando esse caminho, parece então inevitável que alguém perceba as vantagens de nomear como *pesquisa* um tipo de atividade mais controlável e rotineira, arcando com o prejuízo epistemológico dessa escolha – a redução da capacidade de produção de conhecimento novo – na condição de que essas perdas sejam compensadas pela produção de uma espécie vicária de riqueza.

Ser pesquisador, conforme essa lógica, consiste em aprender a economia específica de um conjunto de símbolos cujo caráter convencional está ainda ao alcance do grupo que os produz para si mesmo. Na melhor das hipóteses, esses símbolos têm como lastro material um trabalho de pesquisa palpável, garantindo aos que lucram com ele uma margem incômoda de honestidade. Na pior das hipóteses, trata-se de emitir notas promissórias, negociar símbolos meramente especulativos e safar-se pelo tempo que for possível, usando para tanto recursos materiais e simbólicos que não foram gerados por esse trabalho e não serão regenerados, muito menos incrementados, por ele. Sabendo ou não, quem entra nesse ramo aposta na oportunidade de, mais cedo ou mais tarde, trocar seu



crédito por uma moeda mais forte – sabemos que o exílio em diretorias, pró-reitorias e outros cargos de poder não é uma recompensa incomum para os produtivos.

Até onde se pode seguir dentro desse modelo? O limite do produtivismo especulativo seria um pedido de vistas – o dia em que se solicite, enfim, o resgate em espécie dos valores que se investiu no trabalho dos cientistas, confiando-se na promessa de que os ganhos que eles trariam seriam reais. Dos pesquisadores da linguagem se pediria então que apresentassem descrições precisas das línguas, descobertas sobre o seu funcionamento e a sua história, e talvez um pouco mais, na forma de políticas linguísticas mais justas, da redução das formas de preconceito e discriminação que se sustentam nas diferenças linguísticas, quem sabe o florescimento de uma literatura mais pujante, impulsionada por novas formas de divulgação e valorização das artes da palavra, para não falar em melhoras sensíveis no ensino, na preservação e na promoção das línguas. Seria possível, nesse momento, calcular a cotação dos títulos acadêmicos de uma determinada área, observando-se a relação entre a quantidade de eventos e publicações e as transformações operadas na sociedade a respeito de certos temas.

A que distância nos encontramos desse horizonte? Difícil dizer, pois é improvável que o alcancemos todos ao mesmo tempo. Alguns talvez nunca cheguem lá. Não parece que a universidade como um todo esteja em risco, nem se pode dizer que ela inteira se sustente sobre uma fantasia alimentada por números vazios e títulos sem fundo. Mas não deve parecer tão ficcional a ideia de que algumas áreas sejam mais prejudicadas do que outras conforme elas falhem calar seus detratores, mostrando à sociedade, como resposta à crítica de que não produzem, algo mais do que apenas *indicadores de sua produção*. Em algum momento pode ser que se nos peça para mostrar a outra coisa – aquela que estaria representada pelo crescimento do número de doutores, de congressos e revistas no Brasil.

Seja o que for, o que tivermos para mostrar nesse dia deverá ser mais do que um símbolo.



## Referências

- APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARZOTTO, V. H. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de letras. In: BARZOTTO, V. H.; BARBOSA, M. V. (Orgs.). *Leitura, escrita e pesquisa em Letras*. Análise do discurso de textos acadêmicos. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 14-40.
- BRITTO, L. P. L. O leitor interdito. In: *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 143-164.
- BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da Educação Superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.
- FAIRCHILD, T. M. Da interpretação à apreciação: a autoria acadêmica no contexto do novo produtivismo. *Trama*, vol. 13, n. 28, 2017, p. 213-239.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ROIG, M. *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*, s/d. Disponível em: <http://ori.hhs.gov/sites/default/files/plagiarism.pdf>, acesso em 11/09/2016.

## Do “eu sei tudo” para “meu percurso é este” Conquista da autoria na escrita de relatórios de Iniciação Científica

Claudia Riolfi<sup>1</sup>

### Introdução

Formar sujeitos interessados em colaborar na produção de conhecimento é um dos maiores desafios da escola brasileira, posto que essa tarefa implica a ruptura da *cultura do silêncio* (FREIRE, 2013), a tendência de se calar frente ao fascínio exercido pelos representantes de supostas verdades universais inquestionáveis, experimentada por aqueles que estão fora dos sistemas majoritários.

Na cultura do silêncio, as massas são ‘mudas’, isto é, são proibidas de, criativamente, tomar parte nas transformações da sociedade e, portanto, proibidas de ser. Mesmo que elas possam ocasionalmente ler e escrever porque foram ensinadas em campanhas de alfabetização humanitárias – mas não humanistas – elas estão, mesmo assim, alienadas ao poder responsável pelo seu silêncio<sup>2</sup> (FREIRE, 1970, a tradução é minha).<sup>3</sup>

Lendo esse excerto de Freire, entendemos que existem muitas faces da cultura do silêncio, não necessariamente o mutismo explícito. Por exemplo, às vezes ela se manifesta como o que parece ser uma má vontade do aluno em relação ao conhecimento que está lhe sendo ensinado, considerado como inútil ou pouco adaptado em relação às suas necessidades.

Outras vezes, ainda, durante a escrita de textos acadêmicos, a cultura do silêncio pode adquirir a forma da manutenção, por um longo

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: riolfi@usp.br

<sup>2</sup> Optei por incluir esta tradução de um excerto da edição em inglês, porque não se encontra uma formulação parecida na edição brasileira (FREIRE, 2013).

<sup>3</sup> Do original em inglês: “In the culture of silence the masses are “mute,” that is, they are prohibited from creatively taking part in the transformations of their society and therefore prohibited from being. Even if they can occasionally read and write because they were “taught” in humanitarian—but not humanist—literacy campaigns, they are nevertheless alienated from the power responsible for their silence” (FREIRE, 1970. p. 07).

tempo, daquilo que Lemos (1977), inspirada nos estudos de aquisição de linguagem oral por crianças, chama de “estratégias reparatórias”, os subterfúgios utilizados para preencher as linhas em branco utilizando-se dos elementos consonantes ou ressonantes com o potencial semântico daquela ocasião, sem se dar conta de que eles não estão à altura da complexidade da tarefa.

Em trabalhos anteriores, temos<sup>4</sup> nos dedicado a elucidar as facetas da cultura do silêncio que se referem a sua concretização nas dificuldades da leitura e da escrita. No contexto específico da universidade, tentamos elucidar as vicissitudes que separam **produção** de **reprodução** de conhecimentos. Algum dos resultados desses esforços já foram descritos previamente por mim, como por exemplo, em Riolfi (2015).

Assim, na trilha dessas diligências, por meio do cotejamento de dois excertos retirados de diferentes versões do relatório de iniciação científica redigidos por uma mesma jovem (a primeira e a última das versões produzidas por ela do mesmo texto), neste capítulo, pretendo examinar a relação do aluno de graduação com a escrita, tendo em vista a possibilidade de superação da cultura do silêncio no contexto específico do programa de iniciação científica. Ao fazê-lo, discuto a necessidade de colocar em questão o próprio contexto no qual a formação universitária se dá, alterando sua lógica.

## **A cultura do silêncio e a dinâmica das identificações**

Em termos psicanalíticos, poderíamos entender a permanência da cultura do silêncio dizendo que aqueles que se mantêm privados da palavra estão identificados com seus opressores. “Identificação” é um termo usado para “[...] designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 363).

Neste campo, conforme já esclareci em trabalhos anteriores (RIOLFI; ALAMINOS, 2007), a noção de identidade é substituída pelo

---

<sup>4</sup> Refiro-me, aqui, a várias das produções (dissertações, teses, artigos, capítulos e livros) resultantes das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP e do Grupo de Estudos do Texto e Discurso – GETED, que costumam trabalhar em estreita parceria.

conceito de identificação. Enquanto a primeira costuma ser compreendida como um construto estável, o segundo aponta para a instauração de um processo de permanente reconstrução de si.

Para Lacan (1960[1996]), o sujeito que interessa é o sujeito efeito de linguagem. Na qualidade de ser falante, os humanos são submetidos às suas vicissitudes e, por este motivo, não conseguem construir um “eu” estável, que corresponda a uma identidade fixa e consiga mestria naquilo que diz. Assim, o sujeito é dividido; existe uma dissimetria irreduzível entre o que a pessoa pensa estar dizendo e o que o “sujeito do desejo inconsciente” presentifica.

Consequentemente, na teorização lacaniana (LACAN, 1999), a temática da identificação caminha lado a lado com a própria constituição subjetiva. Por um lado, ela é mola para que o sujeito se constitua e, por outro, ela é obstáculo para o seu advento. Via de regra, a constituição se dá em três tempos, em identificações que primeiro se instauram e, depois, se desmancham.

No primeiro tempo, o jovem humano identifica-se com o que ele presume ser o desejo da mãe, alienando-se a este, na tentativa de completá-la. Fala-se, aí, na ilusão da completude identitária, pois existe certa beatitude entre mãe e bebê, que supõem se entender sem a necessidade de palavras.

Essa primeira identificação é quebrada quando a criança descobre a vanidade de suas esperanças, pois, para além de tudo o que ela tem a oferecer à sua mãe, a genitora ainda deseja algo mais, como, por exemplo, o pai da criança. Lacan nomeia esse segundo tempo de “lei do pai”. A instauração dessa lei, momento de muita angústia para a criança, corresponde à percepção, por parte do sujeito, de que sua mãe é incompleta, portanto, desejante.

Por fim, no terceiro tempo, ocorre a simbolização dessa lei: a generalização da percepção de que todos os humanos são incompletos, incluindo a criança. É essa simbolização que permitirá à criança construir, ao longo de sua vida, identificações posteriores, constitutivas do sujeito.

Por sua vez, as identificações que se constroem e desmancham ao longo de uma vida podem reatualizar, diversas vezes, os tempos de constituição de um sujeito. Temos, portanto, em pessoas adultas, a presença de três tipos de identificação (LACAN, 1998):

1) *Identificação imaginária*: Identificação à imagem suposta como aquela proposta pelo outro. Sem entender a lógica mais ampla do funcionamento social, o sujeito tenta satisfazer o interlocutor fornecendo a ele uma imagem de si que supõe agradá-lo;

2) *Identificação ao significante*: Identificação a um único traço isolado de um personagem que o sujeito admira. O sujeito toma emprestada determinada característica associada a esse traço e organiza certas partes de sua ação a partir dela; e

3) *Identificação ao desejo inconsciente*: Identificação à condição de incompleto de alguém que é percebido como tal, e, portanto, admirado na sua condição de sujeito desejante. Aquele que se identifica não busca completar a pessoa a quem toma como modelo, mas sim, seguir seus passos na direção de não paralisar frente à percepção da incompletude humana.

Se pensarmos na presença dos três tipos de identificação no contexto específico da produção de conhecimento, entre outros fatores veremos que pode existir um delicado jogo de identificações entre o jovem que se forma, seu orientador e as linhas teóricas e metodológicas por ele defendidas, podemos propor a seguinte incidência das identificações:

1) *Identificação imaginária*: ainda sem entender a lógica interna da comunidade universitária na qual se insere, bem como sem uma compreensão profunda das teorias e metodologias a que se propõe a estudar, o jovem tende a tomar decisões a partir do que supõe ser os gostos e desgostos de seu orientador, a quem se identifica imaginariamente. Assim, oferece a ele textos que imagina serem de seu agrado, normalmente a partir de critérios formais, como por exemplo, seguirem as regras da ABNT, estarem bem diagramados, não conterem repetições lexicais etc.

2) *Identificação ao significante*: após já ter entrado em contato com alguns nomes próprios que caracterizam a área na qual está se inserindo (de autores, de conceitos, de procedimentos), o jovem se identifica a um ou a vários desses nomes e passa a organizar os seus textos a partir da sua presença, mais ou menos pertinente. Ele pode, por exemplo, inserir, na introdução de seu trabalho “Este texto segue as orientações da Análise do Discurso”, porque está identificado a este campo, e, nas análises que realiza, se comportar como quem pensa

que a linguagem é transparente, por exemplo, fazendo entrevistas e limitando-se a transcrever os dados obtidos.

3) *Identificação ao desejo inconsciente*: após certo percurso, o jovem percebe que os pesquisadores mais maduros se caracterizam mais pela permanência de suas dúvidas do que pela reprodução de certezas. Assim, assumem esse lugar de quem pode duvidar e passam a rever o próprio trabalho. Este tempo caracteriza-se pela possibilidade de reler-se, não só no nível formal e textual, mas, acima de tudo, na reformulação das próprias ideias, na correção de rumo.

Posto isso, cumpre dizer que se tomarmos uma única pessoa, muito provavelmente os três tipos de identificação coexistirão, em um mesmo momento de sua vida, em se tratando de sua relação com o conhecimento. Dentre os fatores que podemos apontar para justificar esta coexistência, saliento: a) a relação do humano com o conhecimento é móvel e está em permanente transformação; e b) o próprio conhecimento é multifacetado, não consistindo em um corpo único e homogêneo.

### **As dificuldades psicológicas na produção do conhecimento e a dinâmica das identificações**

Em um texto profundamente marcado pela psicanálise, Bachelard (1993) dedicou-se a elucidar o tema das dificuldades psicológicas que dificultam o acesso pleno à produção de conhecimentos. Para ele, essas desinteligências são inevitáveis, pois decorrem, em primeiro lugar, da natureza da subjetividade humana. Em segundo, da defesa que o homem adota contra isso: apressar-se a concluir em caso de dúvida, forçando um acoplamento inexistente.

Para o autor, os impedimentos da concepção da abordagem científica recebem o nome de *obstáculo epistemológico*. Na presença dos obstáculos epistemológicos, as pessoas tendem a encarar o ato de ler dados, teoria e relações desde suas premissas pessoais, esquecendo-se de que são um processo discursivo em que autor e leitor são sujeitos sócio historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 1995).

Assim, progredir na direção de superar os obstáculos epistemológicos consistiria, justamente, na possibilidade de o sujeito sair de uma posição em que se julga representante de verdades

universais, e, como tais, não sujeitas a questionamento, e caminhar para a possibilidade de entender que, em ciências humanas, as leituras dos fenômenos a serem analisados precisam ser colocadas à prova da cultura e da história. Precisam, ainda, na medida do possível, repetir o gesto de se destacar da ideologia para se configurar como ciência (HERBERT, 1995).<sup>5</sup>

Analisando as proposições, e, em especial, os exemplos utilizados pelo autor para ilustrá-las, podemos perceber que os obstáculos epistemológicos mencionados por Bachelard (1993) podem ser agrupados em impedimentos ao progresso: a) no tratamento de dados; b) no estudo de teorizações anteriores; c) na fala ou escrita dos resultados da reflexão; e d) na relação com os colegas pares.

Os obstáculos epistemológicos relacionados à forma como alguém lida com os dados são aqueles que impedem ou atrasam a pessoa de construir o objeto de sua pesquisa. Assim sendo, em face a esse grupo de obstáculos, a tendência é existir uma dificuldade, por parte do sujeito pesquisador, para ver as coisas de forma diferente do que via antes de iniciar a pesquisa. Não vou discorrer a respeito desse grupo de obstáculos, porque, dado o recorte dos dados escolhidos para análise neste capítulo, eles não serão úteis para nossa abordagem.

Os obstáculos epistemológicos relacionados ao modo como alguém lida com teorizações anteriores são aqueles que impedem ou atrasam a pessoa de se dar conta do fato de que as teorias de sua área de pesquisa são algo a ser eternamente revisado. Fascinada pela palavra dos autores aos quais considera como autoridades, a pessoa não toma o pré-construído como algo a ser reproduzido. Não percebe que as teorizações anteriores precisam ser questionadas à luz de novas descobertas e ideias.

Dentre os obstáculos descritos por Bachelard (1993), destacarei, a título de exemplo, o *conhecimento geral*. Esse obstáculo epistemológico refere-se à imobilidade de pensamento gerada pelo fato de a pessoa ser fascinada por algo que ela estudou e julga poder aplicar a muitas outras situações. A pessoa então recorre a generalizações pré-científicas, porque pensa que o conteúdo estudado está claro. Ela não se interessa pelo seu aprofundamento e questionamento.

---

<sup>5</sup> Pseudônimo de Michel Pêcheux para texto publicado originalmente nos *Cahiers pour l'analyse*, n.9, em 1967.

Os obstáculos epistemológicos relacionados à maneira como alguém fala ou escreve para comunicar os resultados da reflexão são aqueles relacionados ao processo de compartilhamento de um produto previamente construído. No que segue, destacarei o obstáculo verbal (BACHELARD, 1993), relacionado às partes do texto em que uma única palavra, funcionando como imagem, toma o lugar de explicação. Lendo os textos escritos por educadores em formação, é muito comum, por exemplo, observar a presença de metáforas construídas para esconder, do autor, o fato de ele não conseguir explicar o processo que está tentando compreender. Como não encontra as palavras descritivas que poderiam explicar os fenômenos a que se propõe a estudar, ele inventa uma metáfora para mascarar esse problema.

Os obstáculos epistemológicos relacionados à forma como alguém se relaciona com os demais acadêmicos (orientador ou outros alunos) são aqueles que fazem com que a pessoa privilegie a relação na qual o conhecimento deve ser produzido mais do que a própria produção do conhecimento. Isso mostra que a pessoa não orienta por sua racionalidade, mas por sua libido. Libido, então, refere-se às situações em que o pensamento da pessoa se desenvolve mais no eixo eu-você do que no eixo eu-isso. A pessoa sexualiza o outro e procura agradá-lo, em detrimento da objetividade e do rigor.

Em suma, podemos dizer que, na presença de obstáculos epistemológicos, os jovens que escrevem seus primeiros textos acadêmicos tendem a agir de modo análogo ao descrito por Lemos (1977) em relação aos adolescentes vestibulandos. Ao se defrontar com uma tarefa para cuja execução não estão preparados, lançam mão dos recursos de que dispõem, a despeito de sua menor eficácia.

Sob a influência de sua escolarização, o fazem a partir do modo como julgam dever preencher um arcabouço previamente dado ou inferido. Como resultante da adoção destas estratégias de preenchimento, a organização sintático-semântica do texto não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, sim, fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas.

Em outras palavras, a adoção das estratégias de preenchimento parece poder ser correlacionada, por um lado, com os obstáculos epistemológicos, que as deflagram, e, por outro, com as identificações imaginárias e ao significante, que são deles decorrentes. Pretendo



tornar esta hipótese de trabalho mais clara por meio da análise de dois excertos no item 2 deste capítulo. Antes disso, entretanto, cumpre fornecer um pouco mais de detalhamento a respeito da construção da autoria em textos acadêmicos.

### **A divisão subjetiva e a construção de autoria em textos acadêmicos**

Em artigos nos quais se dedicou a elucidar como identificar a presença do autor em um texto, distinguindo aqueles com e sem autoria, Possenti (2002, 2013) conceituou autoria como uma forma “peculiar de o autor estar presente no texto” (POSSENTI, 2002, p. 107), presença esta relacionada com o locutor e com a subjetividade. Conseqüentemente, sua proposta para examinar esta presença implicaria considerar uma noção de singularidade e tentar construir uma aproximação ao estilo do sujeito, possivelmente detectável em pequenos indícios que se vislumbrariam nos seus textos.

Possivelmente preocupado de que tal proposta pudesse levar os leitores a pensarem que os indícios autorais podem se confundir com o exótico, com o que, por ser excêntrico, destaca-se – apenas por este motivo – dos demais textos produzidos em determinado conjunto, Possenti (2002) esclarece que um bom texto, a ser avaliado em termos discursivos, precisa estar adequadamente inserido em um discurso, um quadro histórico que lhe dê sentido.

Assim, uma disposição autoral por excelência está na capacidade de tomada de posição. As marcas de autoria, portanto, não podem ser evidenciadas no texto ou na gramática, mas sim, no discurso. Duas delas foram sugeridas pelo autor: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto.

Essa aceção vai na mesma direção daquela de Coracini (2010), para quem:

Escrever é o mesmo que inscrever-se no texto. Essa inscrição ocorre se houver um trabalho com a linguagem que leve à produção de singularidade, que, por sua vez, só é possível se o sujeito realizar gestos mínimos de interpretação dos dizeres alheios. Isso significa que escrever exige que o sujeito saiba entrar no jogo da linguagem-cultura, “nas doutrinas de uma formação discursiva”, e deslocar-se “com relação ao senso comum, colocando algo de si naquilo que escreve”. O aprendizado da escrita exige que o sujeito saiba “servir-se do dizer de

outros que constituem a sua subjetividade sem que disso se aperceba necessariamente; é, enfim, deslocar-se (CORACINI, 2010, p. 36).

Esclarecendo que os trechos destacados por Coracini referem-se aos escritos de Foucault, a autora alinha a possibilidade de manifestação da singularidade em textos com o trabalho prévio de interpretar as vozes das quais nos servimos para compor nossos escritos.

Posto isso, penso poder dizer que, para ultrapassar a cultura do silêncio, é necessário quebrar a identificação imaginária que sustenta a permanência de uma imagem de si, autorizando-se a ocupar uma posição de desconhecimento. É dessa instância de não-saber que o deslocamento com relação ao senso comum pode começar.

Em outras palavras, o deslocamento em relação ao senso comum pode começar na presença da divisão subjetiva, no advento de um sujeito que, desconfiado de si próprio, pondera, retrocede, desconfia, coloca em jogo a dinâmica de suas identificações.

No processo da escrita de um texto acadêmico, esse abalo dos pilares imaginários que dificultam o avanço na produção do conhecimento costuma ocorrer com a produção das várias versões de um texto, sendo produto da insistência do sujeito.

### **As alterações na escrita de um relatório de iniciação científica**

O caso que vou aqui reexaminar já foi previamente tomado como objeto de estudo por Igreja (2017). Para realizar esse trabalho, a pesquisadora organizou as versões de textos produzidas por uma jovem ao longo de 11 anos de sua formação, desde a graduação em Letras até o Doutorado em Educação. Para preservar sua identidade, Igreja nomeou essa jovem como Louise.

De posse desse extenso material, composto de 14.807 páginas, Igreja o disponibilizou para os pesquisadores do GEPPEP, mediante senha, no site do grupo de pesquisa. A pesquisadora buscou mostrar os momentos em que, sob a influência da orientadora e dos colegas, Louise ia alterando a sua relação do conhecimento e, conseqüentemente, aprimorando a escrita.

Na pesquisa que originou o presente trabalho, dado o nosso interesse específico, detivemo-nos em parte desse material. A partir do banco de dados do GEPPEP, reanalisamos o período compreendido

entre 2004 e 2005, época em que a jovem realizou sua primeira iniciação científica, de um total de duas.

Nesse tempo, Louise produziu um total de 43 versões de textos (rascunhos de seu projeto, de análise dos seus dados, de apresentações para congressos, do relatório de iniciação científica etc.). Essas versões de textos totalizaram 523 páginas, sendo algumas manuscritas e outras digitadas.

Nove dessas versões consistiram em tentativas para escrever seu relatório de iniciação científica, cuja versão final era composta de 26 páginas. A pesquisa de iniciação objetivava mapear o estado da arte da pesquisa a respeito da escrita e seu ensino levada a cabo em dois programas de pós-graduação nos quais se pesquisa a interface educação e linguagem, observando em que medida a escrita é tomada como objeto de reflexão e análise durante um período de dez anos (1995-2005).

Cotejando as versões entre si, percebe-se que o processo de composição do texto entregue às devidas instâncias na universidade não foi nem cumulativo nem linear. Assim, a versão três pode ser menor do que a um, a cinco apresentar mais erros ortográficos do que a dois e assim sucessivamente. Entretanto, mesmo assim, a versão final é nitidamente mais refinada do ponto de vista da formulação da ideia e do texto.

As figuras 1 e 2, a seguir, mostram fragmentos da primeira e da última versão do relatório de iniciação científica de Louise. Cerca de um ano separa o momento em que a jovem produziu os dois textos. Entre o primeiro e o segundo tempo, contou com as suas próprias reescritas, bem como com a intervenção de sua orientadora.

**Figura 1 – Fragmento de relatório de iniciação científica (Primeira versão)**

1           Acompanhando a história da humanidade, vê-se que a decifração de escritas de  
2 civilizações desaparecidas foi sempre importante para vários estudiosos. Ao longo dos  
3 tempos, grandes esforços para a compreensão destes enigmas foram feitos por  
4 historiadores, arqueólogos, etc. Estes estudos, entretanto, visavam apenas “traduzir” os  
5 textos encontrados, sendo que a descoberta dos alfabetos utilizados não era um objetivo em  
6 si, mas instrumento para a compreensão das civilizações.

7           Na Antigüidade Clássica, a escrita foi vista como algo pernicioso à Humanidade.  
8 Platão, no *Fedro*, através de um diálogo entre Sócrates e Fedro, coloca-a em um segundo  
9 plano, vendo-a como algo prejudicial ao homem e à sua memória, sendo, portanto, uma  
10 aparência da sabedoria e não a verdade. Primeiramente ele justifica a sua posição afirmando  
11 que a escrita torna os homens mais esquecidos, pois confiando na escrita, esses deixarão de  
12 cultivar a memória; e, em seguida, acrescenta que o discurso escrito é como uma pintura,  
13 apenas aparenta uma vivacidade, mas, na essência, assim não é.

Fonte: banco de dados do GEPPEP

**Figura 2 – Fragmento de relatório de iniciação científica (Última versão)**

1           As pesquisas sobre a escrita desde o surgimento da lingüística moderna no  
2 Século XIX permaneceram em segundo plano. Ao tomar a língua como objeto de seu  
3 estudo, Saussure (1966: 33-41) dá à escrita um *status* de um fenômeno menor, vendo-a  
4 como se fosse simplesmente uma imagem gráfica, portanto, quase como um mal  
5 necessário, o que pode ser identificado no capítulo VI do *Curso de Lingüística geral*.

6           Como conseqüência desses fatos históricos, os fenômenos relativos ao estudo da  
7 escrita como um processo passaram longos anos excluídos do campo da investigação  
8 lingüística.

Fonte: banco de dados do GEPPEP

A figura 1 reproduz um fragmento de 13 linhas que consiste nas primeiras que foram escritas por Louise logo após do título “introdução”. O texto é construído do seguinte modo:

- (linhas 1 a 3): ressalta a existência de pesquisas a respeito da escrita;
- (linhas 4 a 6): salienta o limite dessas pesquisas, que não tinham a escrita como objeto específico;
- (linha 7): informa como a antiguidade clássica menosprezava a escrita; e
- (linhas 8 a 13): apresenta um resumo de *Fedro*, argumento da tese que está na linha 7.

Chama atenção a falta de ligação entre essas 13 linhas e o objetivo da pesquisa ao qual o relatório se volta. Elas não aproximam o leitor no tempo, no espaço, na pergunta de pesquisa e, nem mesmo, antecipam a problemática do trabalho. Vagamente, trazem o assunto principal: escrita, mas, ao fazê-lo, lançam o foco para longe do lugar para onde, supostamente, Louise teria gostado de lançar luz. Então, como descrito por Lemos (1977), ao se deparar com uma tarefa para a qual, naquele momento, ela não está aparatada, seu recurso é preencher a folha em branco com referências eruditas, provavelmente destinadas a seduzir o leitor.

Com relação à dinâmica das identificações, uma primeira pergunta a ser feita é “que lugar de fala Louise ocupa ao redigir este texto”? A que voz estaria identificada? Lendo o excerto, podemos perceber que Louise coloca-se como quem poderia estar, pessoalmente, “acompanhando a história da humanidade” (linha 1). Deus? Percebemos, ainda, que ela não se importa o suficiente com terceiros para dar o crédito para o trabalho alheio, uma vez que se refere aos estudiosos do campo com vagueza e imprecisão (“vários estudiosos” -linha 2; “historiadores, arqueólogos, etc.” -linha 4). Por fim, notamos que essa mesma aluna, iniciando sua iniciação científica, se coloca em posição de avaliar e julgar depreciativamente o trabalho dos estudiosos do campo que lhe precederam, desconhecendo sua dificuldade e valor (visavam apenas “traduzir” os textos encontrados – linhas 4 e 5, o grifo é meu).

Assim sendo, podemos perceber que esse primeiro tempo de produção de Louise é caracterizado como uma *identificação imaginária* (LACAN, 1998) ao que ela pensa ser uma posição de potência. Para ela, provavelmente, o pesquisador que ela quer se tornar está para o lado do “ser”: trata-se de “ser” aquele que sabe muito e, por saber, pode julgar o que está certo ou errado, adequado ou inadequado e assim por diante. Nesse espaço de saber, não haveria lugar para a dúvida, característica intrínseca do que Bachelard (1993) nomeia como o “espírito científico”.

Assim, os obstáculos que se sobressaem nesse momento são o *conhecimento geral* e o *obstáculo verbal*. Presa ao primeiro, Louise parece crer que as leituras feitas para a confecção de seu relatório de iniciação científica trazem verdades inquestionáveis que não precisam ser colocadas à prova do tempo e do espaço. Não precisam, ainda,

receber a designação de autoria, posto que qualquer pessoa teria concordado com elas.

Em termos discursivos, Louise apresentou uma dificuldade inicial de ancorar seu texto em um quadro histórico que lhe desse sentido. Limitou-se a enumerar argumentos mais ou menos relacionados entre si, mas não demonstrou capacidade de tomada de posição. Em termos bachelardianos, este excerto todo funciona como uma metáfora daquilo que ainda não consegue ser dito. O trecho configura em “belas palavras”, mas não tem uma presença de um rudimento de conhecimento em processo de se elaborar.

A figura 2, por sua vez, reproduz um excerto de 8 linhas, também presentes logo após o título “introdução”. Uma primeira grande diferença é que, dessa vez, uma nota de rodapé foi acrescentada nesta palavra. Seu conteúdo está contido na figura 3, a seguir.

**Figura 3** – Nota de rodapé presente na última versão do relatório de iniciação científica

- 1 <sup>1</sup> O texto que se segue é fruto de 12 meses de trabalho de pesquisa durante os quais tomei a escrita como
- 2 objeto que se pratica em duas faculdades da \_\_\_\_\_, quais sejam: a Faculdade de
- 3 \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_) e a Faculdade de \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_). Constitui-se de um
- 4 relatório que encerra as atividades do referido projeto de pesquisa, apresentando as atividades
- 5 desenvolvidas durante o período de agosto de 2004 a agosto de 2005, período em que contei com o
- 6 auxílio da bolsa do programa de iniciação científica na modalidade PIBIC/CNPq. Na tentativa de orientar
- 7 o leitor com relação ao desenvolvimento do percurso percorrido, faz-se necessário retomar alguns dados
- 8 apresentados no relatório parcial apresentado em fevereiro deste ano.

Fonte: banco de dados do GEPPEP

Se, no início da introdução de seu trabalho, Louise insiste em manter uma posição distanciada de seu objeto de estudos, a presença dessa nota faz com que ao menos enquanto locutor, ela se inscreva no texto na modalidade autor (POSSENTI, 2002). A nota informa quanto tempo levou a pesquisa (linha 1); qual objeto foi eleito por Louise (linhas 1 e dois); qual o recorte amplo do *corpus* (linhas 2 e 3); a data em que a pesquisa foi desenvolvida (linha 5); o apoio financeiro recebido (linha 6) e, finalmente, a decisão metodológica quanto à escrita do relatório: retomar alguns dados já apresentados no relatório parcial (linhas 6 a 8).

Com relação às 8 linhas reproduzidas na figura 2, nota-se um recorte temporal que inicia com o surgimento da linguística moderna no século XIX (linhas 1 e 2). Agora, existe menção ao nome do autor que é fundador da área (Saussure, na linha 3), configurando no que

Possenti (2002) qualifica como um dos indícios de autoria: dar voz ao outro. Logo após a introdução desse nome próprio, há uma remissão à parte do texto em que, supostamente, estariam escritas as ideias defendidas por Louise (linha 5).

Entretanto, o entendimento que Louise apresenta do texto Saussureano ainda é precário. Nas linhas 4 e 5 do excerto, ela afirma que no capítulo 6 do Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2006), Saussure teria apresentado uma concepção de escrita como “mal necessário”. Concordando com Possenti (1999) a respeito da existência de leitura errada, podemos afirmar que a moça cometeu um erro de leitura.

Como, no primeiro momento, não encontramos um erro de leitura isolado, podemos pensar que houve regressão por parte da aluna após um ano de trabalho. Entretanto, não é disso que se trata. Como o primeiro tempo testemunha uma escrita vaga e genérica, não é possível, sequer, pontuar um aspecto que possa ser discutido, localizadamente, com a aluna.

A dinâmica das identificações também está alterada. No segundo tempo, ela já se identifica com esse nome de autor. Progrediu, portanto, da identificação imaginária para a identificação simbólica (LACAN, 1998). Saiu da posição de toda potência e atribuiu a posição de relativa potência a um nome de autor, cujo gesto inaugural atribui consequências (linha 6), quais sejam: a escrita, seu objeto de estudo, ter sido negligenciada por um longo tempo enquanto tal (linhas 6 a 8).

### **Considerações finais**

Neste capítulo, em que parti do pressuposto de que o processo de composição do texto acadêmico não é nem cumulativo nem linear, procurei mostrar dois momentos diversos da relação de fascínio de uma mesma jovem com relação ao que ela julgava ser o modo certo de escrever e de produzir conhecimento.

No primeiro tempo, correspondente ao início de sua iniciação científica, a moça parecia estar imersa em um modo bastante peculiar daquilo que Freire (2013) nomeou como a *cultura do silêncio*: a identificação com o opressor.

No caso, depreendia-se de seus textos uma escrita formulada desde um lugar de “eu sei tudo”, provavelmente forjado a partir do



que Louise julgava ser aquele a ser ocupado por uma autoridade acadêmica.

Assim, ao invés de caminhar para a conquista do que Bachelard (1993) nomeia como o “espírito científico”, a aluna tendia a reproduzir uma discursividade pré-construída, difícil de ser colocada à prova por ser constituída de “verdades” encontradas em textos de aceitação geral na área em que ela estava se inserindo.

No segundo tempo, correspondente ao final de sua iniciação científica, esse estado inicial de coisas estava começando a ruir. Agora, ou o lugar da autoridade acadêmica estava já questionado, ou Louise tinha começado a colocar em questão o que significa produzir conhecimentos.

Desse modo, nesse segundo tempo, testemunhamos um esvaziamento da posição de tudo-saber. Agora, ela registra no texto parte das opções que fez para realizar sua pesquisa, escolhas essas que decorrem parcialmente das contingências (por exemplo, receber bolsa de estudo dessa ou daquela agência de financiamento), parte de seu estilo pessoal (retomar o relatório parcial desse ou daquele modo). Agora, então, ela pode explicitar que “meu percurso é este”.

Para concluir, gostaria de deixar ressaltado o fato de que não se pode fazer uma correlação direta entre a maior propriedade na leitura de textos acadêmicos e a maior implicação subjetiva na direção da conquista da autoria. No segundo momento da iniciação científica da jovem, quando ela estava nitidamente mais presente ao menos como locutor, foi possível observar mais nitidamente dificuldades de compreensão teórica. Essas não estavam visíveis no tempo em que a aluna estava mais pessoalmente desimplicada.

Por conseguinte, ganham interesse as pesquisas em que a relação do sujeito com o conhecimento seja inquirida desde uma perspectiva para além do normativo. Se conseguirmos, de maneira desapaixonada, descrevermos as vicissitudes das construções textuais feitas por um sujeito em formação ao longo de um dado período de seu percurso, provavelmente poderemos nos tornar mais aptos, como educadores, na tarefa de auxiliá-lo a se tornar nosso parceiro na produção do conhecimento científico.



## Referências

- BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1993.
- CORACINI, Maria José Faria Rodrigues (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- CORACINI, M. J. R. “Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar”. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso (1970)*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change. Monograph Series nº 1., 1970.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HERBERT, Thomas. *Observações para uma teoria geral das ideologias*. RUA, 1(1), 1995. 63-89. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638926>>. Acesso em 19 out. 2020.
- IGREJA, Suelen Gregatti da. *A escrita na formação de um pesquisador: marcas de reformulação textual em versões de texto*. 2017. 212p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2017.tde-31102017-113700. Acesso em 19 out. 2020.
- LACAN, Jacques. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Inês Oseki-Depré. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, p. 275-311.
- LACAN, Jacques. (1961-1962) *Le séminaire de Jacques Lacan*. Le séminaire de Jacques Lacan Livre IX: L'identification. Publication hors commerce Document interne à l'Association freudienne internationale et destiné à sés membres, 1998.
- LACAN, Jacques. (1957-58) *O Seminário*, livro 5: as formações do inconsciente. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. "Redações no vestibular: algumas estratégias". *Cadernos de Pesquisa*, 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 61-72, 1977. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1755>>. Acesso em: 19 out. 2020.

POSSENTI, Sírio. Leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, v. 1, 1999. p.169-178.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>>. Acesso em 19 out. 2020.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851>>. Acesso em 19 out. 2020.

RIOLFI, Cláudia. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura. Teoria & Prática. *Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, v. 40, p. 47-51, jan./jul. 2003.

RIOLFI, Cláudia. *A língua espraçada*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Coleção Fazer A-parecer)

RIOLFI, Cláudia; ALAMINOS, Cláudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação E Pesquisa*, 33(2), p. 297-310, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200008>>. Acesso em 19 out. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand (1915). *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antonio Chelini. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.



## Da instalação à transmissão do “estado de leitura”: implicações pedagógicas da experiência do leitor no ensino de leitura

Enio Sugiyama Junior<sup>1</sup>

### Introdução

A reflexão apresentada neste texto é a tentativa de dar consequências a uma percepção de progresso surgida durante o último semestre de 2020, momento em que fomos responsáveis mais uma vez pela disciplina de Leitura e Produção de Textos, ofertada aos ingressantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades- BIH da Universidade Federal do Oeste da Bahia- UFOB.

Desde o momento em que assumimos a responsabilidade pela disciplina, logo após a aprovação no concurso para docente do magistério superior em 2010, estamos empenhados na concretização da disciplina de Leitura e Produção de Textos como um espaço privilegiado para inserir o aluno no complexo campo da produção de conhecimentos<sup>2</sup>.

Mesmo considerando que os princípios para o desenvolvido do trabalho de leitura e produção de textos já encontravam um grau de consolidação considerável quando ingressamos no magistério superior, a prática pedagógica, ao longo desses últimos 10 anos, foi um laboratório para testar e inventar novas estratégias para o ensino da leitura e da escrita.

---

<sup>1</sup> Professor da área de Língua Portuguesa do Centro das Humanidades - CEHU da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. E-mail: enio.sugiyama@ufob.edu.br

<sup>2</sup> Trata-se de um amplo movimento pela implementação do desenvolvimento da pesquisa como um eixo da formação dos alunos de graduação que tem como um dos frutos mais importantes o Fórum Acadêmico de Letras - FALE, criado em 1990 pelos professores Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto. Ao longo de 30 anos, muitos frutos foram gerados, grupos foram formados, outros já existentes passaram a colaborar. Sem nenhuma pretensão exaustiva, o leitor que queria conhecer mais dos resultados deste movimento, além dos capítulos deste volume, das publicações veiculadas pelo *Cadernos de Pesquisa na Graduação*, poderia consultar os trabalhos de Barzotto & Riolfi (1990) Barzotto (2016), Fabiano (2004), Riolfi (1999, 2015)

Ao iniciarmos uma investigação dos indícios que poderiam sustentar a percepção de progresso ocorrida na última edição da disciplina, consideramos, primeiramente, fatores contextuais relacionados ao corpo discente como, por exemplo, a baixa desistência, em especial, ao considerar que a disciplina foi ministrada de forma remota em virtude da pandemia de covid-19 que impossibilitou a presença da comunidade acadêmica no campus universitário durante o ano de 2020, a participação dos alunos por meio da apresentação de perguntas e a própria construção dos trabalhos.

Ainda que acreditemos que os fatores contextuais relacionados ao corpo discente tenham desempenhado um papel importante para tal percepção, consideramos que a percepção também se encontra relacionada com a possibilidade de uma maior apropriação de nosso próprio “estado de leitura”, conceito apresentado por Barzotto (1999) para designar uma atitude de leitura que possa, ao menos momentaneamente, não atribuir sentidos pré-estabelecidos ao objetivo de leitura para que a interpretação possa ser construída de maneira singular.

### **A instauração do “estado de leitura”: possibilidades de sustentação de interpretações**

“Estado de leitura” foi o modo como Barzotto (1999) nomeou o livro que organizou a partir de estudos sobre a leitura publicados entre os 31 (trinta e um) volumes da revista *Leitura: teoria e prática* entre 1982 e 1997, publicação da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Mais do que apresentar a nomeação do livro, ao prefaciar o livro o autor toma a expressão para designar um modo de leitura que possa romper com duas das principais correntes sobre a leitura identificadas pelo autor.

As duas grandes correntes sobre a leitura contrapostas pelo autor procuram enfatizar o modo como o texto escrito é tomado pelo leitor para a construção das interpretações. Uma delas trata a leitura como uma espécie de decodificação em que uma única leitura é considerada correta e, portanto, a tarefa do leitor é identificar qual o significado avaliado como interpretação verdadeira do texto. A oposição é feita por meio de uma corrente que considera que toda leitura é um ato individual e, portanto, toda leitura constrói uma significação única.

As duas correntes, no entanto, acabam invalidando as relações possíveis que um leitor poderia construir entre suas experiências de leitura e o confronto que o ato ler instaura com um novo texto. Barzotto argumenta que do mesmo modo que um leitor que inicia um percurso em uma área de conhecimento nova deve suspender o conhecimento considerado senso comum, todo leitor precisaria realizar um movimento similar ao ler um novo texto, buscando reconstruir a singularidade de cada um destes objetos.

Ao iniciarmos a investigação da percepção de progresso em relação a nossa prática docente, o trabalho de Barzotto, texto que fez parte de nossa formação, nos possibilitou uma primeira aproximação na medida em que problematiza as diferentes formas e exercícios que o leitor precisa realizar para atribuir sentido aos objetos de leitura.

Serviu, ainda, como forma de refazer a leitura de um enunciado utilizado como exemplo em nossas aulas dedicadas a debater o processo de leitura. Trata-se da oração *O bebê goza no corpo da mãe* pronunciada durante nossa primeira participação junto a um grupo de estudos e pesquisa no início da graduação. Era, ainda, a primeira reunião do que viria a se constituir mais tarde como o “Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP” coordenados pelos professores Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

Do que guardamos na memória, a reunião teve dois objetivos principais. O primeiro consistiu na apresentação das pretensões que os coordenadores visavam com a instalação de um grupo que se reuniria para estudar a leitura e a escrita, ressaltaram a importância de criar espaços em que o estudo e a análise de textos pudessem acontecer de forma sistemática e sem a pressa que outros espaços institucionais universitários exigiam. O segundo foi a apresentação do livro *Letra a Letra* de Jean Allouch (1995), texto que constituiu nosso primeiro objeto de estudo no grupo, foi ao apresentar o livro que a coordenadora do grupo pronunciou o enunciado que utilizamos como exemplo das dificuldades envolvidas na construção de uma interpretação.

*O bebê goza no corpo da mãe* nos parecia um excelente enunciado para mostrar que o problema na interpretação de um enunciado não se relaciona exclusivamente com o desconhecimento lexical ou com construções sintáticas fora do que o falante possa estar habituado. Em nossas aulas, salientávamos os dados contextuais que ressaltavam a

opacidade do enunciado: a falta de conhecimento da teoria psicanalítica, o ruído provocado por uma interpretação que nomeávamos de “pornográfica”. O ápice da aula consistia na seguinte conclusão: *Ou suportamos o fato que é impossível interpretar o enunciado ou fazemos uma denúncia sobre a suposta existência de um grupo que faz apologia à pedofilia.*

Ainda que já utilizássemos o exemplo durante algum tempo na disciplina, foi somente ao retomá-lo a partir do trabalho de Barzotto (1999) que foi possível tomar o tal enunciado como indício da instauração de um estado de leitura que ainda hoje se debruça sobre o emaranhado de textos e enunciados que visam transmitir a teoria psicanalítica.

Possibilitou, ainda, um avanço na interpretação do próprio processo de leitura uma vez que reconhecido o processo de instauração deste estado de leitura, pudemos perceber que tal processo só pode se constituir porque o grupo, que então se constituía, não se limitava aos aspectos cognitivos/epistêmicos, mas era ainda um espaço no qual a opacidade do enunciado pode ser mantida por meio da confiança afetiva enquanto se construía o corpo de leitura que pudesse sustentar uma interpretação menos obscura do enunciado.

O primeiro desafio ao utilizar tal enunciado como exemplo em nossas aulas encontra-se relacionado como fato de que o utilizamos como um objeto diferente do estatuto que ele encontra como manifestação do discurso psicanalítico. Praticamente todas as ocasiões que expomos o exemplo, os alunos ouvem a explicação, parecem concordar e depois perguntam: *Tá, mas o que significa o bebê goza no corpo da mãe?*

Durante algum tempo, arriscamos algumas explicações do que seria o conceito de gozo para a psicanálise, aceitando a provocação de darmos mostras de que prosseguimos os estudos. Neste último semestre, optamos por não responder como forma de mostrar um outro desafio imposto ao leitor: o de reconhecer o estatuto dos enunciados empregados na constituição do texto dentro dos limites do próprio texto.

Refazer esse percurso de leitura nos faz acreditar que a aula de leitura é um campo de negociação não só dos sentidos, mas também da

própria agressividade<sup>3</sup> do ser humano. Em um primeiro momento, aceitávamos a provocação e compartilhamos conhecimentos que só serviam para perder o objeto da própria aula, uma resposta no mesmo nível de agressividade. Passamos a negociar essa agressividade, ao invés da resposta, optamos por mostrar outras facetas do objeto da aula.

Acreditamos que o exercício de negociação das agressividades tanto de nossa parte quanto dos alunos foi o que permitiu o prosseguimento do “estado leitura” instaurado naquela reunião. Nesta direção, podemos afirmar que a “suspensão dos sentidos já estabelecidos” que Barzotto (1999) coloca como condição trata-se de um exercício permanente que, ao colocar em jogo a impossível<sup>4</sup> transparência da linguagem, permite colher alguns resultados do trabalho de leitura realizado pelo leitor.

Se, por um lado, podemos afirmar que a percepção de progresso em nossa prática docente está relacionada com o desenvolvimento de nosso próprio “estado de leitura”, por outro lado, talvez ainda consigamos explorar melhor os impactos que a experiência docente desempenhou neste processo.

Para continuar nossa exploração, apoiamo-nos em um texto de Walter Benjamin de 1913 tem como título e objeto de investigação a “*experiência*”. Nosso primeiro contato com este texto também ocorreu junto ao grupo de estudos que mencionamos anteriormente e, ainda, foi um dos objetos escolhidos para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica na disciplina de Leitura e Produção de Textos.

## **Experiência e Leitura**

No momento em que relacionamos a percepção de progresso em nossa prática docente com o desenvolvimento de nosso próprio “estado de leitura”, passamos a considerar quais implicações poderiam ser indiciadas entre as experiências da prática docente e o nosso percurso enquanto leitor.

---

<sup>3</sup> Apoiamo-nos na reflexão construídas por Lacan (1948) sobre as relações entre a agressividade e a constituição subjetiva na psicanálise.

<sup>4</sup> Apoiamo-nos nas reflexões construídas por Lacan (1972-1973) sobre a diferença em que a impossibilidade pode ocupar nos discursos do Metre e do Analista. Apoiamo-nos, ainda, em trabalhos que consideram as implicações dessas posições para a produção de conhecimento: Riolfi (1999), Riolfi & Andrade (2009), Riolfi & Ribeiro (2010), Magalhães (2015).



Foi neste contexto que voltamos ao texto de Walter Benjamin apresentado na sessão anterior. O texto de Benjamin (1913) coloca em oposição duas posições em relação à “experiência”: uma, personificada pelo “adulto” e pelo “filisteu”, é marcada pela utilização da experiência como forma de consolidação dos significados já estabelecidos, ou seja, aqueles que estão nesta posição tendem a desapropriar o outro de sua experiência por considerar que já conhecem todas as possibilidades de atualização da vida, em oposição, a outra posição, personificada pelo “jovem”, é marcada pela luta e trabalho para construir significados para a experiência que marquem sua apropriação.

Nossa escolha por incluir o texto de Benjamin como um objeto de estudo da disciplina de Leitura e Produção de Textos para o curso de bacharelado interdisciplinar em Humanidades estava associada a dois objetivos principais: a) o primeiro se relacionava com características da estrutura do texto, por ser um texto de pouco mais de três páginas torna possível o desenvolvimento de uma atividade de leitura que saliente de que maneira a materialidade do texto contribui para entender a lógica argumentativa do texto; b) o segundo se relacionava com a temática tanto para a disciplina, debatendo os efeitos que a assunção de uma das posturas apresentadas pelo texto poderia ter na leitura, quanto para o curso, uma vez que a “experiência” pode ser considerada um dos principais objetos de estudo da área de humanidades.

Acreditamos que uma das associações que podem ser estabelecidas entre este texto e a percepção de progresso em nossa prática docente encontra-se relacionada com o medo de encarnar a figura do filisteu, entendendo que essa percepção como o alcance do significado do que significa ensinar a ler. Tal identificação fez surgir uma série de outras perguntas: Se finalmente alcançamos nossa melhor versão do curso o que é que foi feito durante os anos anteriores? Como os alunos dos anos anteriores contribuíram para alcançar essa posição? Como é que os alunos atuais são afetados por uma experiência que não foi acumulada por eles?

Ainda que não tenhamos respostas para tais perguntas, o deslocamento da identificação com a posição de “jovem” para a de “filisteu” nos permitiu perceber o quão difícil é renunciar ao controle da significação dos textos durante o ensino da leitura, ao mesmo

tempo, que precisamos ensinar os alunos a reconhecer os valores já estabelecidos pelas comunidades de leitores<sup>5</sup> já estabelecidas.

Ainda que em vários momentos, ao trabalhar com o texto de Benjamin, tenhamos feito um exercício de recuperar as progressões lógicas e argumentativas do texto, foi só durante a elaboração deste trabalho que pudemos perceber que a equivalência entre “adulto” e “filisteu” só não é válida em uma única ocorrência do texto:

[...] O filisteu realiza a sua “experiência”, eternamente a mesma expressão da ausência de espírito. O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. – O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante. (BENJAMIN, W., 1913, p. 24-25)

Mesmo considerando que a designação “adulto” tenha sido empregada como um especificador de “homem” e considerando, ainda, as implicações relacionadas com a tradução do texto para a língua portuguesa, o trecho acima, tal como o enunciado *o bebê goza no corpo da mãe*, permitiu o desenvolvimento de nosso “estado de leitura” ao forçar a compreensão a integrar um elemento a mais na dicotomia *jovem x adulto/filisteu*. Além desta oposição, em suas últimas linhas, o texto coloca em jogo o futuro deste homem que vive a experiência na posição do jovem.

O trabalho de Benjamin (1913) nos auxilia na aproximação da difícil linha que separa a utilização generosa da experiência da utilização desta experiência como exercício de poder e controle. Ao associarmos as propostas de Benjamin com as do já apresentado trabalho de Barzotto (1999), podemos afirmar que uma prática de ensino que se oponha ao controle dos significados do texto, não é aquela que aceita toda e qualquer significação, ou seja, intolerância e indiferença seriam faces de uma mesma moeda e não representariam a posição do *homem adulto generoso*.

Podemos ir um pouco mais longe na associação entre os dois trabalhos, indicando que a construção desta posição *generosa* no ensino de leitura passa por aquilo que Barzotto (1999) define como o reconhecimento dos limites do texto, da leitura e do próprio leitor.

---

<sup>5</sup> Apoiamo-nos no trabalho de Chartier (1999)

Na tentativa de mostrar a diferenciação entre o reconhecimento dos limites na construção da significação e a imposição destes limites desde uma posição autoritária, passaremos ao resgate do percurso de pesquisa que realizamos durante nossa pesquisa de iniciação científica.

Nossa pesquisa de iniciação científica teve início oficial em janeiro de 2004 quando foi cadastrada junto ao programa de Iniciação Científica da FEUSP na modalidade “sem bolsa”, passando a ser financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq em julho daquele ano, contando, ainda, com um processo de renovação de bolsa entre julho de 2005 a junho de 2006. Entre os principais resultados desta pesquisa, encontram-se a publicação de dois capítulos de livros (SUGIYAMA, 2001; 2014) e a publicação digital do relatório (SUGIYAMA, 2006).

Nossa pesquisa teve como ponto de partida um certo encantamento produzido a partir da leitura de textos em que os autores, a partir de uma declaração de pertencimento à Linguística, buscavam identificar problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e, então, argumentavam como a Linguística poderia ofertar soluções para tais problemas. O próprio trabalho de pesquisa nos obrigou a reconhecer que o entendíamos como a última novidade em termos de proposta para o ensino de Língua Portuguesa era um discurso cuja reprodução, na época, já tinha mais de 30 anos.

A partir desta constatação, optamos por investigar de que maneira este discurso, nomeado como *discurso-eixo*, continuava produtivo por tanto tempo, uma vez que a proposição de soluções supostamente implicaria em sua dissolução em novos dizeres. Tomamos como objeto de estudo dissertações e teses produzidas por autoras que incorporaram em seus trabalhos uma narrativa sobre suas experiências didáticas e sobre o contato com a Linguística.

Em 2007, por ocasião do III Workshop Produção Escrita e Psicanálise - O Inferno da Escrita, apresentamos um trabalho que mais tarde foi publicado com o título de *Lições do Rato: roer o saber constituído* (SUGIYAMA, 2011). Neste trabalho, reconstruíamos o percurso de pesquisa que havia permitido realizar uma interpretação dos dados coletados e construir uma hipótese sobre os mecanismos envolvidos na reprodução do *discurso-eixo*.

Naquela ocasião, pontuamos como três falas que não estavam diretamente relacionadas a pesquisa funcionaram como indícios da

posição que nos mesmos ocupávamos. A primeira fala produzida pelo orientador daquela pesquisa em uma conversa não institucional na qual ele utilizava a descrição feita por uma atriz para descrever sua relação com o público. Apesar de não guardar os detalhes da narrativa, recordamos, apenas, que o público era comparado com um rato.

A segunda fala foi produzida pela professora responsável por nossa alfabetização. Durante a pesquisa, realizamos visitas a espaços em que os professores de língua portuguesa de Adamantina, nossa cidade natal no interior de São Paulo, pudessem ter acesso a livros de Linguística. A professora Helena estava naquele momento trabalhando na diretoria de ensino do município e, ao saber que estávamos cursando Letras e fazendo pesquisa, disse que sabia que faríamos alguma coisa nessa área porque eramos muito criativos e que se recordava de uma frase produzida na época de nossa alfabetização: “O rato caiu na armadilha”.

Muito tempo depois de ter ouvido essas duas falas, quando foi preciso que tomássemos uma posição para interpretar os dados, a fala coletada pela professora que nos alfabetizou, em uma escola rural do interior do estado, no início da década de 1990, com uma metodologia que seria considerada “tradicional” em relação aos *dicurso-eixo*, obrigou-nos, pela conexão com a fala produzida pelo orientador, a reconhecer que “O rato que caiu na armadilha” dizia respeito a nós mesmos.

Para concluir aquele trabalho, utilizamos, ainda, uma interpelação muito comum durante nossa infância: *Você é um homem ou é um Rato?* Concluímos que só poderíamos nos afirmar como homem se assumíssemos como nosso o trabalho que o rato, aquele que caiu na armadilha, fez.

Ainda que há 14 anos atrás já relacionávamos o percurso que o próprio trabalho de pesquisa havia possibilitado com a proposição de uma interpretação dos dados, naquele momento não pudemos extrair as implicações daquele percurso para a construção do próprio processo de leitura ou para a consolidação de nosso “estado de leitura”.

Tais implicações só puderam ser formuladas quando deixamos de interpretar a partir da dicotomia *intolerância/indiferença* e passamos a considerar a posição *generosidade*. Considerar essas diferenças, obrigou-nos a reconhecer que nosso próprio percurso de pesquisa se construiu não só por meio do reconhecimento dos significados dos textos ou do conhecimento daquilo que desconhecíamos antes da

realização do trabalho. Trata-se de reconhecer que parte importante da construção da significação empreendida no desenvolvimento de nosso “estado de leitura” foi realizada a partir de um conjunto de enunciados cuja importância para o desenvolvimento argumentativo foi puramente contingencial.

Ao escrevermos o texto de 2011 (SUGIYAMA, 2011), acreditávamos que era necessário roer o saber constituído para sustentar o que naquele texto aparece, retomando o debate de Barzotto (1999), como “minhas palavras”. O título do texto de 14 anos atrás capturou melhor o movimento do que podíamos compreender naquele momento. Demorou mais de 14 anos para entendermos que o saber constituído não existe como realidade imaterial totalmente externo ao sujeito, o saber só pode constituir-se na medida em que alguém pode dar consistência a esse conhecimento.

Ainda que, possivelmente, tenha escutado formulações muito próximas dessa que coloquei aqui ao longo de nossa trajetória, só agora me dou conta de que só se “passa pela coisa do outro”, para retomar os termos do Allouch (1995), por meio do ato de roer a si mesmo. Arriscaria, ainda, a dizer que é na medida em que conseguimos roer esse “si mesmo” que podemos deixar algo nosso nas palavras que são do Outro.

### **Algumas implicações para o ensino de leitura**

Reconhecer o quanto as contingências de nosso percurso impactaram a construção daquilo que temos chamado de nosso “estado de leitura” nos possibilita a reconstruir, ao menos, duas implicações das interpretações dos textos apresentados neste capítulo para a prática docente.

A primeira delas é considerar que ocupar o lugar daquele que controla a significação seja do texto, do processo de leitura ou das formas de produção do conhecimento é se condenar de experimentar deslocamentos que são possíveis no confronto com as experiências do leitor.

A percepção de progresso em nossa prática docente começou a ser formulada quando deixamos de realizar um esforço desnecessário para prevenir leituras que julgávamos ingênuas, tentativa sanar as fragilidades que reconhecíamos em nosso próprio percurso de leitura.

Acreditamos que, ao desistir de utilizar a leitura como forma de controlar o aparecimento das fragilidades e das contingências, a instauração do “estado de leitura” implica mais do que o reconhecimento dos limites do texto e do leitor, trata-se do processo de construção de tais limites. A construção de uma prática docente que busque o que Benjamin chama de generosidade precisa ser capaz de suportar as leituras desviantes, uma vez que mais importante do que uma leitura aceita por parte da comunidade acadêmica, é a relação que os futuros leitores conseguem estabelecer com o conhecimento.

A segunda implica uma certa coragem na condução da disciplina. Trata-se da coragem de se apresentar perante novos alunos a cada semestre sabendo que a experiência de exercer mais uma vez a responsabilidade de conduzir os alunos para suas próprias armadilhas provavelmente renderá frutos cuja importância talvez eles mesmo não percebam.

Por mais que fiquemos contente em perceber o quanto nossa teoria sobre a leitura avançou desde sua primeira formulação nas aulas de alfabetização, esperamos que daqui 30 anos possamos expor outros avanços. Continuemos experimentando.

## Referências

- ALLOUCH, Jean. *Letra a Letra* - transcrever, traduzir, transliterar. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995
- BARZOTTO, Valdir Heitor (1999). Prefácio. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- BARZOTTO, Valdir Heitor & RIOLFI, Claudia Rosa. Iniciando a graduação e a pesquisa. *Revista de Letras*, Campinas. v.09, 1990. p. 123-129.
- BENJAMIN, Walter (1913). Experiência. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Livraria Duas Cidades/Editora 34, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da UnB, 1999.

FABIANO, Sulemi. *Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico*. Cáceres: Editora da UNEMAT, 2004.

LACAN, Jacques. (1948). A agressividade em psicanálise. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

LACAN, Jacques. (1972-1973). *O Seminário: livro XX- Mais, ainda*. Tradução de M.D. Magno, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

MAGALHÃES, Mical Marcelino. (2015). *Ensinar a escrever na Universidade: o trabalho de conclusão de curso em questão*. São Paulo: Faculdade de Educação- FEUSP (doutorado em Educação), USP, 2015.

RIOLFI, Claudia Rosa. (1999). *O discurso que sustenta a prática pedagógica - Formação de professor de língua materna*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem - IEL Tese (doutorado em Linguística), Unicamp, 1999.

RIOLFI, Claudia Rosa. *A língua espriada*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

RIOLFI, Claudia Rosa.; ANDRADE, Emari. Ensinar a escrever texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 99–118, 2016.

RIOLFI, Claudia Rosa; RIBEIRO, Mariana A. de O. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. In: *Psico. Revista da Faculdade de Psicologia da PUCRS*. PUCRS: Porto Alegre, v. 4, n. 4, out/dez, p. 526-534, 2010.

SUGIYAMA, Enio-Jr. *Linguística e metodologias do ensino de Língua Portuguesa: limites e possibilidades da circulação do conhecimento*. São Paulo: Iniciação Científica PIBIC/CNPq, FEUSP, 2006.

SUGIYAMA, Enio-Jr. *Lições do rato: roer o saber constituído*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor & RIOLFI, Claudia Rosa (orgs.). *O Inferno da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SUGIYAMA, Enio-Jr. Relações entre a circulação e a produção de conhecimento. In: BARZOTTO, Valdir Heitor & BARBOSA, Marinalva (orgs.). *Leitura, Escrita e Pesquisa em Letras*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.



## Efeito e valor de verdade em textos sobre medicamentos contra a covid-19

Adriana Santos Batista<sup>1</sup>

### Introdução

O ponto de partida para a escrita deste texto advém da conferência proferida pela professora Diana Luz Pessoa de Barros, no evento *Abralin ao vivo*, intitulada “Intolerância, mentira e educação: reflexões sobre o discurso”, em maio de 2020. Em linhas gerais, o objetivo da apresentação foi, com base na Semiótica Discursiva, problematizar o papel da verdade e da mentira nos estudos sobre linguagem e apresentar possibilidades teóricas para seu tratamento na escola, principalmente no que diz respeito ao desvelamento da mentira nos discursos e textos que circulam na internet. Foram analisados textos veiculados em redes sociais sobre política e saúde, que apresentavam informações falsas. Parte das discussões estabelecidas está presente no artigo “Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola” (BARROS, 2019), que oferece subsídios para se pensar no papel das *fake news* na atualidade.

Neste capítulo, para além das estratégias para o desvelamento da mentira em materiais de ampla circulação na internet, tem-se como objetivo problematizar um certo senso comum acerca da popularização das descobertas científicas que ajuda a sustentar a disseminação de notícias falsas. Não se pretende aqui analisar de modo aprofundado os aspectos contextuais, discursivos e políticos que sustentam as *fake news*, mas, a partir da reconstrução do fio discursivo de textos sobre um medicamento associado à eliminação do novo coronavírus, discutir em que medida o modo como estudos científicos têm sido propagados pode criar terreno fértil para a disseminação de notícias falsas.

Algumas das discussões apresentadas na conferência de Barros serão retomadas e articuladas aos textos “A Terra é plana?: uma

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia. E-mail: drisb11@yahoo.com.br.



análise da articulação entre argumentação epistêmica, multimodalidade e popularização científica no YouTube”, (GONÇALVES-SEGUNDO, ISOLA-LANZONI, 2019) e “O que quer dizer informar: dos efeitos de poder sob a máscara do saber” (CHARAUDEAU, 2013). Embora em cada um haja especificidades teórico metodológicas características das correntes em que se inscrevem, respectivamente Pragmadialética e Semiolinguística, o fio condutor será a mobilização de conceitos que, em cada um, podem ser úteis na tarefa de desvelamento da mentira em textos de grande circulação na internet.

### **Compartilhar e desinformar**

Entre abril e maio de 2020, circularam em redes sociais, principalmente no WhatsApp, imagens e vídeos que anunciavam a descoberta da eliminação do novo coronavírus com o uso de medicamento contra piolho. Esses materiais tiveram ampla circulação, por exemplo, em grupos que reúnem responsáveis por crianças inseridas no sistema escolar. Neles, tornaram-se frequentes dois movimentos: 1) o compartilhamento de depoimentos em tom de alerta, que buscavam informar as pessoas sobre a aparente fácil eliminação do coronavírus; 2) a busca por cumplicidade, opiniões ou relatos entre os membros do grupo acerca do medicamento em questão.

Em redes sociais, o primeiro movimento costuma se valer de mensagens ou vídeos compartilhados, em que há um relato, com ou sem o uso de argumentos de autoridade, nos quais a imagem do próprio enunciador é utilizada como garantia do valor de verdade. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pela posição daquele que compartilha ou dos demais frente ao conteúdo, como se vê na seguinte reprodução de trocas de mensagens em um grupo que reúne familiares de crianças matriculadas na educação infantil em Salvador:

Vídeo compartilhado por **A**

**A:** Todos estão falando ↑ [imagem de uma mão apontando para o vídeo]

**A:** [Link para texto da revista Galileu “Em teste, remédio para piolho matou novo coronavírus em 48 horas”]

**B:** Bom dia! Alguém já ouviu falar sobre esse remédio? Existe algum fundamento prático? (Reprodução de conversa em grupo de WhatsApp com residentes em Salvador - Bahia, maio de 2020)

No vídeo de 3 minutos e 34 segundos compartilhado por A, um homem jovem de variedade linguística carioca, cujo nome não é informado, relata ter se curado da Covid-19 com o uso de um medicamento barato e que pode ser encontrado facilmente em farmácias. Segundo ele, trata-se de informações não disseminadas pelo governo para fins de superfaturamento de materiais hospitalares. Em seguida, a enunciativa A comenta que todos estão falando a respeito e insere o link para uma publicação que goza de prestígio social e estampa em seu título “Em teste, remédio para piolho matou novo coronavírus em 48 horas”.

Embora, já no lide, o texto da *Revista Galileu* informe que “Droga presente no antiparasitário foi capaz de inibir o crescimento do microrganismo em culturas de células. Especialistas ressaltam: pessoas com suspeita da Covid-19 não devem se automedicar com o produto”, esta é uma informação acessível somente aos que abriram o link e leram o texto, posto que a visualização rápida pelo WhatsApp só permite ler o título. Aqui vale lembrar que no Brasil o acesso à internet pelo celular por vezes é feito com uso de pacotes de dados que garantem o uso ilimitado do aplicativo WhatsApp, porém com cobrança pelo acesso a links externos.

Desse modo, mesmo que as informações presentes no vídeo e no texto sejam contraditórias, a inserção do texto da *Revista Galileu* pode produzir, para os participantes do grupo, um efeito de confirmação do relato. Em seguida, B questiona aos demais se sabem algo a respeito, num processo em que novos relatos vão se somando ao primeiro. Além do vídeo descrito anteriormente, têm circulado em redes sociais outros materiais, alguns dos quais são dispostos a seguir:

Figura 1



BOA NOITE AMIGOS!!!!  
ISSO É VERDADE MESMO, TOMEI ESSE MEDICAMENTO NO DOMINGO  
E HOJE JÁ ME SINTO BEM MELHOR... (ESTAVA MUITO FUDIDO)  
MUITA GENTE MORRENDO E ESSES POLÍTICOS PODRES NEM AÍ  
VAMOS SALVAR OS NOSSOS

Fonte: Aos Fatos (MENEZES, 2020)

Figura 2



Fonte: WhatsApp

Figura 3

YouTube

Pesquisar

Dr. Anthony Wong "1 COMPRIMIDO DIÁRIO DURANTE 4 DIAS"  
DR. JHONNY TAVARES IVERMECTINA PARA COVID-19 FASE 1 E FASE 2 CURA TOTAL  
INFECTADOS NO MUNDO 3.656.644 - MORTES 256.239 - RECUPERADOS 1.196.920 - 05/05/2020

0:04 / 34:00

COVID-19

Veja as informações mais recentes do MS sobre o COVID-19

SAIBA MAIS

Veja mais recursos no Google

#coronavirus #covid #ivermectina  
IVERMECTINA MATA 100% CORONAVÍRUS NA REPÚBLICA DOMINICANA, COVID-19, SAR-COV-2

55.844 visualizações · 5 de mai. de 2020

2,5 MIL 55

COMPARTILHAR SALVAR

Pantanal Câmeras com Nélio Oliveira  
24,4 mil inscritos

INSCREVER-SE

NÃO SOU MÉDICO, O QUE FALO AQUI NO CANAL É SOBRE OS MÉDICOS, DR. WONG E DR. TAVARES QUE FALAM SOBRE IVERMECTINA E PRESCREVE AOS SEUS PACIENTES. POR FAVOR ASSISTA OS VÍDEOS NA ÍNTEGRA E LEIA A ENTREVISTA DO DR. TAVARES AO SITE

MOSTRAR MAIS

Fonte: Vídeo YouTube - IVERMECTINA MATA 100% CORONAVÍRUS [...]

A primeira figura, já desfocada por ser proveniente da agência de checagem *Aos Fatos*, corresponde ao compartilhamento de um vídeo em que uma pessoa alega ter se curado da doença causada pelo novo coronavírus com o uso de um medicamento. Na figura 2, há somente a informação em caixa alta de que ele “mata 100% coronavírus”, ela foi encaminhada em grupos precedendo o envio de vídeos a respeito do tema. Já a figura 3 corresponde à imagem de um vídeo com duração de 34 minutos, disponível no YouTube, postado em 05 de maio de 2020 e que, em 15 de maio, já tinha mais de 55 mil visualizações. Na descrição do perfil responsável, há a informação de que ele não é médico, mas que se baseia em médicos cujos nomes são indicados, numa tentativa clara de se valer de argumento de autoridade.

## Entre o efeito e o valor de verdade

Ultrapassando o nível descritivo, de apresentação dos dados, propõe-se aqui o diálogo entre diferentes considerações sobre verdade e veridicção para iniciar a análise dos dados e problematizar como eles podem ser assimilados. Charaudeau (2013) discute uma distinção bastante pertinente para o exame dos materiais aqui apresentados, entre *valor de verdade* e *efeito de verdade*. Para o autor, as pessoas baseiam sua relação com o mundo em crenças do que é ou não verdadeiro; trata-se não somente de uma questão de verdade, mas também de crença (CHARAUDEAU, 2013, p. 48). Tanto as verdades como as crenças estão ligadas ao imaginário característico de cada grupo social; assim, diferentes grupos podem ser mais ou menos propensos a tomar como verdadeiros os textos materializados nas figuras dispostas anteriormente. O autor estabelece as seguintes diferenças entre o *valor de verdade* e o *efeito de verdade*:

O *valor de verdade* não é de ordem empírica. Ele se realiza através de uma construção explicativa elaborada com a ajuda de uma instrumentação científica que se quer exterior ao homem (mesmo que seja ele quem a tenha construído), objetivante e objetivada, que pode definir-se como um conjunto de técnicas de saber dizer, de saber comentar o mundo. [...]

O *efeito de verdade* está mais para o lado do “acreditar ser verdadeiro” do que para o do “ser verdadeiro”. Surge da subjetividade do sujeito em sua relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo. Diferentemente do valor de verdade, que se baseia na *evidência*, o efeito de verdade baseia-se na convicção, e participa de um movimento que se prende a um *saber de opinião*, a qual só pode ser apreendida empiricamente, através dos textos portadores de julgamentos. (CHARAUDEAU, 2013, p. 49)

A atribuição do *valor de verdade* pressupõe, portanto, a necessidade de objetividade e emprego de técnicas próprias do fazer científico, ao passo que o *efeito de verdade* está muito mais relacionado com o sistema de crenças do sujeito, com a subjetividade. Por basear-se na convicção, o *efeito de verdade* constitui-se quase como imutável, tal como as crenças que o fundamentam. Um dos motivos pelos quais materiais como os dispostos anteriormente são

compartilhados é o potencial efeito de verdade que eles causam nas pessoas. Na figura 1, por exemplo, o trecho escrito que precede o compartilhamento do vídeo é composto em registro informal; se para alguns grupos sociais esse pode ser interpretado com indício de pouca confiabilidade, para outros este pode soar como proximidade, como o que ocorre em diálogos orais.

Barros (2019), a partir de diferentes abordagens do conceito de pós-verdade, assevera que, por mais absurdos que pareçam, os discursos que estiverem de acordo com as crenças dos destinatários serão interpretados como verdadeiros, “Quando a interpretação só leva em conta as crenças e emoções do destinatário que interpreta, está preparado o solo em que germinarão os diferentes tipos de discursos baseados na mentira” (BARROS, 2019, p. 05). A respeito da mobilização de emoções, cabe observar ainda na figura 1 a menção aos “políticos podres”, estratégia que busca no destinatário uma cumplicidade na crença de que os políticos são corruptos. No caso da figura 2, a economia de palavras, a disposição das mesmas e o fundo utilizado passam uma ideia de urgência e revelação, característica de chamadas televisivas, o que também contribui para sua interpretação como efeito de verdade.

Embora na figura 3 tenha sido disposta somente uma imagem ilustrativa do vídeo, seu conteúdo pode ser analisado à luz das discussões estabelecidas por Gonçalves-Segundo e Isola-Lanzoni ao tratarem sobre os movimentos argumentativos em vídeos de popularização científica no youtube. Para os autores, esses vídeos articulam três aspectos:

- i. a Propagação de Conhecimentos, motivada pela natureza da esfera na qual os vídeos se encaixam;
- ii. a Argumentação, tanto pelo fato de mostrarem de que forma a ciência funciona e de que maneira ela sustenta suas conclusões, quanto pelo fato de, por vezes, os vídeos tratarem de polêmicas oriundas do processo de deslegitimação da ciência enquanto geradora de conhecimentos; e, por fim,
- iii. a Interação entre semioses – a Multimodalidade –, potencializada pela materialidade digital desses vídeos, que permite a articulação entre linguagem verbal, visual, gestual, sonora, entre outras, cujo potencial para ampliação do didatismo e para a captação da adesão é significativo e precisa ser investigado mais detidamente. (GONÇALVES-SEGUNDO, ISOLA-LANZONI, 2019, p. 87)

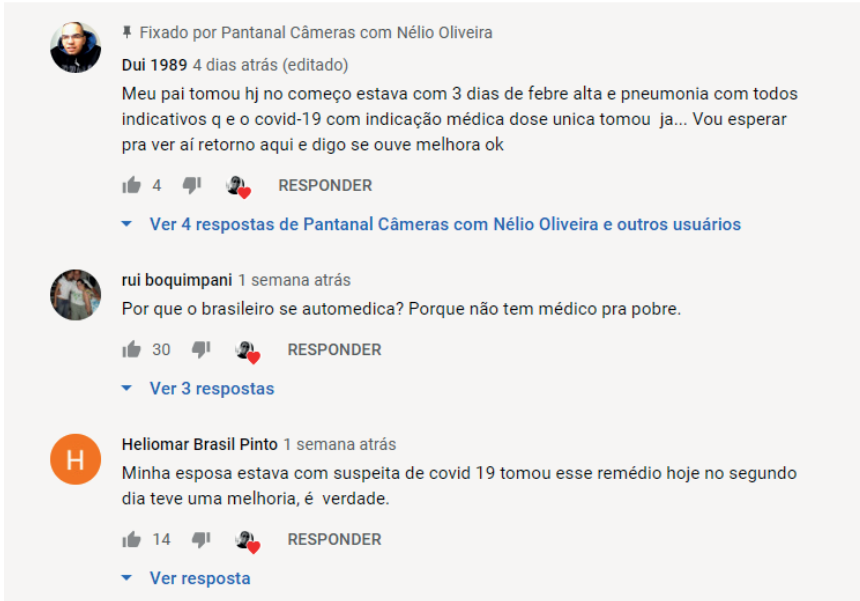
Se, pelo viés do valor de verdade, o vídeo referenciado na figura 3 não pode ser considerado como de divulgação científica, pelo efeito de verdade ele busca assumir esse papel frente ao destinatário. Valendo-se de uma pretensa informalidade, de argumentos de autoridade com inserções de trechos de vídeos extraídos de seu contexto original, bem como de outros recursos, o vídeo passa a imagem de divulgação de conhecimento. Além disso, cabe ressaltar os tons de polêmica e revelação como bastante característicos dos textos provenientes da internet, como discute Barros (2019) ao abordar as relações veridictórias entre o ser e o parecer:

os [textos] da internet são, em geral, considerados verdadeiros, ou seja, que parecem e são verdadeiros, e, mais do que isso, que eles são discursos que desmascaram a mentira ou revelam o segredo. Essa interpretação decorre das duas principais características do discurso na internet: a do efeito de sentido de grande quantidade de saber armazenado pela internet (“que sabe tudo”, que é extensa, como a escrita), pois, com isso, o destinador é colocado, pelo destinatário interpretante, na posição de sujeito do saber; a do efeito de sentido de interatividade intensa (como na fala), devido à qual o destinatário se considera, em boa parte, também como “autor-destinador” do discurso e nele acredita, pois é “seu”. (BARROS, 2019, p. 5)

O processo de se tornar parte da construção do texto pode ser considerado tanto nas reações positivas ou negativas ao vídeo (2.500 positivas e 55 negativas), quanto pelos comentários inseridos que, frequentemente, relatam situações de uso do medicamento.



Figura 4



The image shows a screenshot of a YouTube comment section. It features three comments from different users, each with a profile picture, name, and timestamp. The first comment is pinned and has 4 likes. The second comment has 30 likes. The third comment has 14 likes. Each comment includes a 'RESPONDER' button and a link to view replies.

**Fixedo por Pantanal Câmeras com Nélio Oliveira**  
Dui 1989 4 dias atrás (editado)  
Meu pai tomou hj no começo estava com 3 dias de febre alta e pneumonia com todos indicativos q e o covid-19 com indicação médica dose unica tomou ja... Vou esperar pra ver aí retorno aqui e digo se ouve melhora ok  
4 likes  
RESPONDER  
[Ver 4 respostas de Pantanal Câmeras com Nélio Oliveira e outros usuários](#)

**rui boquimpani** 1 semana atrás  
Por que o brasileiro se automedica? Porque não tem médico pra pobre.  
30 likes  
RESPONDER  
[Ver 3 respostas](#)

**Heliomar Brasil Pinto** 1 semana atrás  
Minha esposa estava com suspeita de covid 19 tomou esse remédio hoje no segundo dia teve uma melhoria, é verdade.  
14 likes  
RESPONDER  
[Ver resposta](#)

Fonte: Vídeo YouTube - IVERMECTINA MATA 100% CORONAVÍRUS [...]

Dessa forma, o vídeo não é interpretado somente pelo que apresenta, mas pelo conteúdo dos comentários, interação entre as pessoas, quantidade de visualizações, duração, etc. Trata-se de um processo dinâmico em que a amplitude de circulação acaba por referendar o vídeo como verdadeiro para o destinatário, além de abrir possibilidade para que ele também se torne autor. Explica-se, em partes, por essa característica, a presença frequente em *fake news* de solicitações como “vamos repassar” e “compartilhem”, pois a credibilidade é também garantida pela circulação. Funcionamento semelhante às interações pelo WhatsApp, em que os comentários e compartilhamentos interferem no efeito de verdade.

### Sobre o papel da divulgação científica pela mídia

Retomando o primeiro exemplo examinado, extraído de um grupo de WhatsApp, em que um texto publicado pela *Revista Galileu* foi indicado para reforçar o efeito de verdade do vídeo, cabe questionar em que medidas matérias desse tipo de fato promovem o debate público sobre a pandemia ou contribuem para a desinformação. No que diz respeito à



cobertura sobre os efeitos do medicamento em questão no combate ao novo coronavírus, observa-se que houve ampla divulgação sobre o estudo, como se vê no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Textos sobre o medicamento em revistas de grande circulação**

<b>Veículo de divulgação</b>	<b>Título</b>	<b>Lide</b>	<b>Data</b>
Revista Crescer	Medicamento usado para tratar piolho pode matar o coronavírus	Pesquisadores australianos descobriram que a ivermectina, medicamento que está amplamente disponível, pode matar células do COVID-19	07/04/2020
Veja	Coronavírus: em estudo, remédio para piolho foi eficaz contra Covid-19	Em 48 horas, o medicamento praticamente eliminou o material genético do vírus	06/04/2020
Galileu	Em teste, remédio para piolho matou novo coronavírus em 48 horas	Droga presente no antiparasitário foi capaz de inibir o crescimento do microrganismo em culturas de células. Especialistas ressaltam: pessoas com suspeita da Covid-19 não devem se automedicar com o produto	04/04/2020

Apesar de todos os textos divulgarem que se trata de estudo ainda sem comprovação, não se pode negar que a leitura dos títulos e lides, associada ao fato de as publicações terem ocorrido em veículos de grande circulação e que gozam de prestígio social, conduz à interpretação da eficácia como valor de verdade. Em um contexto de pandemia, com pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social, não causa espanto que se interprete como prescrição uma chamada como a que foi publicada na *Revista Galileu*. Assim, cabe deslocar a discussão sobre as *fake news* de um movimento que responsabilize, principalmente, o leitor pelos caminhos de leitura que permitam desvelar os discursos mentirosos para a responsabilidade

também dos veículos de mídia ao divulgarem estudos sobre o combate ao novo coronavírus.

Alguns desses procedimentos de divulgação foram discutidos no episódio de número 7 do podcast *Luz no fim da quarentena*, da *Revista Piauí*, intitulado “A ciência virou BBB”. O programa abordou os efeitos da urgência de resultados e profusão de *papers* em tempos de pandemia; segundo o professor titular de bioquímica da USP Fernando Reinach, têm sido publicados aproximadamente 600 estudos por dia somente sobre o novo coronavírus; entretanto, trata-se de trabalhos que ainda não passaram por revisão por pares, o que acaba por suprimir etapas necessárias ao fazer científico. Dentre as consequências desse processo, é possível citar o fato de a ciência ter passado a ser acompanhada quase em tempo real, com divulgação precipitada de resultados.

Em uma situação de pandemia, em que a urgência por resultados se sobrepõe ao período necessário para o fazer científico, os tempos de pesquisa, reflexão, avaliação, refutação e reformulação acabam por ser suprimidos. O acesso a um grande número de trabalhos sobre o tema, não necessariamente revisados por pares, por leitores não especializados, pode levar à falsa sensação de que todos são dotados do mesmo valor de verdade. Ao serem divulgados a um público mais amplo por grandes meios de comunicação, cruzam-se o valor e o efeito de verdade, posto que as nuances das pesquisas científicas são bastante específicas e restritas a pequenos grupos.

Algumas tentativas de transposição conceitual têm sido feitas na mídia, como, por exemplo, a diferenciação entre *in vitro* e *in vivo*; apesar de essas transposições auxiliarem na compreensão leiga dos estudos, questiona-se em que medida elas são suficientes para impedir a leitura superficial de um estudo que pode ter sido divulgado precipitadamente. Assim, a questão recai não somente sobre as capacidades de interpretação e compreensão dos leitores, mas também sobre os efeitos que a divulgação de determinados estudos pode ter. No caso, por exemplo, do texto publicado na *Revista Crescer*, cujo público alvo são famílias em que há crianças pequenas, o emprego de “piolho” já remete a um interdiscurso de algo bastante corriqueiro durante a infância. O conteúdo do lide, que destaca o fato de o medicamento estar “amplamente disponível” também tem o potencial de sugerir a facilidade no acesso. Se comparados aos vídeos

compartilhados, mencionados neste texto, as chamadas e os lides das revistas são bastante semelhantes a trechos enunciados pelas pessoas que protagonizaram os relatos caracterizados como *fake news*.

### **Considerações finais**

A partir do exame de diferentes textos sobre o uso de um medicamento no combate ao novo coronavírus, problematizou-se o quanto o imediatismo da divulgação de pesquisas pela mídia pode engendrar o valor de verdade de estudos ainda não referendados pela comunidade científica. Em um contexto de pandemia e vulnerabilidade econômica e social da população, torna-se mais provável que as crenças e emoções sejam determinantes para a interpretação do que a explicitação de métodos ou técnicas utilizados em estudos, ainda mais quando se trata de divulgação feita em meios considerados confiáveis.

Desse modo, quando está em jogo o valor de verdade de textos que circulam na internet e, principalmente, em redes sociais, há que se considerar que os recursos necessários à interpretação plena do leitor não estão necessariamente sob seu controle. Se os resultados de pesquisas ainda em fases intermediárias ou iniciais são considerados relevantes o suficiente para serem divulgados pela grande mídia, abre-se precedente para que a própria concepção de ciência seja apreendida de maneira parcial ou equivocada. Trata-se de uma representação de ciência que, em tempos de compartilhamentos e leituras superficiais, acaba por subsidiar a desinformação.

### **Referências**

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 1-14, 23 dez. 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Intolerância, mentira e educação: reflexões sobre o discurso. In: *Abralin ao vivo*, 11 mai. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=le2T8Tk1t-c>>. Acesso em 13 mai. 2020.

CASTRO, Luiz Felipe; ROSÁRIO, Mariana. Coronavírus: em estudo, remédio para piolho foi eficaz contra Covid-19. *Revista Veja*. 06 abr.

2020. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/saude/remedio-parasitas-piolho-novo-coronavirus/>>. Acesso em 05 mai. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. O que quer dizer informar: dos efeitos de poder sob a máscara do saber. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 31-63.

Em teste, remédio para piolho matou novo coronavírus em 48 horas. *Revista Galileu*. 04 abr. 2020. Disponível em <<https://revista.galileu.globo.com/Ciencia/noticia/2020/04/em-teste-remedio-para-piolho-matou-novo-coronavirus-em-48-horas.html>>. Acesso em 05 mai. 2020.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ISOLA-LANZONI, Gabriel. A Terra é plana?: uma análise da articulação entre argumentação epistêmica, multimodalidade e popularização científica no YouTube. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, nº 8, ano 2019.

IVERMECTINA MATA 100% CORONAVÍRUS NA REPÚBLICA DOMINICANA, COVID-19, SAR-COV-2. 2020. (34m). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mZOGlGsBHyc>>. Acesso em 05 mai. 2020.

LUZ NO FIM DA QUARENTENA #7: a Ciência virou BBB. Locutor José Roberto de Toledo. Entrevistado Fernando Reinach. *Revista Piauí e Rádio Novelo*, 20 abr. 2020. Podcast. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WREyt1kFVrY>>. Acesso em 04 mai. 2020.

MENEZES, Luiz Fernando. Não é verdade que o remédio ivermectina cure a Covid-19. *Aos Fatos*. 30 abr. 2020. Disponível em <<https://www.aosfatos.org/noticias/nao-e-verdade-que-o-remedio-ivermectina-cure-covid-19/>>. Acesso em 05 mai. 2020.

ONGARATTO, Sabrina. Medicamento usado para tratar piolho pode matar o coronavírus. *Revista Crescer*. 07 abr. 2020. Disponível em <<https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Saude/noticia/2020/04/medicamento-usado-para-tratar-piolho-pode-matar-o-coronavirus.html>>. Acesso em 05 mai. 2020.



## Os gêneros discursivos e seu ensino<sup>1</sup> Uma leitura contracorrente

João Wanderley Geraldi<sup>2</sup>

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado **criativo**, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. Entretanto, isso já é escolástico.  
(Mikhail Bakhtin, 2013)

### Introdução

Militando há tantos anos na área do ensino de língua portuguesa, pude conviver com mudanças nos objetos de ensino e nos enfoques dados a estes objetos. Os tempos não morrem: interpenetram-se e nem sempre é possível delimitar períodos, porque o tempo não é meramente uma passagem de dias e os dias não se passam da mesma forma nos diferentes espaços.

Há uma ortodoxia escolar que dita permanências, apesar do vozerio externo à sala de aula. O vozerio martela nas paredes da sala, penetra este limitado espaço retangular trazido pelos sujeitos que o habitam por um tempo a cada dia. Sobrecarregam de ruídos o que supostamente deveria ser o pouco tempo de silêncio.

Mas não se diga que este vozerio é apenas uma algazarra incontrolável. Dentre as vozes que martelam, estão também as perspectivas trazidas por novas teorias, por novos enfoques, pela nova formação dos agentes educacionais. No entanto lá está uma permanência porque uma fé continua a existir e uma narrativa não se combate somente com a razão e muito menos com a algaravia ensurdecadora das novas tecnologias da comunicação. A fé está viva e

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no XXX Fórum Acadêmico de Letras, realizado em 2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

<sup>2</sup> Professor aposentado da UNICAMP. Contato [jwgeraldi@yahoo.com.br](mailto:jwgeraldi@yahoo.com.br)

está lá: a fé na gramática. A fé produz uma narrativa, a narrativa é aquela da correção e da pureza idealizada da língua.

Uma narrativa somente pode ser combatida por outra narrativa. É o que ensina o Minotauro, no diálogo com Teseu, dentro do labirinto de Cnossos, em Creta:

Teseu - “... Fala-se tanto de ti que és como uma vasta nuvem de palavras, um jogo de espelhos, uma reiteração de fábula inapreensível. Tal é ao menos a linguagem dos meus retóricos.

Minotauro – É como se olhasses através de mim. Não me vês com teus olhos. Nem sequer tua espada me está justamente destinada. **Deverias golpear com uma fórmula, uma oração: com outra fábula.**” (Cortázar, 2001)

Talvez pudéssemos dizer que nos últimos 60 anos, aqueles em que convivi com o ensino de língua portuguesa como aluno, depois como professor e como formador de professores, como estudioso que não consegue desligar-se do que o ocupou, talvez este tempo tenha sido sempre um tempo de tentar construir outra narrativa, outra fábula. Tentativa mal sucedida, porque a fé na gramática continua inabalável, revista-se esta fé com a nomenclatura tradicional, cubra-se esta fé com o vocabulário ‘científico’ das descrições linguísticas: sempre a gramática, sempre a procura da regra, sempre o desejo de um caminho já escrito que garanta a caminhada do novo viajante. Um viajante regrado e previsto. A concretização do previsível é garantia da estabilidade. E a estabilidade é o desejo da inércia.

## Percursos

Quando me descobri estudante – nos primeiros anos ia à escola para aprender a ler, escrever e contar – estava já no meu quinto ano de escolaridade. No antigo ginásio. Meu professor de português adotou uma gramática. Nós a estudávamos. De fio a pavio. Passadas as terminologias da fonética, o resto se tornou mais palatável. Estávamos em 1958. No ano seguinte, como havia sido publicada a então dita “nova” Nomenclatura Gramatical Brasileira, e não havendo uma gramática que obedecesse à lei (uma metalinguagem imposta por lei é o cúmulo da regulamentação, da regra, bem ao espírito da ‘gramática’), nosso novo professor disse que não daria ‘aulas de português’: teríamos um ano de leitura de literatura e de exercícios de

redação. O mercado editorial supriu as necessidades, e no ano seguinte e nos anos seguintes voltamos à gramática até completar o que hoje chamamos de ensino médio: muitos exercícios de análise sintática (que não passava de classificação de orações e declinação de funções dos termos da oração); muita análise morfológica (que não passava além da classificação das palavras ou de suas formas de composição). E as conjugações verbais, é óbvio. Nunca esqueci o verbo defectivo “soer”. Apesar dos “soendos” e “soídos”, jamais ouvi ou li este verbo a não ser na fórmula feita “como sói acontecer”.

Quando me tornei professor, adotei uma gramática que os alunos não tinham! Eu a ditava aula a aula, explicava o que de fato entendia meio vagamente, pulava o capítulo da “Fonética” por ser excessivamente chato... e dava-lhes exercícios de “análise sintática” e “análise morfológica”. Mas aconteceram então as edições dos livros didáticos e com eles a entrada dos textos para leitura e interpretação! Descobri outro mundo e outras aulas. E comprometido ideologicamente na luta contra a ditadura militar, encarreguei-me de encher as aulas com textos, muitos textos e debates... a gramática, no entanto, estava lá: no registro obrigatório das aulas e em algumas explicações para poder garantir que “dava aulas de português”.

Depois descobri a Linguística. Mas no seu interior, engajei-me nas questões da enunciação, fugindo das regras que geram os enunciados... Os hormônios ideológicos ficavam mais satisfeitos com o desregramento ou com as impossibilidades de trancafiar a enunciação dentro dos moldes da previsibilidade. Foi destes estudos que surgiu uma proposta de ensino de língua com base nas atividades linguísticas dos sujeitos falantes (e alfabetizados): ler, escrever, refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento na escrita e na fala, a que então chamei de “análise linguística”, entendido o adjetivo como remessa à linguagem e não à Linguística. E claro, deixei lá a crença na gramática: uma espécie de pacto com os leitores. Mas ao deixar o diabinho dentro do ambiente, deixei também o espírito do regramento, da definição, do controle. Uma tática incapaz de destruir a estratégia do poder maior: o da ordem e controle do dizer. Ao propor o enfoque nas práticas, deixando os objetos sob sombra, tentou-se abrir as páginas de outra narrativa, de uma outra fábula, esta bem maior, cujas linhas somente poderiam ser escritas na história de libertação de um sistema social caduco e destruidor da vida. Não se



tecendo esta narrativa, aquela da substituição dos objetos por práticas se tornaria com o tempo algo meramente ‘metodológico’ perdendo seus fundamentos políticos (e teóricos).

## **Entre práticas e objetos**

É preciso ao menos pincelar o quadro em que as teorias de Bakhtin sobre os gêneros discursivos ganharam guarida em documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tratava-se, na verdade, de estabelecer os parâmetros para a realização das provas de larga escala, única política educacional que trouxe o neoliberalismo: avaliar para apontar méritos e informar ao mercado os melhores lugares de formação de seus quadros. Não por acaso as avaliações de larga escala começaram nos cursos superiores (Lei 0.131, de 24.11.1995)<sup>3</sup>. Quando se pretendeu avaliar o ensino básico, descobriu-se a inexistência de “um programa mínimo nacional” ou coisa parecida. Surgiram por isso os Parâmetros. Até então havia Planos ou Propostas curriculares nos estados e em grandes municípios (a cidade de São Paulo foi a primeira a elaborar uma proposta curricular no começo da redemocratização).

Para a elaboração dos PCNs contribuíram muitos professores universitários, tanto que nos mais diferentes componentes curriculares, foram incorporados resultados de ponta na área da pesquisa em ensino (e na área específica de conhecimento). Na área da linguagem, os PCNs incorporaram as tendências da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso. Neste contexto, aparecem os estudos dos gêneros discursivos como os novos objetos de ensino. Em algum sentido, o movimento pendular da passagem de objetos de ensino para práticas, e destas para objetos se realiza neste momento. E na continuidade, a Base Nacional Comum Curricular aprofunda a tendência para o componente curricular ganhar corpo em objetos e não mais em práticas:

A gramática volta à cena. Em relação aos PCNs, na Base as questões gramaticais estão mais explicitadas e são indicados os conteúdos que

---

<sup>3</sup> Inicialmente o Provão foi realizado para três áreas do conhecimento. Não consegui recuperar a informação de quais foram estes cursos cujos concluintes foram submetidos à prova.

precisam ser tratados em cada ano. Ainda assim, a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Em resumo: a ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos. (Nova Escola. <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22/propostas-em-lingua-portuguesa-da-bncc-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais> Acesso em: 01. dez. 2019)

Em certo sentido, a manutenção do ensino dos gêneros discursivos, diante da nova avalanche gramatical<sup>4</sup>, se tornou uma espécie de resistência. No entanto, do meu ponto de vista, o começo do caminho para a inflexão do movimento se deu precisamente

---

<sup>4</sup> A listagem dos conhecimentos gramaticais aparece na página 83 da BNCC: Morfossintaxe • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). Sintaxe • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil. Semântica • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. Variação linguística • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. Elementos notacionais da escrita • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

quando se abriam as portas para ‘objetos’ de ensino, ainda que mantendo as práticas linguísticas de leitura e escrita como essenciais.

Creio que está aqui o impasse que envolve o ensino: ter objetos a serem ensinados ou aceitar as práticas dos sujeitos – alunos e professores – para com elas e sobre elas refletirem sobre os recursos expressivos postos em funcionamento em enunciados concretos. As explicações gramaticais, que sempre demandarão os conhecimentos disponíveis e que são nossa herança, seriam mobilizadas não como objetos a apreender, mas como parte componente da reflexão epilinguísticas sobre os recursos expressivos.

Aceitar este último desafio implica uma aventura: nem sempre encontraremos respostas disponíveis e construiremos respostas locais que poderão envolver saberes e impressões sobre os próprios recursos expressivos oferecidos pela língua. Neste percurso, incorporaremos impressões, sensibilidades linguísticas, movimentos cognitivos que nos restam como reservas de outras formas de saberes que não o conhecimento autorizado. Apostar nos efeitos deste ensino é se expor ao desconhecido, ou como diria Bauman (2008:27) sobre a entrada num diálogo com o outro, “é como se tornar refém do destino”. E isto implica recusar a uniformidade, a suposta igualdade do ensino do mesmo e ao mesmo tempo para todos, a velha proposta comeniana dos começos do século XVII.

Em outros termos, o dilema entre objetos e práticas, pode ser expresso na forma dos diferentes objetivos que cada lado da dicotomia pretende alcançar e o pressuposto de que cada um deles parte: quando escolhemos objetos, trata-se de pensar os sujeitos em formação como repetidores do já conhecido; quando optamos por práticas, necessariamente abrem-se caminhos para buscar respostas, reconhecendo que nem todas estão prontas.

O projeto moderno com a construção do amálgama social com base no conhecimento disponível tinha um objetivo: fazer crer que tudo estava resolvido pela ciência. Aos mais avançados se declarava que há o que descobrir, há pesquisa a fazer. Ao restante da plebe ignara, que permanecesse acreditando que a Matemática está pronta, que a Geografia está pronta; que a História é o que os historiadores disseram que é; que há uma língua correta e outra errada, etc...

Ter objetos de ensino é ainda apostar nesse projeto: o projeto de um amálgama social definido, pronto, acabado. Cabe somente às elites – intelectuais e econômicas – discutirem o que ainda não tem resposta.

## **Diante do impasse, voltemos a Bakhtin**

### **O domínio dos gêneros do discurso**

No estudo sobre a natureza dos gêneros discursivos, há algumas questões a que Bakhtin dedica muito esforço: a dialética entre o estilo do gênero e o estilo individual; entre as formas padronizadas e a acentuação expressiva; entre a relação do falante (autor do enunciado) e seu próprio enunciado, em que se sobressaem o tratamento do tema e o elemento expressivo<sup>5</sup>; e a relação com os demais participantes da situação (a questão cara a Bakhtin da alteridade), em que se realiza o *sentido concreto* (p. 291).

No entanto, meu retorno a ele tem um foco: colocar uma única questão, que envolve uma compreensão dos gêneros a partir do conceito de gênese, de geração, resultado da classificação apenas entre “primários” e “secundários” no seu estudo da natureza dos gêneros do discurso<sup>6</sup>. A questão é relativa ao impasse que pode ser resumido na dicotomia: domina-se a linguagem tornando-a um objeto de ensino tal como construído na esfera própria da produção de conhecimentos ou são práticas linguísticas o caminho do ensino, em

---

<sup>5</sup> Em *Para uma filosofia do ato responsável*, esta relação, do ponto de vista ético, será descrita como “após sua assinatura” de forma responsável. Toda a ética da responsabilidade – da resposta – será desenvolvida no que sobrou desta obra.

<sup>6</sup> Por que teria Bakhtin feito uma distinção apenas entre gêneros primários e secundários em seu estudo, muito embora tenha feito inúmeras remessas à infinitude dos gêneros, à sua grande quantidade, e nomeado especificamente alguns gêneros? Em outro texto (*O autor e a personagem na atividade estética*) Bakhtin remete a vários gêneros discursivos, aprofunda seu estudo sobre alguns deles (por exemplo, entre a biografia e a autobiografia), sempre levando em conta a relação autor-herói, dentro das grandes categorias analíticas do espaço, do tempo e do sujeito (que neste texto em particular aparece no estudo do todo semântico da personagem e do problema do autor). Não se pode, portanto, reduzir os gêneros discursivos a dicotomia primário/secundário. Mas ela aparece de modo mais do que explícito no estudo da natureza geral dos gêneros de discurso e suponho que isso se deva ao ponto de partida do autor: a questão dos processos de gênese, de geração dos tipos de discurso nas relações intergenéricas que há entre o que é primário e o que é secundário.

que a reflexão sobre os recursos expressivos se dá de forma mais intuitiva, apelando à sensibilidade e aos conhecimentos implícitos que o falante já domina, tomando-os como alavanca para novas aprendizagens?

Para este retorno, tomemos algumas passagens do estudo:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, **a qual dominamos livremente** até começarmos o estudo teórico da gramática. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283) (grifos em itálico do autor; em negrito, grifos meus)

Nesta passagem, o autor aponta a **aprendizagem dos gêneros nas práticas** da fala e da escrita. Dominamos os gêneros do discurso segundo nossa própria circulação pelas esferas da comunicação social em que se constituem as constelações de gêneros que lhes são próprias [e que por isso mesmo têm cada um deles algo em comum com os outros tipos desta mesma esfera]. Falamos e escrevemos sem termos um domínio teórico da gramática que estamos usando; enunciamos nossos discursos dentro dos gêneros específicos de “forma segura e habilidosa”, muito antes de conhecermos qualquer teoria dos gêneros ou a classificação de seus tipos relativamente

estáveis, cada um deles um compósito entre o estilo próprio do gênero, a sua configuração composicional e a intenção discursiva – projeto de dizer, em outros termos – que determina a extensão e o tratamento do tema, em si inesgotável qualquer que seja ele, com a conclusibilidade própria do gênero escolhido, porque a escolha do gênero é um dos principais passos da “intenção discursiva do falante”.

Se aqui se aponta para a aprendizagem na prática destas formas relativamente estáveis, em outras passagens o autor remete tanto à flexibilidade dos gêneros quanto a seu uso mais livre, dependendo do domínio que temos deles:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (p. 285)

As formas de gênero, nos quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. (p. 283)

Voltemos a nosso dilema: se a aprendizagem se dá na prática com a linguagem (incluindo aí tanto as formas gramaticais quanto às formas da enunciação, isto é, os gêneros do discurso) e se quanto melhor for nosso domínio destas formas, mais livremente podemos usá-las (e isto inclui desde o deslocamento de um gênero de uma esfera para outra de forma irônica ou paródica até a composição de um novo gênero pela relação intergenérica em que um grupo de gêneros gera outro gênero – como mostrou Bakhtin nos estudos das obras de Dostoiévski e de Rabelais —, resta-nos a pergunta: no ensino devemos insistir nas práticas ou nas descrições teóricas? Por que via, afinal, se obtém um melhor “domínio” da língua e dos gêneros?

A BNCC mantém as práticas e lhes dá maior relevo, detalhando-as ao apontar os eixos e os espaços próprios de exercício da linguagem. No entanto, o ensino dos gêneros passou a ser um objeto, como apareceu na BNCC a gramática como objeto. Ou seja, há uma aposta de que conhecer os aspectos teóricos é a forma de avançar no “domínio” prático da linguagem! E então, ensinam-se os gêneros, suas

esferas de emprego, suas características, etc. E como sabemos, para fazer isso, exclui-se a prática para ficar com a gramática<sup>7</sup>.

### **O ensino a partir da reflexão sobre os recursos expressivos**

Certamente a constelação de gêneros de uma esfera da comunicação social pode conter algum gênero específico que dificilmente circularia em outras esferas, por exemplo, uma sentença judicial, no sentido de que ninguém escreveria em outra esfera no estilo próprio, na mesma construção composicional e dando ao tema o mesmo tratamento, chegando às formas típicas de conclusibilidade deste gênero, aqui uma decisão que condena ou absolve ou determina uma ação específica. Assim mesmo, tais enunciados e seus efeitos ultrapassam a esfera que lhes é própria, eles receberão respostas produzidas em outras esferas de comunicação. Talvez uma característica pouco acentuada quando se estudam os gêneros do discurso seja precisamente esta: o fato de que um conjunto específico próprio de uma esfera de comunicação social, sua vida real, seus sentidos, sua circulação, que receberão respostas procedentes de outras esferas da comunicação social, em outros gêneros que incorporarão o enunciado a que respondem na forma de citação (paródica ou não). E os gêneros discursivos de algumas esferas na verdade somente adquirem a concretude de enunciados circulando no contato com outras esferas. Por exemplo, o conjunto dos gêneros jornalísticos tem seu destino precípua de circular para fora desta esfera, penetrando o corpo social.

Isto nos leva a uma característica das formas estáveis de construção composicional: que elas se interpenetram, que todas elas também contribuem com um ou outro de seus elementos típicos na geração de novos gêneros – e alguns destes novos gêneros sendo próprios de esferas da comunicação social distintas daquelas de onde provieram os elementos com que se gerou. Ou seja, trata-se de um lado das relações intergenéricas e de outro lado da recuperação do

---

<sup>7</sup> Isto me parece tão evidente, que os gêneros próprios da esfera escolar dificilmente aparecem explicitados: anotações, quadros sinóticos, esquemas, resumos, etc que são gêneros típicos desta esfera e próprios daquele que estuda. No entanto, raramente aparecem nos livros didáticos, nos planejamentos de ensino e até mesmo nos documentos oficiais em mandam ensinar os gêneros do discurso!

sentido etimológico do próprio termo: gênero compartilha sua raiz com gênese, portanto, com origem, com geração, com produção, com o novo que vem do outro (gênese), alguns destes desaparecendo (como a minipeia e praticamente a epopeia, hoje raríssima na produção poética contemporânea).

Ora, um ensino que toma os gêneros como objeto de estudo tem por característica precisamente o contrário, bem ao molde do raciocínio cartesiano: ênfase na diferença, ênfase na identidade (A é A) de que cognitivamente extraímos outra relação, a relação de igualdade. E então o domínio de um gênero se demonstra pela imitação, pela repetição, pela conformação ao modelo ensinado. Abandonam-se, portanto, as relações intergenéricas e as interpenetrações inclusive linguísticas entre as esferas da comunicação social cuja concretude somente existe na relação com sua alteridade, isto é, com as outras esferas.

Temos atualmente acesso a um texto de Bakhtin sobre ensino. Vasculhemos este texto para dele extrairmos sua opção entre o que estamos aqui chamando de ‘objetos de ensino’ e os caminhos metodológicos do domínio do funcionamento dos recursos expressivos a partir da prática e da reflexão sobre as emergências, nesta prática, das formas de expressão usadas.

No texto, Bakhtin praticamente narra uma atividade de sala de aula. Partindo da leitura de Púchkin e de Gógol, deles extrai orações (note-se que extraído um enunciado de seu contexto concreto, sobram orações e não mais enunciados). Fiquemos com a primeira:

1) *Triste estou: o amigo comigo não está. (Púchkin)*

O primeiro passo foi empregar a expressão própria da relação existente entre a tristeza e sua razão, o que daria

2) *Triste estou, porque o amigo comigo não está.*

Os próprios alunos sentem a estranheza da falta de ordem direta, e transformam mais uma vez o enunciado:

3) *Estou triste, porque o amigo não está comigo.*

Segue-se então a pergunta do professor: “qual é a diferença entre a oração com conjunção criada por nós e a oração sem conjunção de Púchkin?”

Seguindo nossa leitura deste texto, verificaremos que a aula prosseguirá numa exposição dialogada em que se salientarão, sobretudo, as diferenças na expressividade de um e de outro recurso



expressivo: o estudo que fará das conjunções e da expressão lógica que desvelam não será ‘classificatório, metalinguístico’, mas uma reflexão sobre os recursos expressivos a que hoje chamaríamos de atividade epilinguísticas, o que demanda dos participantes suas intuições, suas sensibilidades, suas apostas, seus desvios e seus retornos. A aula terminará desenvolvendo a sensibilidade para a linguagem, para as formas de expressão.

Certamente a caminhada poderia ser inversa, tal como venho propondo há mais de 30 anos em minha militância: caso um aluno tivesse escrito em seu texto (que é um enunciado concreto) a oração

3) *Estou triste, porque o amigo não está comigo.*

seria possível chegar ao mesmo resultado mostrando a diferença entre as formas paratáticas da justaposição e o emprego da conjunção. E isto tudo sem que precisemos apelar para uma metalinguagem sofisticada ou estrita.

### **Considerações finais**

Com base neste texto, podemos voltar à questão do significado da passagem já citada aqui:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Dominar os gêneros não é saber descrevê-los, saber dizer em que esfera da comunicação social é gerado, saber dizer suas características estilísticas, etc. Para dominar os gêneros, é preciso conviver com os diferentes gêneros, e aqueles que circulam concretamente em diferentes esferas da comunicação social, porque este é o espaço da vida. E se a vida penetra na língua na concretude dos enunciados, e se a língua penetra na vida também concretamente, a escolha e a aposta em um dos lados da dicotomia de nosso dilema entre objetos e práticas tem a ver precisamente com a vida dos sujeitos discursivos: nosso objetivo é carregá-los precocemente para a esfera da produção científica de explicações nem sempre adequadas para os fenômenos da linguagem com que convivem ou é abrir-lhes possibilidades

múltiplas de se expressarem, de exporem suas avaliações entonacionais e aporem sua assinatura no que escrevem ou na leitura que fazem dos textos que lhes são postos à disposição?

Certamente, para o projeto de sociedade de indivíduos, para uma sociedade insensível ao outro, para as avaliações de larga escala e da eleição dos que têm mérito porque tiraram as melhores notas nas provas (desconsiderando as diferenças dos pontos de partida) não interessa um ensino que não seja a repetição do sabido, do definido, do estabelecido. Tudo o que abre para o indeterminado, para o novo, não interessa ao sistema de produção que pretende se perpetuar na história, mesmo sabendo que nada no tempo é perpétuo.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

\_\_\_\_\_. “O autor e a personagem na atividade estética”. In op. cit., p. 1-192.

\_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *A vida para o consumo*. A transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CORTÁZAR, Júlio. *Os reis*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2001.

FADEL, T. e GERALDI, J. W. G. “Biografia no romance, romance na biografia”. In: Liana A. Serodio e Nathan Bastos de Souza (orgs). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. P. 175-213.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização e tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.



## Ler para escrever: reflexões sobre a iniciação à pesquisa na formação docente

Daniela Aparecida Eufrásio<sup>1</sup>

### Introdução

É comum fazerem parte das reflexões sobre o Ensino Superior os debates sobre como, neste nível de escolaridade, estão privilegiadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e de que modo elas são exercidas conjuntamente. Tais debates partem do pressuposto de que é necessário haver diferentes instrumentos de ensino envolvidos na formação de um profissional e que os mesmos devam valorizar tanto o aprofundamento do conhecimento cultural, quanto o desenvolvimento de posturas ativas e questionadoras em relação a diferentes instâncias do saber humano.

Neste contexto, a iniciação à pesquisa é defendida como elemento formador capaz de propiciar aos estudantes a possibilidade de colocarem-se no lugar de quem também constrói o conhecimento. A iniciação à pesquisa tem alguns âmbitos de realização, que são o Trabalho de Conclusão de Curso, os programas de Iniciação Científica voluntária ou com bolsa e também pode se consolidar como estratégia de ensino e de avaliação imbricada no desenrolar das próprias disciplinas de um curso de graduação, o que, neste caso, depende das concepções e metodologias de ensino de cada professor.

Interessa, neste texto<sup>2</sup>, focalizar aspectos da iniciação à pesquisa na formação docente inicial. Temos em vista que a discussão a ser apresentada a seguir pode contemplar questões pertinentes a diferentes cursos de graduação. Contudo, como os dados analisados advêm de relatórios de estudantes que cursaram a licenciatura em

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas. Contato: [daniela.eufrazio@unifal-mg.edu.br](mailto:daniela.eufrazio@unifal-mg.edu.br).

<sup>2</sup> Este texto é um desdobramento de análises apresentadas na pesquisa de mestrado da autora, intitulada *Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e estágio*. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoDanielaEufrazio.pdf>. Acesso em 30.10.2020.

Letras, nossa discussão centralizará em aspectos referentes à formação de professores.

Partimos de duas pressuposições. A primeira é que para produzir conhecimento, em projetos de iniciação à pesquisa, é necessário estabelecer um conjunto de referências. A segunda é que, para que se origine uma escrita de caráter investigativo, faz-se necessário saber ler bem tanto os referenciais quanto os dados de pesquisa.

No caso da formação docente, de modo expressivo constituímos nossas referências por meio de: a) leitura dos textos do campo, de conteúdos e abordagens educacionais, linguísticos, filosóficos, históricos, sociais, psicológicos, estéticos e tantos outros que compõem nossos referenciais e balizam a produção de conhecimentos; e b) experiências e práticas durante os estágios e em outras atividades formativas no campo profissional.

No que se refere ao item b), não aprofundaremos uma reflexão a respeito, haja vista que o nosso interesse é analisar posturas leitoras dos referenciais científicos, interrogando o quantos elas são, ou não, favorecedoras da escrita inerente aos processos de pesquisa. Ainda assim, assinalamos que tais experiências e práticas compõem referências docentes quanto a metodologias de ensino, formas de avaliação, seleção e uso de materiais didáticos, interface teoria e prática, dentre tantas outras questões.

Tem importância ímpar esse conjunto de referências porque emergem de fatos da realidade que podem concretizar-se como objetos de reflexão nos processos de formação docente, assumindo-se que “o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo” (FREIRE, 2011, p. 12), ou seja:

Estudar é também, e sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. (FREIRE, 2011, p.13)

Os trechos citados foram extraídos do texto “Considerações em torno do ato de estudar”, no qual Paulo Freire caracteriza o ato de estudar focalizando o manejo das referências bibliográficas por quem tem como meta um “estudo sério”, tendo em vista que “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2011, p. 14).

Avaliamos que para estudantes de licenciaturas, a quem o ato de estudar é central tanto no processo formativo quanto na própria atuação profissional, fica reforçada a necessidade de se encarar o estudo como imersão em um dado campo do saber com vistas a tornar-se mais autônomo intelectualmente e criativo na produção de conhecimento.

Nesse sentido, a iniciação à pesquisa é de grande importância ao fomentar posturas leitoras questionadoras que favoreçam a escrita científica. Voltamos assim ao item a), citado anteriormente quanto à leitura dos textos de uma dada área de conhecimento tendo em vista compor um conjunto de referências. Acrescentamos que, na composição desses referenciais na formação docente, outras produções culturais, além das bibliográficas e de outras produções científicas, potencializam reflexões importantes, tais como produções audiovisuais, músicas, conteúdos digitais, dentre outros bens culturais, contudo eles não serão objetos de discussão no presente texto.

No que se refere à elaboração de um conjunto de referências a partir de publicações científicas, compete a cada estudante, sob orientação docente, buscar a imersão na discussão científica relacionada à temática de investigação. Para tanto, o primeiro ponto inerente à pesquisa é providenciar um rigoroso e confiável levantamento do estado da arte, ou seja, realizar o mapeamento dos textos teórico-conceituais e de resultados de pesquisa que condigam com o tema da própria investigação, constituindo um referencial de publicações que efetivamente ampare o processo de pesquisa.

Uma ampla e significativa relação das publicações científicas sobre certa temática de investigação não é leitura fácil e exige tempo e muito estudo para devidamente constituir-se enquanto uma referência. Contudo, o fato de mapeá-la já contribui para o alargamento do olhar de quem investiga uma dada temática, haja vista que este mapeamento indica quantitativamente se o tema de pesquisa tem sido bastante explorado e qualitativamente que áreas do conhecimento e que abordagens têm comparecido no seu tratamento.

Posteriormente a esse mapeamento, é necessário delimitar que textos serão efetivamente objetos de leitura e estudo. Nesse ponto, voltamos ao que anteriormente mencionamos como “ler bem” em projetos de iniciação à pesquisa. Sobre isso, defendemos posturas leitoras que ultrapassem a corroboração do referencial científico adotado, pois como afirma Freire (2011, p. 10):

é impossível um estudo sério se o que estuda se põe face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticadamente”, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo.

Na contramão dessa atitude leitora passiva, resultante de certa “magnetização pela palavra do autor”, defendemos a importância da leitura crítica, que compreendemos como resultante de posturas leitoras que constroem possibilidades de diálogo e de continuidade ao invés de estabelecer “pontos finais”. Ou seja, vamos defender como “leitura crítica” aquela que, por um lado, permite a discordância, da qual emerge um posicionamento diverso daquele identificado no texto lido e, por outro lado, que problematiza o referencial adotado, mesmo quando o corrobora, pois a partir dele gera novos dizeres que possibilitam a construção de conhecimentos sobre outros objetos de estudo, a partir de outras metodologias de pesquisa, considerando remanejamentos nos objetivos de investigação, dentre outras possibilidades.

Assim, o “ler para escrever” em projetos de iniciação à pesquisa pode ser potencializado ao consolidarem-se posturas leitoras que ampliam os efeitos de sentido do próprio referencial adotado. Em Foucault (2000, p. 173), a crítica é definida como “o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”. Entendemos que o tratamento crítico dos referenciais científicos não culmina na refutação ou na tentativa de diminuir o alcance de dada produção discursiva e dos seus efeitos de poder, no que se refere ao impacto de uma obra, de um autor ou de uma autora em certa área do conhecimento, mas problematizá-la no sentido de demonstrar os espaços em branco a serem preenchidos a partir de sua leitura, ou seja, posicionar-se como leitor que identifica, no referencial lido, novos dizeres e outros conhecimentos ainda não produzidos. Ou seja, o referencial, neste caso, não finaliza no “ponto final”, como enunciado pronto a ser simplesmente repetido, ao contrário disso, serve como “mote” para seus leitores reconstruírem o que foi lido a partir de outros questionamentos e tendo em vista outros objetivos de pesquisa.

Acreditamos que a prática da leitura crítica, nos termos explanados, não é tarefa fácil, mas é um exercício importante de ser realizado em processos de iniciação à pesquisa e que pode qualificar a formação docente.

Na proposta de aprofundar essa reflexão, no que segue focalizamos na discussão sobre a formação de leitores em processos de iniciação à pesquisa durante a formação docente inicial, ponderando sobre distintas posturas leitoras nos processos de investigação e sobre os seus desdobramentos na produção escrita que lhes é inerente. Apresentamos nossa reflexão a partir de dados extraídos de relatórios de pesquisa de Iniciação Científica (doravante IC), em relação aos quais interrogamos se os posicionamentos leitores assumidos potencializaram, ou não, a escrita científica com a produção de novos conhecimentos.

Destacamos que a IC integra as ações formativas de universidades e de agências de fomento à pesquisa. Trata-se de programas em que estudantes de graduação são orientados a desenvolver projetos de pesquisa na sua área de formação. Neste texto, os dados que apresentamos foram extraídos de relatórios de IC de discentes do curso de bacharelado e licenciatura em Letras, de uma universidade pública brasileira.

Há diversas maneiras de abordar-se o tema da leitura e da formação de leitores. Em nossa discussão, interrogamos o papel formativo de práticas de leitura em pesquisas de IC. Ou seja, na análise de como estudantes exercem uma dada prática de leitura em programas de IC, investigamos como eles comentam os textos com os quais lidam, o que se torna passível de ser captado por meio de citações, paráfrases e de outras menções às leituras referenciadas.

Os trabalhos de iniciação à pesquisa podem ter um papel importante na formação de leitores. Ponderamos, entretanto, que esta formação, em projetos de IC ou em propostas afins, está diretamente ligada a como o exercício da leitura é praticado. Com isso, apontamos para dois posicionamentos leitores, um que se restringe a repetir o que foi lido em textos alheios e outro que se instaura na proposição de novas interpretações possíveis. Para realização desta discussão, iremos nos apoiar no conceito de “comentário” (FOUCAULT, 2004), conforme segue.



## A formação do leitor em projetos de pesquisa

Os fragmentos dos relatórios transcritos a seguir foram extraídos de 03 relatórios de IC, produzidos por dois estudantes de graduação em Letras que desenvolveram, em meados dos anos 2000, pesquisas vinculadas a diferentes agências de fomento.

O primeiro relatório de IC propõe o estudo e a análise de poemas simbolistas e o segundo e o terceiro relatórios, ambos produzidos por um mesmo discente, analisam textos jornalísticos que tratam da pessoa Michael Moore e de seus documentários. Na nossa análise, buscamos expor se os textos lidos e citados nos relatórios eram simplesmente repetidos ou se eles se tornavam objeto de novas possibilidades interpretativas. Ou seja, buscamos problematizar se os textos do referencial bibliográfico eram, nos referidos relatórios, unicamente reiterados ou se eles representavam, para o trabalho em questão, a possibilidade de construção de uma leitura diversificada e de uma nova proposta interpretativa, de modo a contribuir para a área de estudo.

Apoiamo-nos na concepção de coerção do discurso, como proposta por Foucault (2004), em especial quanto ao procedimento denominado “comentário”, que se enquadra dentre aqueles classificados como internos, uma vez que são os discursos, eles mesmos, que exercem o seu próprio controle. Foucault (2004, p. 21) define o comentário assim:

[...] 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 com 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, 2004, p. 26)

A partir da citação anterior, chamamos a atenção para duas formas de comentar outros textos. Uma prioriza a assimilação e o reconhecimento do valor inquestionável e imutável de um determinado dizer – daí a sua simples repetição –, e a outra segue a orientação de partir de um dizer reconhecidamente importante para – a partir do contraste entre este dizer e a proposta de análise em questão – deslocar-se na direção de indicar outras leituras possíveis, construir acréscimos, propor reformulações e novas interpretações. Ou seja, instaura-se um movimento de transição que parte do reconhecimento da importância de certo texto para a produção de novas leituras e interpretações.

A seguir, transcrevemos um trecho do 1º relatório de IC. Nele, percebe-se a existência de um comentário ao texto teórico que se caracteriza como uma resenha que não estabelece relação com as informações que vêm antes nem com o que está colocado depois. Como pode ser observado no fragmento transcrito, no primeiro parágrafo, o aluno de IC faz menção a dois poemas de Verlaine, nos parágrafos seguintes há a resenha das ideias da autora citada – Norma Goldstein – e, no parágrafo final, há a apreciação do aluno sobre a disciplina que cursou no decorrer da IC. Destacamos, com isso, que o discurso teórico, de Norma Goldstein, lido pelo aluno e, depois, parafraseado, aparece somente como demonstração da leitura realizada, mas não é mobilizado no sentido de permitir um espaço de construção de novas interpretações sobre os poemas do autor estudado.

**Fragmento do 1º Relatório de IC<sup>3</sup>:**

*Verlaine influenciou muitos jovens poetas simbolistas; há dois poemas seus que se tornaram estandartes: “Art poétique” e “Langueur”, aquele porque é como um manifesto do fazer poético simbolista e este porque*

---

<sup>3</sup> Os fragmentos extraídos dos relatórios de IC estão em itálico.

representa o estado de alma ao mesmo tempo cansado e sonhador da juventude.

Tendo em vista que o projeto consiste em análise de poemas, estudamos um texto sobre a Teoria da poesia, **Versos, Sons e Ritmos** de Norma Goldstein, pois esse apresenta as primeiras noções teóricas e formais da lírica. Esse texto sobre teoria da poesia proporcionará a fundamentação teórica para reconhecermos e analisarmos as alterações propostas e concretizadas pelo Simbolismo

O livro de Goldstein é muito didático, aborda os conceitos da lírica de modo claro e objetivo, exemplificando sempre nos poemas os conceitos abordados. A autora parte do pressuposto básico de que o poema tem uma unidade; as palavras se combinam não só se baseando no critério da significação, mas também em outros, por exemplo, o sonoro. Logo, devido às múltiplas combinações, o poema aceita várias interpretações, tem múltiplos sentidos de modo que podemos falar em plurissignificação. Desse modo, segundo a autora, o objetivo é dar técnicas de análise para que o leitor estabeleça relações entre as camadas significativas do poema, ou seja, promova sua interpretação.

[...]

Goldstein reconhece que faz abordagem inicial sobre os aspectos da poesia, mas não deixa de comentar que para interpretarmos um poema é preciso analisarmos os seus níveis: o lexical, o sintático, e o semântico. O nível lexical está relacionado ao léxico, a predominância de certas categorias gramaticais, e podemos perceber como as escolhas das palavras contribuem para interpretar o texto. Já ao analisarmos o nível sintático, é preciso atentar para os tipos de períodos, as omissões, e os encadeamentos. Por fim, o nível semântico deve ser observado tendo em vista os outros aspectos analisados, bem como o sentido global do texto. A autora também faz levantamento das figuras de similaridade, de continuidade e de oposição demonstrando sempre como estas ocorrem em diferentes poemas.

Por fim, no último capítulo do livro, Goldstein, mostra como estabelecer relações entre os diversos aspectos mencionados por ela por meio da análise e interpretação do poema “Canção” de Cecília Meireles, aplicando e relacionando os conceitos que foram trabalhados separadamente.

Em relação às disciplinas que cursei na graduação – no primeiro semestre que se estendeu até setembro devido à greve de professores e funcionários – destaco que em Literatura Portuguesa V, pude estabelecer relações com a minha pesquisa.

Conforme explicitado anteriormente, compreendemos que o fragmento anterior exemplifica um dos modos de ler o referencial

teórico. O tratamento dado ao texto de Norma Goldstein ilustra a postura leitora de comentar outros textos limitando-se ao reconhecimento da importância dos mesmos e à sua repetição. Contudo, não há um avanço na direção de se propor uma leitura e análises que ultrapassem o nível da reiteração<sup>4</sup>.

Para dar continuidade a esta reflexão, apresentamos a seguir fragmentos extraídos do 2º relatório de IC<sup>5</sup>. Neste texto, há, inicialmente, o estabelecimento dos aspectos estruturais da pesquisa, que definem como sendo seu objeto de análise os textos produzidos em língua portuguesa e inglesa acerca do cineasta Michael Moore e de sua obra, como pode ser observado nos trechos que seguem.

**Fragmentos do 2º Relatório de IC:**

*Esta pesquisa é um estudo sobre Michael Moore, e visa compreender os motivos sócio-históricos que motivaram a execução e a recepção de seus filmes. Também serão estabelecidas diferenças entre a recepção do cineasta nos Estados Unidos e no Brasil, e entre os dois documentários. A primeira parte do projeto, exposta neste relatório, resume-se a um levantamento, fichamento e análise de artigos sobre Michael Moore publicados na mídia impressa brasileira e americana. Os Estados Unidos foram escolhidos por serem o foco da crítica do cineasta, e o Brasil, por se tratar do país de onde partirá a pesquisa em si. O enfoque dado à imprensa brasileira também é interessante por se tratar de um país periférico, econômica e culturalmente dependente dos Estados Unidos, fato que interfere na forma como se veem os documentários.*

Em seguida, o aluno apresenta o planejamento e a divisão do seu trabalho de pesquisa:

*A primeira parte da pesquisa, portanto, é essencialmente a análise do material encontrado em cada um dos três jornais de cada país, e uma interpretação geral deste material em dois blocos: a mídia americana e a mídia brasileira. A comparação efetiva entre os dois países será feita na segunda parte do projeto, iniciando o segundo relatório, para que se possa dar início à interpretação do material em relação à realidade sócio-*

---

<sup>4</sup> Esclarecemos que os trechos transcritos dos relatórios de IC e as decorrentes análises são representativas do conteúdo e do teor dos relatórios como um todo.

<sup>5</sup> O 2º e 3º relatórios de IC foram produzidos pela mesma estudante de graduação em Letras, distinta da que elaborou o 1º relatório de IC.

*histórica e às técnicas cinematográficas utilizadas nos dois documentários de Michael Moore, concluindo-se, assim, o estudo proposto.*

Sobre a metodologia de análise, especifica-se:

*Para que se possa analisar a recepção de Michael Moore nos EUA, é necessário, primeiramente, que se faça uma breve análise quantitativa do material encontrado (o quanto se fala de cada filme, programa de televisão ou livro). Como os três jornais escolhidos (The New York Times, USA Today e The Nation) possuem públicos e ideologias diferentes, apenas uma análise quantitativa seria incompleta para o objetivo da pesquisa. Portanto, a análise seguinte fará um levantamento individualizado de cada jornal dos diferentes temas abordados nos artigos, e das visões que se tem da obra de Moore (o que e como se fala dela).*

As etapas propostas para os textos em língua inglesa são as mesmas propostas para a análise dos textos de jornais brasileiros. De modo que, nos 2º e 3º relatórios, são apresentados vários trechos dos jornais americanos e brasileiros analisados, representativos das diferentes formas de recepção à obra de Michael Moore. Posteriormente, considerando as passagens dos textos jornalísticos transcritos, são feitas as análises sobre os posicionamentos ideológicos que teriam permitido maior ou menor receptividade à pessoa pública Michael Moore e à sua produção artística e intelectual. Por fim, o autor dos referidos relatórios recorreu a textos teóricos com a finalidade de dar maior credibilidade às interpretações que propôs.

A seguir, expomos fragmentos do 2º relatório que demonstram como o aluno iniciante na pesquisa apresentou, no decorrer do seu texto, passagens dos jornais analisados e também a sua leitura sobre os mesmos.

**Fragmento do 2º Relatório de IC:**

*Em geral, o jornal Folha de São Paulo foi receptivo em relação ao filme [“Roger e Eu”], mas seus comentários sobre a temática geralmente foram apenas resumos do enredo: “A partir de demissões em massa na GM em Flint (Michigan), cidade natal de Moore e antigo símbolo da produção automobilística americana, Moore saiu para tentar entrevistar o então presidente da empresa e registrar a loucura gradativa dos habitantes da cidade.”*

Comenta-se, também sobre algumas cenas específicas: “Entram cenas terríveis de despejo, inúteis tentativas de entretenimento e reforço espiritual para os desempregados e, claro, Roger não vai a Flint.”

Uma das questões enfatizadas foi a perseguição que Moore faz a Roger Smith:

Como fio condutor, vemos as frustradas tentativas de Moore – personagem / diretor do filme – de levar o então presidente da GM, Roger Smith, à região para encarar a fúria dos desempregados e os estragos causados pela sua lógica capitalista de lucro – as fábricas foram transferidas para o México, onde a mão de obra é mais barata<sup>6</sup>.

Esta questão é vista como um artifício usado por Moore para provar seu ponto de vista e causar um efeito dramático no filme:

Ele queria que o Sr. Smith fosse abertamente forçado a ver a devastação que o fechamento das fábricas provocara entre o pessoal de sua cidade natal, que ainda hoje sofre seus efeitos. É claro que, além disso, queria retratar os executivos da General Motors e outros grandes empresários como tolos e avaros. É esse seu artifício dramático preferido – seu ‘shtick’.

Um dos artigos levantou as questões discutidas por Moore em seu filme, mas sem discuti-las: “Michael Moore então formulou uma de suas perguntinhas, que vão à jugular do problema: por quê? Por que se mudar para o México, deixando atrás de si os escombros de uma cidade entregue ao caos, à calamidade, à anomia, à criminalidade, quando os lucros estão em alta?”.

A tendência maior foi de elogiar o filme (“É um clássico do documentário”) e os temas dele (“Moore fez um trabalho importantíssimo: mostrou que a única coisa que sobrou do sonho americano foi um pesadelo.” e “Moore deixa à mostra as contradições e a hipocrisia de certa parte da sociedade norte-americana”).

Um dos artigos, entretanto, atacou o seu simplismo, referindo-se à crítica norte-americana como exemplo [...]”.

Como pode ser observado, o estudante extrai passagens do jornal sob análise, no caso a “Folha de S. Paulo”, e parafraseia ideias trazidas pelo mesmo no intuito de ir formando um panorama geral acerca da receptividade que teve a obra de Michael Moore na imprensa brasileira. Tendo em vista este panorama, o aluno passa a tomar alguns posicionamentos em relação à análise e interpretação dos textos lidos.

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que para cada um destes recortes, extraídos de textos da imprensa brasileira, existiam, nos relatórios de IC, referências em notas de rodapé indicando data, página e caderno dos jornais de onde os trechos transcritos foram retirados.

No tratamento analítico e interpretativo dos textos jornalísticos, ele apresenta o referencial teórico que lhe permitiu lidar com tais textos sem limitar-se à sua recitação, algo que lhe possibilitou avançar no sentido de propor uma leitura e interpretação diferenciada do material sob estudo, ou seja, uma interpretação que não se conformasse em referendar o que já estava, de antemão, posto. Neste sentido, o fragmento a seguir também colabora para a reflexão que estamos empreendendo.

### **Fragmento do 3º Relatório de IC:**

*Há, então, um tipo de crítica sendo feita na imprensa que se contrapõe ao proposto no presente trabalho. Enquanto a crítica tradicional possui um papel de naturalizar o que é histórico, colocando-se para fora da história, e tornando-se atemporal, a crítica materialista tem consciência de que se deve identificar a estrutura que condiciona e limita os fenômenos culturais quando não se quer ficar preso ao nível da aparência e servir à ideologia e ao sistema.*

*O objetivo da crítica materialista seria, então, o de analisar a história através das manifestações culturais. Segundo a teoria de Raymond Williams<sup>7</sup>, não se deve analisar um movimento cultural como algo individual, autônomo, e sim as condições que o tornaram possível. Deve-se, portanto, buscar as relações entre o projeto individual e as relações sociais, coletivas, entre a composição ativa e as condições desta composição.*

*Durante a pesquisa, notou-se que existem algumas contradições nos documentários do Michael Moore que refletem as contradições do sistema capitalista. Apesar de o objetivo do presente trabalho não envolver a análise dos filmes em si, é preciso levantar alguns pontos observados.*

*O primeiro foi o moralismo presente em **Roger e Eu** na reflexão sobre o **downsizing**, que concentrou a culpa não na lógica do sistema, mas na pessoa física de Roger Smith, personalizando um processo histórico. A moralidade causa uma impressão de o que se busca é uma consciência limpa, e não uma solução para o problema. Isso mostra que Moore queria mudar alguma coisa, mas sem compreendê-la de fato, o que o faz voltar-se ao indivíduo (Smith), e não ao coletivo (capitalismo).*

*A segunda contradição é o aspecto reformista implícito em alguns momentos, como na já mencionada cena do K-Mart em **Tiros em Columbine**. A reforma proposta na cena implica que existe um poder de autonomia no sujeito, acreditando na agência, e não na determinação da*

---

<sup>7</sup> Cita-se como referência bibliográfica “Williams, R. Base and superstructure in marxist cultural theory. In: **Problems in materialism and culture**. London: Verso, 1997”.

*economia. Ao defender a autonomia, Moore acaba defendendo valores liberais (e neoliberais) de que os homens têm o poder e a liberdade de escolhas como indivíduos. Assim, o cineasta acaba defendendo na estrutura de seu filme o sistema que critica no conteúdo.*

No início deste texto, propusemos trabalhar com o conceito de “comentário” a fim de observar o quanto este procedimento, que é constante e necessário na produção científica acadêmica, poderia significar diferentes formas de lidar com os textos comentados, limitando-se à reiteração das produções textuais em questão ou constituindo espaços para novas interpretações.

O exame do trecho anterior, extraído do 3º relatório, é ilustrativo do que temos pontuado como um posicionamento que se utiliza da leitura de outros textos, como foi feito em relação ao texto de Raymond Williams, a fim de ampliar a compreensão e interpretação do próprio material colocado sob análise. Ou seja, o autor deste relatório, ao comentar o referido texto teórico, utiliza-se deste comentário para ampliar as suas possibilidades de leitura e de análise do material que ele elegeu como pertinente de ser analisado, qual seja, os documentários de Michael Moore.

A postura leitora identificada neste 3º relatório aponta para a formação de leitores que defendemos como necessária em projetos de iniciação à pesquisa, visando à formação de acadêmicos preparados não só para lidarem com os referenciais teóricos de sua área de formação, como também, a partir de gestos de leitura potencializadores da escrita, atuarem como leitores capazes de distanciarem-se dos objetos culturais colocados sob análise e, desta posição, assumirem na escrita novas possibilidades interpretativas, que não se restrinjam a posicionamentos leitores de simples recitação de um conhecimento previamente estabelecido.

### **Formação docente: aspectos de ensino e aprendizagem da leitura**

Entendemos que esta discussão, no que tange à formação docente que contempla a iniciação à pesquisa, no caso por meio de projetos de IC, apresenta contribuições para se pensar a formação de profissionais que serão habilitados para lecionar e que, em suas salas de aula, terão a responsabilidade de contribuir para a formação leitora de seus próprios alunos.



Consideramos que uma das exigências ao docente da Educação Básica é que ele ofereça aos seus alunos o conhecimento legitimado, conforme estabelecido nos documentos curriculares. Conhecimento que é, em boa medida, apreendido pela leitura e análise dos textos importantes da área de formação. Entendemos que importa ao professor ser capaz de lidar com tais conhecimentos, na formação dos seus próprios alunos, de modo investigativo e que possa trabalhar para a ampliação da capacidade leitora do seu alunado, indicando meios de realizar novas interpretações dos textos colocados para leitura e não se limitando à sua mera repetição.

Avalia-se que o profissional que estará em sala de aula, enquanto professor de dada disciplina, poderá formar leitores mais competentes se ele mesmo tiver tido a oportunidade de formar-se enquanto leitor que não se limitava à recitação dos textos lidos.

Nesse sentido, no presente texto, expusemos reflexões concernentes à formação leitora em projetos de iniciação à pesquisa, mas vale registrar que, quando o assunto é leitura, muitas abordagens são possíveis, como fica indicado pela citação a seguir:

Um dos modos tradicionais de se tratar a leitura diz respeito à forma de entendê-la como uma questão de habilidade ou um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas. Nesse sentido, aprender a ler torna-se uma questão técnica. Ser um bom leitor é o mesmo que ser um leitor habilidoso, ou seja, o leitor pode desenvolver habilidades, conforme tenha se utilizado de técnicas que o ajudem a ler melhor ou com eficiência. Além disso, essas habilidades podem ser aprendidas ou transferidas por quem as possui. Essa concepção é muito forte e dominou, durante décadas, a visão escolar tradicional.

Quando a leitura não é entendida como deleite, um ato para se estar absorto, distante do mundo exterior, ela é moldada pelos discursos que partem de um mundo letrado. A compreensão desse mundo letrado sobre as práticas que circulam na sociedade atravessa o discurso que enfatiza certos modos de leitura. A abundância de livros, a escolha de autores (na maioria das vezes, os clássicos), os lugares apropriados para o ato de ler e para os livros propriamente ditos geralmente fazem parte de um discurso e uma prática elitizados sobre a leitura [...]. (Benevides, 2008, p. 89-90)

Coracini (2005) trata das concepções clássicas de leitura e, sobre isso, destaca duas correntes, uma em que a leitura é entendida

enquanto decodificação e outra entendida enquanto interação, sobre as quais se afirma o que segue:

No primeiro caso, o leitor ou o observador (no caso das artes pictóricas) são verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. As palavras, assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos, os signos enfim... carregariam um significado – aquele que a ele estaria inevitavelmente atrelado, independentemente de qualquer condição. Trata-se da visão essencialista da leitura: acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la [...]. [Na segunda corrente], leva-se em conta, de modo explícito, a existência dos sujeitos – autor e leitor –, ambos presentes e ativos [...] a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s). (CORACINI, 2005, p. 20-1)

As citações anteriores sinalizam alguns vieses comuns nas abordagens sobre leitura, no que se refere ao seu papel de entretenimento ou às habilidades que exige enquanto uma técnica específica. Também pode ser pensada a partir da sua conceituação, enquanto um movimento de decifração de uma dada mensagem ou enquanto interação do leitor com o texto ao perceber as pistas linguísticas deixadas pelo autor do texto. Sabe-se da importância dessas discussões e de suas contribuições para o campo da Educação, principalmente no que condiz à formação de leitores. Compreendemos que, ao apresentarmos a temática da leitura quanto aos modos como ela se apresenta no interior de projetos de pesquisa, também contribuimos para pensar a formação leitora, no caso de estudantes de cursos de licenciatura. Dado o escopo deste texto, focalizamos na descrição e discussão sobre distintas formas de lidar com o referencial teórico e com os dados para análise em contextos de IC, nos quais o exercício da leitura de referenciais científicos pode caracterizar-se somente pela ratificação do que foi lido ou pela ampliação de seus sentidos.

## Considerações finais

Iniciamos o presente texto abordando a universidade pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão e, quanto a isso, procuramos problematizar o que, no âmbito acadêmico, tem sido consolidado como iniciação à pesquisa. As análises que propusemos direcionaram-se pela reflexão sobre como, nas atividades de iniciação científica, os alunos de graduação podem ser formados desenvolvendo, ou não, o espírito questionador e tornando-se capazes de propor leituras diversificadas dos objetos culturais que se colocam para sua compreensão e avaliação, favorecendo a escrita científica que efetivamente contribua com a produção de novos conhecimentos durante a formação docente inicial.

Numa época em que as informações são inúmeras e o acesso aos diversos objetos culturais tem feito parte do cotidiano de um número cada vez maior de pessoas, acreditamos que a universidade deva propiciar aos seus alunos experiências de iniciação à pesquisa em que os objetos culturais possam, não somente serem conhecidos e reconhecidos pela importância que lhes é atribuída, mas principalmente pela possibilidade de motivarem novas leituras e interpretações.

## Referências

- BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. In: OLIVEIRA, M. B. de.; ZOZZOLI, R. M. D. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de Carvalho Paschoal (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista/SP: Unifeob, 2005.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). In: *Cadernos da F.F.C: Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento*. Marília, v. 9, n.1, p. 169-189, 2000.
- FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

## Representações do papel da mulher de comunidades tradicionais em produções científicas

Cleyse Guimarães Siebra<sup>1</sup>

José Antônio Vieira<sup>2</sup>

### Introdução

As desigualdades de gênero são um fenômeno social que marcam forte presença na história e representam para o lado mais desfavorecido uma série de problemáticas que surgem nas mais diversas esferas sociais. Com isso, observamos que a luta das mulheres é marcada historicamente pela tendência comparativa entre o papel masculino e feminino, ao qual pode definir, a partir do ponto de vista patriarcal, que as qualidades femininas são inferiores<sup>3</sup> e consequentemente, o seu papel na sociedade pode não atingir relevância nos processos de desenvolvimento de suas comunidades.

No entanto, observamos que em comunidades tradicionais o desenvolvimento está diretamente ligado com as estruturas familiares. Nesta perspectiva, surge a figura da mulher como o núcleo dessas estruturas, considerando os distintos papéis adotados por estas, como o de mãe, provedora de recursos e cuidados, de agente e liderança comunitária e também como produtora de bens culturais, papéis estes que contribuem para o desenvolvimento e do mantimento da memória e da tradição de seus grupos.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus de Pedreiras.

<sup>2</sup> Professor Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, Campus Pedreiras e Professor Permanente Externo do Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGLB, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, do Centro de Ciências de Bacabal/MA.

<sup>3</sup> “E é a Palavra, o patriarcado que quer fazer da dominação masculina um fato “natural” e biológico. E o patriarcado é de tal modo hoje uma realidade bem-sucedida que muitos não conseguem pensar na organização da vida humana de maneira diferente da patriarcal, em que o macho domina de direito e de fato.” Sendo assim, a cultura patriarcal é defendida a partir de características biológicas, que coloca a mulher na posição de fragilidade e de dever com os cuidados domésticos e familiares. (MURARO, 2002, p. 61).

À vista disso, o que propomos com a presente pesquisa não é executar um estudo comparativo entre os povos e comunidades tradicionais em oposição a realidade social das sociedades urbanas, mas sim investigar como a imagem assumidas por mulheres desses territórios tradicionais é constituída a partir do discurso acadêmico e científico. Consideramos que assim, podemos compreender os efeitos do envolvimento dessas mulheres como porta-vozes da cultura maranhense. E assim, analisar o imaginário que estrutura as identidades coletivas que promovem o protagonismo feminino em manifestações culturais, religiosas e organizacionais.

É possível dizer que um dos efeitos de sentido promovidos pelas desigualdades de gênero materializadas na produção escrita acadêmica, seja o apagamento da participação feminina nos processos de desenvolvimento econômicos, culturais e/ou sociais. Dessa forma, verificamos que a divulgação científica e a prática de pesquisa que tematiza essas questões, colocando a figura feminina como centro da comunidade tradicional, contribui para o combate dessa exclusão, gerando representações dos processos históricos de luta e resistência, assim como as vivências repassadas entre gerações e as formas em que esses grupos se organizam no coletivo e no individual para garantir sua sobrevivência e a reafirmação de suas identidades enquanto cidadãs.

### **Identidade, representação e o feminino**

Na modernidade, as categorias de pertencimento que remetem a cultura são geradas com base em símbolos e representações. Hall (1992, p. 50), expõe que “Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”, com isso, observamos que estas representações não existem somente para apresentar essas identidades, mas tem também a função de influenciar as ações de gerações futuras no que diz respeito a sua resistência cultural e suas noções de pertencimento<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O pertencimento é uma crença subjetiva da existência de uma origem comum entre indivíduos distintos, o que permite que estes indivíduos se entendam como parte de uma coletividade. (AMARAL, s.d. apud RIBEIRO-DE-SOUZA, 2021). “O sentimento de

Hall (1992), expõe que as identidades são geradas a partir do processo de identificação construído pelos sentidos, dessa forma, as identidades estão representadas nas produções humanas, transmitidas historicamente a partir dos meios de interação e comunicação. Em resposta ao questionamento levantado em sua pesquisa, sobre como as narrativas relativas a uma identidade cultural são contadas, o sociólogo indica alguns elementos. Destacamos aqui um destes.

A estratégia discursiva abordada, pode ser reconhecida como “narrativa da nação” e refere-se aos diversos modos de se propagar uma identidade cultural, Hall (1992) revela que na história, as imagens, eventos históricos, rituais, entre outros símbolos e representações, são contados e recontados a fim de gerar uma memória para um povo, na atualidade entendemos essas narrativas como parte de um patrimônio cultural pois é entendido como fundamental, assim como afirma Hall (1992, p. 52) no seguinte trecho: “Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte.”

Assim sendo, o patrimônio cultural imaterial reúne as manifestações entendidas como cultura, tal como as crenças, os saberes e os locais que estejam diretamente ligados a história de um povo. Ferreira e Michelon (2010), associam esse patrimônio à noção de tradição, esta, por sua vez, se fará de significativa importância para as discussões apresentadas neste texto. A tradição está ligada à transmissão, ao valor cultural fundamental e à continuidade e quando relacionadas a memória de grupos de mulheres de comunidades tradicionais, carrega em seu interior o significado da resistência e da luta pelo direito ao pertencimento.

Antes de adentrarmos nessas discussões, refletiremos a noção de gênero a partir de Guimarães (2005, p. 87) para entendermos a base das desigualdades de gênero, pois de acordo com a autora "A noção de gênero surgiu a partir da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas construções sócio-culturais." À vista disso, compreendemos que o feminino é construído socialmente a partir das representações de suas características, sendo estas por

---

‘pertencimento’, assim, carrega consigo acolhimento, oferece identidade coletiva, reforça o eu individual e o equilíbrio psíquico.” (RIBEIRO-DE-SOUZA, 2021, p. 63).

sua vez também valorizadas com base no controle da porção da sociedade detentora de poder. (GUIMARÃES, 2005)

Considerando que no âmbito das comunidades tradicionais, também podem ser propagados estigmas sociais, assim como em outros espaços, podem também, apresentar problemáticas sustentadas nas desigualdades, neste caso as de gênero, contribuindo para o apagamento da participação feminina nos mais distintos processos de desenvolvimento, tanto coletivos como individuais.

À título de informação, o conceito de comunidades tradicionais mais apropriado para a presente investigação foi estabelecido pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, inciso I, art. 3º, que identifica como comunidade tradicional todos os grupos que apresentam distinções culturais, que reconhecem no núcleo dessas distinções a sua identidade coletiva e seu local de pertencimento. (BRASIL, 2007).

Novamente, fazemos menção a tradição e a memória, considerando que para as comunidades tradicionais, são estas as responsáveis pela transmissão de saberes e práticas que mantém viva a cultura desses povos. Estes conceitos também são necessários para entender as lutas das mulheres pelo mantimento das práticas tradicionais dos grupos femininos pertencentes a estes contextos.

Dessa forma, as análises aqui apresentadas consideram o discurso acadêmico de dissertações que produzem representações, entendidas por Chartier (2002), como um mecanismo que possibilita a geração de “figuras” que retomam a memória de “objetos ausentes.” Além disso, é importante ressaltar que o discurso científico nos remete ao exposto por Bakhtin (2016) quando diz que “o falante não é um Adão”, pois considera que o discurso é local onde diversas opiniões, correntes e teorias de outros interlocutores. O discurso, portanto, não é exclusivo, nem de um determinado falante nem de um ponto fixo da história.

Ou seja, há uma forma de através de um olhar para os textos acadêmicos desenvolvidos por meio de uma dissertação de mestrado configurar um conjunto de representações “figuras” que constituam um imaginário sobre um determinado momento histórico, bem como, sobre os sujeitos demarcados num lugar específico caracterizado por exemplo por uma comunidade tradicional. Isto é, os discursos científicos dos trabalhos acadêmicos materializam uma imagem sobre

por exemplo, a mulher presente em uma comunidade tradicional, em um momento histórico específico.

### **Procedimentos metodológicos**

De modo em que se formasse um arcabouço teórico de leitura sobre as questões aqui abordadas, foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003), para auxiliar na elucidação de conceitos que surgem na medida em que se aprofunda as discussões apresentadas. Além disso, o procedimento de coleta do corpus foi realizado em plataformas digitais de instituições de pós-graduação, ao qual se priorizou por dissertações relacionadas a busca das seguintes palavras-chave: maranhão, comunidade tradicional, agentes comunitárias e mulheres líderes.

Para a observação do material selecionado, se fez necessária a abordagem qualitativa, considerando que os dados apresentados pelos pesquisadores são de natureza social e abrangem problemáticas que envolvem grupos e comunidades, assim como questões diretamente relacionadas às vivências destes grupos. Sendo assim, conforme vimos em (LÜDKE, 1986), compreendemos que a abordagem qualitativa nos possibilita reflexões analíticas e metodológicas, gerando assim novas perspectivas e discussões.

O método interpretativo adotado foi a análise textual discursiva, considerando que as representações abordadas são apresentadas no plano da linguagem, dessa forma, este método considera o conteúdo a partir de uma perspectiva da análise do discurso. Moraes e Galiuzzi (2006), atentam para o fato de que os significados apresentados em um texto são atribuídos pelo autor, feito com a apropriação de outras vozes, outros sujeitos, sendo assim, a interpretação não se dá apenas pela forma, pela materialidade discursiva, mas considera também a manipulação dos sentidos, as condições de produção, assim como outras implicações históricas e políticas.

### **Descrição do corpus**

A identificação da autoria dos excertos é feita por códigos, para que dessa maneira a atenção da análise promovida aqui não se confunda com uma crítica ao trabalho de pesquisa destes autores.



Dessa forma, a dissertação identificada pelo código CRVM19D, publicada no ano de 2019, na área de Direito, propõe análise das Leis do Babaçu Livre no estado do Maranhão, no que concerne a identidade de quebradeira e a resistência e luta dos movimentos sociais que abriram o caminho para essas discussões no campo político e jurídico. O pesquisador realiza suas análises a partir de documentos e de vídeos de entrevistas já produzidos.

O texto com o código SLCC18CSPA, do ano de 2018, é uma dissertação na área de Cartografia Social e Política da Amazônia, ao qual por meio de uma pesquisa de campo o pesquisador realiza um estudo dos conflitos e restrições no acesso às palmeiras de babaçu, o que resultou em organizações e mobilizações sociais para o mantimento das práticas extrativistas e da defesa das identidades relacionadas ao processo.

Os excertos com autoria de MAC18CS, se referem ao texto publicado no ano de 2018, dissertação na área de Ciências Sociais que analisa, por meio de entrevistas, perfis de mulheres consideradas como porta-vozes da cultura maranhense. A partir disso, são apontadas concepções acerca da cultura, política e sociedade, além de indicar como é construído o senso de identidade regional e suas implicações nas vivências femininas.

O texto de SML21L, publicado em 2021, em dissertação na área de Letras, que analisa as conceptualizações metafóricas do babaçu e do extrativismo do babaçu em cantos, considerando a realidade social, econômica e cultural da atividade. A análise considerou cantos produzidos pelo grupo musical *As Encantadeiras*.

## **A produção acadêmica e a participação feminina**

A partir do que verificamos em relação a organização discursiva, vem como, sobre como podemos verificar modos de organização do texto acadêmico interferindo na construção de uma imagem e ou identidade de mulheres de comunidades tradicionais, desenvolvemos uma interpretação de como esse processo se constitui. Para isso, separamos nossas análises a partir dos seguintes eixos: 1) O direito à cidadania; 2) O ‘ser mulher’ como procedimento de exclusão, 3) Mulheres agentes sociais e a necessidade das organizações, e por fim, o 4) A produção cultural e a preservação da memória.

## O direito à cidadania

Neste tópico desenvolvemos uma análise dos efeitos de sentido ligados à promoção de direitos para as mulheres, reconhecidas enquanto cidadãs, direito este, historicamente desvinculado da imagem de grupos de minorias. Dessa forma, são apresentadas perspectivas de autores que tratam dos efeitos dessas desigualdades no âmbito do trabalho e do desenvolvimento econômicos.

O Excerto 01, se trata de um trecho de uma dissertação na área do direito, publicada em 2019, as linhas destacadas aqui foram retiradas de um capítulo no qual o investigador discorre sobre algumas das problemáticas recorrentes do capitalismo e da divisão do trabalho. No geral, o texto retrata lutas dos movimentos sociais de mulheres quebradeiras de coco babaçu e suas conquistas jurídicas dentro do estado do Maranhão.

### Excerto 01

IDENTIFICAÇÃO	CRVM19D, 2019, p. 37. Dissertação: Direito
<b>DISCUSSÃO E EMBASAMENTO</b>	1 Faz-se menção na presente dissertação não apenas ao movimento
	2 feminista, como exemplificado por Capella (1998), mas ao
	3 movimento dos povos indígenas e comunidades tradicionais que vêm
	4 requerendo o reconhecimento das suas diferenças, seus modos de
	5 vida, das suas identidades, o seu reconhecimento como sujeitos ativos,
	6 capazes de dizer o direito, o reconhecimento de garantias próprias
	7 como a da autodeterminação – melhor explicada adiante –, o
	8 autogoverno, acesso às terras, enfim, aquilo que extrapola a cidadania
	9 individual abstrata universalizada; que mostra a limitação dos direitos
	10 de cidadania como direitos de liberdades, políticos e sociais num viés
	11 do fetichismo da igualdade; que vem romper com o silenciamento

	12	dos dissensos.
	13	Pois, a proteção da cidadania igual, mesmo que se pretenda
	14	estender sob as mulheres, “tendeu, desde o princípio, a ignorá-las,
	15	a construir a suposta universalidade do cidadão abstrato sobre
	16	atributos exclusivamente masculinos” (CAPELLA, 1998, p.124-125).

Como exposto, analisamos o excerto 01, destacado de uma dissertação voltada aos estudos dos movimentos de resistência política de Quebradeiras de Coco no território maranhense. Entre as linhas 3 e 5, quem produz o texto da dissertação indica que as manifestações de sujeitos de comunidades tradicionais já “requerem”, linha 04, “reconhecimento enquanto sujeitos ativos” na linha 05. Ou seja, as marcas do texto científico analisado indicam que para quem escreve, há uma imagem do sujeito da comunidade tradicional, enquanto um sujeito que busca “garantias próprias” linha 06, e “autodeterminação”, linha 07. Ou seja, há indicações de uma imagem dos sujeitos das comunidades tradicionais como aqueles que buscam seus direitos e resistem a um possível controle externo.

Ao mesmo tempo, entre as linhas 08 e 12, há uma representação do sujeito da comunidade enquanto aquele que faz parte de um coletivo de enfrentamento e resistência, que busca direitos, igualdade. São para quem escreve os contrários que buscam “romper um silenciamento”, conforme vimos na linha 11.

A desigualdade de gênero que parte de uma tendência patriarcal, está presente entre as linhas 13 e 16, indicando uma dificuldade em estender a busca por cidadania para as mulheres, considerando o domínio masculino também quando se trata de luta por igualdade e direitos. Santos e Oliveira (2010) expõem que neste sistema os papéis são definidos a partir do gênero e que o homem organiza e controla a vida social, por consequência a desigualdade de gênero parte dessas relações que foram criadas historicamente com a dominação masculina dos meios sociais e políticos.

Para um segundo momento de análise, selecionamos os excertos que se apresentam sob o código SLCC18CSPA (Excerto 02, Excerto 04

e Excerto 05), foram encontrados em uma dissertação em Cartografia Social e Política da Amazônia, com publicação no ano de 2018. No capítulo em que são apresentados, SLCC18CSPA realiza uma reflexão a organização político-social das mulheres quebradeiras de coco e o que impulsionou o surgimento dessas organizações em comunidades tradicionais, em específico nesses grupos de mulheres. A dissertação apresentou uma pesquisa de campo, sendo assim, o autor faz menção constante aos sujeitos pesquisados e seus locais de origem.

**Excerto 02**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	SLCC18CSPA, 2018. p. 78. Dissertação: Cartografia Social e Política da Amazônia	
<b>DISCUSSÃO E EMBASAMENTO</b>	1	Nesta experiência de pesquisa, durante a escuta dessas narrativas,
	2	percebi que determinados elementos nos auxiliam a refletir sobre a
	3	atuação dessas mulheres para além do ambiente doméstico em
	4	que ocorria, segundo elas, exploração de mão de obra. Tal é
	5	exploração entendida pela maneira como é executada a divisão
	6	sexual do trabalho entre elas e os companheiros, ficando elas com
	7	a sobrecarga de atividades distintas, tanto nos trabalhos
	8	domésticos, quanto no trabalho da roça, no extrativismo.

O excerto 02 nas linhas 2 a 3, no trecho: “a atuação dessas mulheres para além do ambiente doméstico em que ocorria, segundo elas, exploração de mão de obra”, apresenta uma discussão que nos revela uma realidade das mulheres de comunidades tradicionais, sendo essa a de que suas tarefas não se limitam aos cuidados domésticos. Nessas realidades, as mulheres trabalham em diversos campos, como a agricultura, o artesanato, o extrativismo, e muitas ainda se desdobram como participantes ativas de organizações de assistência social, assim como organizações educacionais, culturais e religiosas.

O pesquisador que realizou a pesquisa do excerto 02, revela na linha 4, que há a “exploração de mão de obra” e relaciona essa

afirmação com a “maneira como é executada a divisão sexual do trabalho entre elas e os companheiros” nas linhas 5 e 6. Dessa forma, a análise possibilitou a identificação do tema da desigualdade de gêneros no mercado de trabalho, abordado pelo autor como um objeto de estudo. O pesquisador demonstra considerar que a realidade feminina em sua grande maioria não pode ser limitada ao trabalho externo, mas deve sempre considerar o ambiente familiar como prioridade e também como ambiente em que se exerce um “trabalho”, já a realidade masculina é respaldada socialmente para considerar primordial somente sua contribuição externa, sua inserção no mercado de trabalho.

Essa elucidação nos interessa no sentido em que passamos a compreender a posição de resistência feminina em ocupar os espaços de atuação no trabalho comunitário, de desenvolvimento ou de promoção cultural, entendendo que a persistência histórica dessa desigualdade resulta em experiências cercadas pela exclusão. Dessa forma, os trabalhos acadêmicos contribuem para o engajamento de temáticas como essa, atuando nos âmbitos sociais e acadêmicos como ferramenta de representação e resistência.

### **O ‘ser mulher’ como procedimento de exclusão**

Este subtópico trata da desigualdade pautada em uma noção de inferioridade ligada às mulheres, o que afeta a sua participação em espaços públicos e no mercado de trabalho. Os excertos com o código MAC18CS (Excerto 03 e Excerto 06), é de dissertação na área das Ciências Sociais foi publicada em 2018. O Fragmento 03 faz parte das discussões de um capítulo voltado para a análise dos sujeitos pesquisados, nesse caso, mulheres em espaços sociais que assumem o papel de produtoras de bens culturais, para isso, o pesquisador utiliza o termo “agentes” para fazer referência a estas.

#### **Excerto 03**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	MAC18CS, 2018, p. 34. Dissertação: Ciências Sociais	
<b>DISCUSSÃO E EMBASAMENTO</b>	1	Todo o processo de incorporação e inculcação do que inclui “ser
	2	mulher” limita e condiciona as possibilidades de ações e

	3	reconhecimentos ligadas ao feminino, entre elas a exclusão efetiva
	4	das mulheres aos espaços públicos de atuação.

As discussões levantadas no trecho em destaque, como o “ser mulher” [linha 1] e a exclusão das mulheres em espaços públicos, remetem a desvalorização do trabalho feminino com base em um pensamento de inferioridade de gênero que exclui a individualidade e reduz o trabalho da mulher em suas “qualidades femininas”. O sentido que pode ser entendido a partir do “ser mulher” [linha 1] ser algo que “limita e condiciona” [linha 2], pode estar relacionado a visão de que as mulheres são pré-definidas a partir dessas características, que lhes são atribuídas sem considerar suas individualidades e qualificações.

Diogo e Coutinho (2006) expõem que essa concepção de que mulheres possuem capacidades inatas abre precedentes para a exploração de suas habilidades, além disso, neste cenário é necessário considerar a formação informal que as mulheres recebem, tanto em seu âmbito familiar quanto em outras esferas da sociedade, que desenvolvem tais qualidades.

Se por um lado o trabalho feminino é explorado seja no desígnio de tarefas ou de remuneração, ainda há a realidade de exclusão, na qual desconsidera sua identidade como indivíduo e limita a atuação de mulheres em espaços com base no fator “ser mulher”. Na dissertação MAC18CS, o pesquisador analisa a realidade de mulheres presentes em diversas esferas, sejam políticas, culturais, artísticas e econômicas, utilizando de conceitos e vivências de mulheres que foram entrevistadas e acompanhadas.

Assim sendo, a partir do contexto apresentado, observamos uma “segmentação ocupacional”, que segundo Yannoulas (2002) é um fenômeno caracterizado pelas desigualdades de inserção no mercado de trabalho que se baseia num ideal de oposições de gênero, uma vez que, cargos oferecidos a mulheres são em sua grande maioria, atividades específicas consideradas adequadas, exemplos disso podem ser notados com o grande número de profissionais mulheres nos ramos da educação, enfermagem, artesanato, entre outros. Essa adequação é estabelecida socialmente, tendo como base as qualidades consideradas femininas, como paciência e cuidado.

A problemática dessa segmentação se dá pela segregação que ocasiona, pois, ignorar a presença de mulheres em outros campos de

trabalho abre espaço para diversos tipos de discriminação, para desvantagens econômicas e para vulnerabilidades sociais. Em vista disso, apresentamos o tópico a seguir como uma resposta que essas mulheres encontraram para garantir seus direitos.

### Mulheres agentes sociais e a necessidade das organizações

Neste tópico, apresentamos excertos que tematizam a necessidade para o surgimento de organizações sociais pautadas no combate de problemáticas que afetam e ameaçam as vivências de mulheres em diferentes contextos de comunidades tradicionais.

#### Excerto 04

IDENTIFICAÇÃO	SLCC18CSPA, 2018. Dissertação: Cartografia Social e Política da Amazônia	
DISCUSSÃO E EMBASAMENTO	1	[...] observando o lugar de fala das agentes sociais – mulher,
	2	quebradeira de coco babaçu e liderança – percebemos que a
	3	construção de estratégias voltadas para a luta por sobrevivência no
	4	lugar onde vivem e a relação do trabalho da família realizado pela
	5	mulher e o homem, tanto acontece pelo contexto do babaçu e da,
	6	terra quanto pelo surgimento das organizações. Analisar este trajeto
	7	na vida das quebradeiras de coco babaçu nos permite direcionar o
	8	olhar para suas especificidades.

A atuação das mulheres em organizações sociais no Brasil está historicamente associada ao que é identificado por Hopstein e Davidson (2019), como “áreas tradicionais do trabalho feminino”, dentre essas áreas, identifica-se o exercício de trabalhos voltados para o cuidado do ambiente familiar e doméstico. Isso nos remete aos estereótipos de gênero que circulam a realidade do trabalho de mulheres em áreas de desenvolvimento social e econômico.

De acordo com os resultados elaborados a partir da pesquisa de Hopstein e Davidson (2019), até o ano de 2018 o Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (IPEA) levantou o índice de que 65% das pessoas atuantes em organizações são mulheres, sendo maioria também em áreas de assistência social. O surgimento dessas organizações está ligado primordialmente a necessidade de sua existência como ferramenta de resistência e luta dessas mulheres.

**Excerto 05**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	SLCC18CSPA, 2018. Dissertação: Cartografia Social e Política da Amazônia	
<b>DISCUSSÃO E EMBASAMENTO</b>	1	Também apresentamos o conceito de necessidade, muito
	2	utilizado nesse capítulo, endossado pelas narrativas das
	3	quebradeiras de coco babaçu, como algo presente e justificável
	4	para o surgimento da AMTR, do Clube de Mães e das demais
	5	organizações locais ou não, que asseguram a participação direta
	6	e indiretamente dessas mulheres a partir de uma reflexão sobre
	7	outras etapas de luta com o surgimento de “novos movimentos
	8	sociais” (HOBSEAWM, 1995) que apresentam em suas pautas o
	9	debate político ambiental caracterizado por uma identidade
	10	coletiva representada pela mobilização social.

No excerto 05, observamos que a partir da pesquisa que considerou diretamente as narrativas de quebradeiras de coco, a necessidade surge como principal motivação dessas mulheres para o surgimento dessas organizações sociais, representado na imagem dos Clubes de Mães e AMTR. Destacamos aqui o perfil das quebradeiras de coco por conta da história de luta que esses grupos carregam contra a violação de direitos extrativistas e a elaboração de movimentos ambientalistas em prol da sustentabilidade ambiental e do livre acesso as palmeiras de babaçu.

Na linha 04 do excerto 05 observamos menção à Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Lago do Junco e Lago dos



Rodrigues (AMTR), que é um dos principais projetos de lideranças femininas da região do Médio Mearim. De acordo com o site Fundo Brasil (2010), o projeto abrange 11 comunidades e surgiu em um momento em que se fez extremamente necessário agir para a garantia da sobrevivência das quebradeiras de coco da região.

Desse modo, observamos a importância dessas organizações de assistência para assegurar o que é mencionado nas linhas 09 e 10 do excerto 05: “identidade coletiva representada pela mobilização social”, essa mobilização de mulheres representam tanto uma história de lutas dos direitos de apropriação de seus espaços quanto a garantia da melhoria das condições de trabalho e da existência dessas mulheres em posições de liderança.

### **A produção cultural e a preservação da memória**

A memória coletiva quando representada em pesquisas, está diretamente relacionada às relações sociais, às realidades de uma comunidade e de seus indivíduos. (FERREIRA; MICHELON, 2010). Dessa forma, ao analisar narrativas de povos de comunidades tradicionais, o pesquisador se depara com as características distintas que definem essa ideia de identidade coletiva de um grupo.

O capítulo onde se encontra o excerto 06, inicia com a descrição de uma das mulheres entrevistadas e a partir de seu depoimento, o investigador discorre sobre sua trajetória profissional e suas contribuições para o mantimento da memória de uma identidade coletiva regional.

#### **Excerto 06**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	MAC18CS, 2018. Dissertação: Ciências Sociais	
<b>DISCUSSÃO E EMBASAMENTO</b>	1	As outras agentes aqui analisadas pertencem a outros eixos de
	2	atuação, mas também compartilham da valorização do local e da
	3	identidade regional, atuando na construção do que é o “local” e
	4	o “regional”, os patrimônios que devem ser preservados, as
	5	memórias ou heranças que devem ser conservados, enfim;

	6	do trabalho de definição e disputa do que é a “cultura maranhense”.
--	---	---

Como observado no excerto 06, o pesquisador identifica no perfil das mulheres entrevistadas a preocupação com a “valorização do local e da identidade regional”, assim como exposto nas linhas 2 e 3. Desta maneira, observamos o papel das mulheres maranhenses no mantimento de uma identidade cultural e herança imaterial regional.

Na linha 5 do excerto 06, temos a menção de “memórias ou heranças que devem ser conservadas”, esse trecho nos remete ao patrimônio imaterial, sendo este, de acordo com Bertagnolli (2015), toda a prática de um grupo que resulta na produção cultural, seja por meio de representações ou conhecimentos compartilhados tradicionalmente, assim como os objetos ou lugares que representem de alguma forma a identidade dessas comunidades.

A conservação desse patrimônio se dá por ações de divulgação, sejam de forma geral ou para os membros mais jovens de suas comunidades, assim como ações políticas para garantir a liberdade cultural, o que vem acontecendo por meio das associações de assistência social já mencionadas.

Com o código SML21L, apresentamos o excerto 07 de uma dissertação na área de Letras publicado em 2021. Nesta pesquisa a análise é realizada a partir de um ponto de vista da linguagem, o material analisado são cantos sobre o extrativismo do coco babaçu e por conta disso, as discussões levantadas não se isentam de comentar aspectos culturais e sociais, como a tradição dessas atividades.

#### Excerto 07

IDENTIFICAÇÃO	SML21L, 2021. Dissertação: Letras	
<b>DISCUSSÃO E EMBASAMENTO</b>	1	É relevante destacar que a importância do babaçu não se restringe
	2	apenas ao caráter econômico, muito pelo contrário, repercute em
	3	aspectos muito mais representativos dessa realidade, a exemplo da
	4	tradição repassada por gerações; do conhecimento histórico e social
	5	que simbolizam o papel de todas as mulheres quebradeiras de coco

	6	ao longo dos anos, suas histórias, vivências; da cultura presente nos
	7	cantos produzidos e enaltecidos nos babaçuais, na importância que
	8	dão a atividade, da conservação do meio ambiente e no repasse de
	9	todos esses aspectos aos mais jovens.

No excerto 07 observamos um exemplo de mantimento de patrimônio imaterial em comunidades tradicionais, a partir da memória do processo da quebra do coco babaçu e da produção cultural de bens materiais como os sabonetes, óleos e artesanatos, assim como imateriais, como é o caso das cantigas proferidas no momento da quebra. Na linha 4, no trecho “tradição repassada por gerações”, essa tradição está relacionada, portanto, a todo os aspectos que envolvem a identidade coletiva das quebradeiras de coco, assim como todo o contexto de luta pela sobrevivência desses grupos, por um aspecto econômico, mas também político.

De modo geral, os exemplos apresentados aqui traçam um histórico de como mobilizações sociais de mulheres de comunidades tradicionais possibilitou o surgimento de associações e políticas públicas voltadas para o mantimento e a resistência das práticas relacionadas ao extrativismo do babaçu. Sendo assim, as representações apresentadas nos textos acadêmicos estão diretamente relacionadas à memória de identidades coletivas, além de promover perspectivas do social e do político no que diz respeito à discriminação e a exclusão do papel feminino no desenvolvimento econômico e cultural.

### **Considerações finais**

Como apresentado, este texto considerou responder a seguinte problemática: Como os textos acadêmicos estão representando o papel da mulher no desenvolvimento sociocultural e econômico em comunidades tradicionais?

A partir disso, consideramos que a produção acadêmica promove a materialização de sentidos tais como o apagamento da mulher pautado em noções de superioridade de gênero, que coloca a figura feminina como inferior, assim como, por outro lado, a importância e o protagonismo da mulher em processos de desenvolvimento, assim

como questões que cercam a resistência e luta de comunidades tradicionais que colocam como centro as mobilizações de mulheres na luta por direitos e espaço.

Dessa forma, objetivou-se a análise das representações do papel de mulheres de comunidade tradicional em trabalhos acadêmicos, além das implicações históricas que cercam a discriminação de gênero, perpetuadora de apagamentos de identidades e participações. A pesquisa sucedeu a partir de análises qualitativo-discursivas de dissertações, com foco nos efeitos de sentido produzidos a partir das representações apresentadas.

A partir da análise aqui realizada, concluímos que as mulheres exercem um papel de extrema relevância para o mantimento da tradição e da memória de uma identidade coletiva. No âmbito das comunidades tradicionais este papel se torna mais evidente, ao mesmo tempo em que enfrentam as dificuldades resultantes das desigualdades de gênero.

Os textos analisados utilizaram de metodologias elaboradas para o detalhamento e cuidado em manter a veracidade das representações dos contextos apresentados, dessa forma, divulgando para toda a comunidade acadêmica a voz, a resistência e as tradições das comunidades tradicionais, destacando a importância do papel da mulher para o desenvolvimento.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- BERTAGNOLLI, Gisele B. Leal. Processos de construção de identidades regionais: cultura imaterial, identidade e desenvolvimento. *PERSPECTIVA*, Erechim. v. 39, n.148, p. 47-54, dezembro/2015. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_532.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_532.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 24 fev. 2022.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002.

DIOGO, Maria Fernanda; COUTINHO, Maria Chalfin. A dialética da inclusão/exclusão E o trabalho feminino. *INTERAÇÕES*, Campo Grande, vol. XI, n. 21, p. 121-142, jan-jun, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072006000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072006000100007). Acesso em: 29 mar. 2022.

FERREIRA, M. L. M. MICHELON, F. F. *Memória, patrimônio e tradição*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2010. 205p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Memória-Patrimônio-Tradição.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FUNDO BRASIL. *Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Lago do Junco e Lago dos Rodrigues – AMTR*. 2010. <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/associacao-de-mulheres-trabalhadoras-rurais-do-lago-do-junco-e-lago-dos-rodrigues-amtr/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Trajetória dos feminismos: introdução a abordagem de gênero. In: BRASIL. *Marcadas a Ferro*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 260p. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/saffioti/2005/mes/90.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104p.

HOPSTEIN, Graciela; DAVIDSON, Martina. O trabalho das mulheres nas organizações Sociais no brasil: desigualdades e paradoxos. *GIFE*: São Paulo, v.1, n.1, p. 02-08, 2019. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/o-trabalho-das-mulheres-nas-organizacoes-sociais-no-brasil-desigualdades-e-paradoxos>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: [http://joinville.ifsc.edu.br/~thiago.alencar/Tecnologo\\_Mecatronica/TC1/outros/Fundamentos%20de%20Metodologia%20Cien%20-%20Eva%20Maria%20Lakatos\(1\).pdf](http://joinville.ifsc.edu.br/~thiago.alencar/Tecnologo_Mecatronica/TC1/outros/Fundamentos%20de%20Metodologia%20Cien%20-%20Eva%20Maria%20Lakatos(1).pdf). Acesso em: 27 abr. 2022.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro*. 8ª tiragem. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

RIBEIRO-DE-SOUZA, Celeste. “Pertencimento/não pertencimento” Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado. *Estudos Avançados*, 35 (103), set-dez, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/192357/177261>. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Rev. Katál*. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 11-19 jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HqLvNHVzXPJkDYSCHsb94hP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

YANNOULAS, S.C. *Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/dossiepprgmt.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.



# Lenguas indígenas y producción de conocimiento académico

Mariano Dubin<sup>1</sup>

## Introducción

En este trabajo se hace una breve reflexión sobre el espacio marginalizado que ocupan las lenguas indígenas en el mundo académico en América Latina y, específicamente, en Argentina. Este análisis nos permite revisar el lugar de las lenguas en la producción de conocimiento señalando cuáles son las perspectivas teóricas dominantes que orientan el área de lengua y literatura.

Esta propuesta que, efectivamente, es muy amplia y compleja es desarrollada a partir de un recorte específico: el análisis de una experiencia de enseñanza de la lengua y la cultura guaraní en las carreras de Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, una de las tres universidades más importantes de Argentina.

Desde este caso, en un primer momento, analizamos el lugar que ocupan las lenguas indígenas en dicha institución y, por ende, desagregamos un análisis sobre las concepciones dominantes de las lenguas y la producción de conocimiento. En un segundo momento, describimos lo que llamamos *la matriz civilizatoria* dominante en gran parte de las ciencias sociales, en particular, en las disciplinas que trabajan con temas de lengua y literatura.

Intentamos, de este modo, formular una reflexión más general de las concepciones sociales y culturales estructurantes de las sociedades latinoamericanas que explican, por un lado, el lugar marginalizado de las lenguas indígenas y, por otro, el lugar hegemónico del inglés.

---

<sup>1</sup> Docente e investigador de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: marianodubin@gmail.com.



## Enseñanza del guaraní en el contexto universitario: límites y proyecciones de una experiencia

El espacio que ocupan las lenguas y las culturas indígenas en el sistema universitario argentino es, en términos generales, exíguo o nulo. Se corresponde, asimismo, a omisiones y negaciones sociales más extensas desde la misma constitución moderna del Estado argentino. Se ha construido desde entonces imágenes de “lo indígena” determinadas por su “condición de barbarie” (Viñas, [1982] 2003). Preocupados por esta vacancia curricular -que tal como dijimos se corresponde, a su vez, con una deuda histórica a los pueblos indígenas-, distintos alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP, en adelante) avanzamos en una serie de actividades orientadas a la introducción de los problemas de la enseñanza de las lenguas y las culturas indígenas.

En este contexto, hacia el año 2015, se comenzó a revisar críticamente el Plan de Estudios de las carreras de Letras de dicha institución, en particular, de su Profesorado<sup>2</sup>. Avanzamos así, en el año 2017, en la constitución del grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar”<sup>3</sup>. La primera observación que realizamos fue que la omisión de las lenguas, las culturas y las literaturas indígenas que existe en el Plan de Estudios no se correspondía con la relevancia social que estas poseen en la zona donde se emplaza la universidad.

En consecuencia, asumimos que su inclusión se justificaría por su fuerte relevancia social y cultural en la ciudad de La Plata y la región. Para dar algunos casos que ejemplifiquen nuestra afirmación: distintas comunidades se asentaron en la zona tales como la mocoví y la qom; miles de familias migrantes de otros países y de provincias de la Argentina hablan cotidianamente lenguas tales como el guaraní o el quechua (que es muy común escucharlas al caminar por la ciudad); distintas tradiciones culturales que cotidianamente practicamos poseen un origen indígena; la influencia de las lenguas indígenas sobre las distintas variedades de español que hablamos; la relevancia de lo

---

<sup>2</sup> El Plan de Estudios del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación actualmente vigente se encuentra en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/letras/carreras/profesorado-en-letras>.

<sup>3</sup> Inscrito en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) de la FaHCE-UNLP.

indígena en distintos sucesos históricos de la región y del país. En suma, existen motivos de relevancia histórica y de extensión social que explicarían esta inclusión.

Pero, sobre todo, hay un porqué específico en las mismas carreras de Letras, en particular, del Profesorado en Letras. Esta carrera habilita mayoritariamente para dar clases en escuelas secundarias de la región. De hecho, la mayoría de los recibidos de la carrera se desempeñan como docentes en el dictado de las asignaturas relativas al área de lengua y literatura. Y en este desempeño profesional dan clases en cursos donde hay alumnos que, por caso, hablan lenguas indígenas o conocen repertorios narrativos criollos e indígenas como el del Pomberito o el Lobison (Dubin, 2019a).

Además del grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” llevamos adelante distintas actividades académicas. Hubo dos que encontramos como relevantes: la realización del I Encuentro de Lengua y Cultura Guaraní y el dictado del curso “Historia, literatura y lengua guaraní”<sup>4</sup>. A partir de estas dos actividades iniciamos una revisión crítica de las mismas que nos llevó a seis niveles de análisis. Y si bien estas hipótesis no se introdujeron formalmente como ejes de revisión curricular de la carrera nos permiten actualmente sistematizar algunos problemas de esta experiencia.

En un primer lugar, hubo un pequeño grupo de docentes que presentaron sus dudas sobre la pertinencia de estos temas en el Plan de Estudios o en otras actividades extracurriculares. En este caso, se supone que las “lenguas clásicas”, es decir el griego y el latín, proporcionarían a los sujetos una comprensión de la lengua y de la literatura en un “acto fundacional”. Por caso, conocer la gramática latina permitiría “pensar”, “razonar”, “escribir”, “argumentar” -tal como Jean-Paul Bronckart (2007) revisa las concepciones lingüísticas sobre las lenguas que postulan unas supuestas lenguas que poseerían “gramática” y que permitirían “pensar”-. Desde otras áreas, ligadas a las teorías y las críticas literarias, basadas en concepciones que reafirman el mito de la Argentina inmigratoria o de la nación que “bajó de los barcos” (Garguin, 2009), no encontrarían la relevancia suficiente de “lo criollo” o “lo indígena” en la historia social y cultural del país. Por tanto, se concibe en ambos

---

<sup>4</sup> Nos referimos al “I Encuentro de Lengua y Cultura Guaraní” realizado el día 7 de noviembre del año 2017 y al curso de extensión “Historia, literatura y lengua guaraní” dictado durante el segundo cuatrimestre del año 2018.

esquemas unas culturas nacionales que ingresarían automáticamente a los ciclos de la cultura occidental o europea.

En un segundo lugar, y como contrapunto de lo anteriormente dicho, se registró el interés de un sector importante de alumnos y docentes sobre el problema de la enseñanza de las lenguas indígenas. En principio, por la “novedad teórica” -que inevitablemente lo empobrece a un repertorio de “consumos individuales”- pero, sobretodo, porque encontraron en el tema no una “oposición” a su formación disciplinar sino un “complemento”.

En tercer lugar, esta relevancia anteriormente señalada no existe sólo “por fuera” de la universidad. En la última década han ingresado a la FaHCE-UNLP, en un número mayor que otros años, alumnos de sectores populares y muchos de ellos provenientes de familias donde se hablan lenguas indígenas. En efecto, la misma conformación del grupo “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” mostró esta particularidad donde algunos de sus integrantes hablan el guaraní como lengua materna.

En cuarto lugar, otro elemento a señalar es que gran parte de los inscriptos al curso fueron docentes en actividad del sistema escolar de la ciudad de La Plata y la región. Interesados, sobre todo, en obtener recursos didácticos y mayor información sobre el guaraní ya que se enfrentan a contextos escolares con fuerte presencia de la lengua guaraní y según sus palabras: “sin contar con las herramientas para intervenir en estos contextos”.

Por último, como ya dijimos, la revisión bibliográfica sobre el tema, el trabajo de campo realizado en distintas escuelas y el comienzo de una producción teórica y crítica sobre el guaraní (Dubin, 2019, 2020), nos presentó con mayor evidencia la extensión social y la relevancia conceptual que poseía esta lengua (entre otras lenguas indígenas habladas en la región). Y, a su vez, en términos de contraste, cómo en el Plan de Estudios de las carreras en Letras de la FaHCE-UNLP no sólo había una omisión del tema sino una fuerte idea de simplificar las culturas nacionales a un ciclo civilizatorio occidental<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Si bien la omisión de las lenguas y las culturas indígenas es generalizada no es, por cierto, absoluta. Distintos docentes e investigadores han introducido en los últimos años algunos desarrollos afines. Entre otros, señalamos el trabajo de Angelita Martínez en la materia Lingüística I donde ha fomentado el estudio sistemático de las influencias de las lenguas indígenas sobre distintas variedades del español. De modo

Por ende, la profundización de los estudios relativos a “lo guaraní”, señalan su posibilidad de no considerarlo como “algo distinto” o “por fuera” del área disciplinar de la lengua y la literatura sino como un campo complementario. Sólo para dar dos ejemplos, las posibilidades que permite esta lengua para reflexionar en su influjo sobre algunas de las variedades del español que se hablan en Argentina o para complejizar la construcción estética de algunos autores clave del canon literario rioplatense tal como el caso de Horacio Quiroga.

### **El lugar de las lenguas y las culturas en el mundo académico y la producción de conocimiento: un análisis de caso**

No se puede revisar el lugar marginalizado que ocupan las lenguas indígenas en el mundo académico si no señalamos los modos dominantes de entender a las lenguas y las culturas. Encontramos tres niveles para desarrollar este análisis: qué lenguas se estudian como carreras; qué lenguas se estudian como materias; qué concepción dominante de las lenguas y las culturas organiza gran parte de los programas universitarios.

En primer lugar, como es sabido, el inglés se ha convertido en *lengua franca* del saber científico global tal como se hace evidente en la conformación de la política curricular universitaria. En las últimas décadas, con fuerza a partir de las reformas de la década de los noventa, la política educativa ha profundizado su coordinación con los organismos internacionales y su dependencia directa a sus estándares y requerimientos. En este contexto, se dieron fuertes reconfiguraciones disciplinares en el área de lengua y literatura donde “la lengua” se reconvirtió en “capital” y “competencia” en el marco de los lineamientos neoliberales de las nociones del “capital humano” y el “libre mercado” (Cuesta, 2020). De esta manera, el mismo español se presenta como subalterno frente al inglés ya que poseería menos “capital” para ingresar a los requerimientos del “mercado internacional”. En esta serie, entonces, las lenguas indígenas se

---

más amplio, ha promovido estos estudios desde sus funciones como directora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) de la FaHCE-UNLP y de su importante producción bibliográfica sobre el tema.

posicionan en un escalón aún más bajo y desfasadas de las necesidades de producción de conocimiento global<sup>6</sup>.

Si bien el inglés hace décadas que es la lengua dominante en el mundo comercial, político y cultural, en general se asume que hacia dentro de la lógica universitaria esta premisa es más ajustada a las áreas ligadas a las disciplinas científicas que a las áreas sociales y humanas. En parte este enunciado es evidente: la mayor parte de la producción científica se realiza en inglés y es organizada por centros universitarios, científicos y tecnológicos de los países centrales. Sin embargo, veremos que en el área humanística -con sus propias mediaciones y particularidades- operan las relaciones de dependencia con la producción de conocimiento de los países centrales.

Observemos, para avanzar en el plan anteriormente estipulado, qué lenguas se estudian en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Encontramos, en principio, un departamento dedicado a las lenguas europeas: el Departamento de Lenguas Modernas. Las siguientes carreras pertenecen al mismo: dos licenciaturas en francés, una con orientación lingüística y otra con orientación literaria, un profesorado en francés, un traductorado en francés; dos licenciaturas en inglés, una con orientación lingüística y otra con orientación literaria, un profesorado en inglés y un traductorado en inglés. Finalmente, un profesorado en portugués de creación reciente<sup>7</sup>.

No discutimos la pertinencia y validez de estas carreras -que, efectivamente, la tienen- sino señalar por contraste la omisión que se efectúa sobre la enseñanza de las lenguas indígenas. Más aún la

---

<sup>6</sup> En los años noventa se da la siguiente paradoja: por un lado, un reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y por otro, la emergencia de una serie de reconfiguraciones disciplinares en el área de lengua que marginan aún más su uso. Cf., Dubin, 2019b.

<sup>7</sup> En el año 2009 se promulga la ley que introduce como obligatorio el portugués en la enseñanza escolar del nivel medio en todo el país -en las provincias limítrofes se estipula su enseñanza desde nivel primario-. Existe, de hecho, una ley similar en Brasil con la enseñanza del español. No obstante, no se ha instrumentalizado esta política educativa tal como se comprueba en su lugar aún minorizado en el área de estudio universitario. No deja de ser significativa esta omisión en relación a uno de los argumentos que desarrollamos en el trabajo: la enseñanza de las lenguas no se organiza por las necesidades territoriales y locales de las distintas regiones sino por la aceptación de políticas lingüísticas orientadas por los requerimientos de los organismos e instituciones internacionales.

“naturalidad” con que se establece este estado de situación en una unidad académica que atiende, entre otras disciplinas, a la enseñanza de las lenguas. En este contexto, se presentaría hasta “inverosímil” la propuesta de enseñar lenguas indígenas en el sistema educativo superior. Esta “naturalidad” no es otra cosa que un *sentido común* históricamente construido y reproducido entre los especialistas que constituyen las comunidades profesionales universitarias (Bourdieu y Wacquant, 2014)<sup>8</sup>, donde dicho o no, “saber” y “conocimiento” se correspondería sólo a ciertas lenguas (como el inglés) en tanto es con estas lenguas que se puede “pensar” y “producir conocimiento”. Hoy se presenta, casi como un límite de lo pensable, la enseñanza universitaria generalizada de las lenguas indígenas.

En un primer acercamiento panorámico encontramos, de hecho, que no hay ninguna carrera para el estudio y la enseñanza de las lenguas indígenas. Más aún si realizamos una revisión comparativa entre la multiplicidad de opciones ligadas al inglés -y otras lenguas europeas que no se hablan como lenguas maternas en la Argentina- frente a las lenguas indígenas que son habladas por millones de personas en todo América Latina y, específicamente, en Argentina. Es decir, la pertinencia académica no se valida a partir de la relevancia del uso los hablantes sino a partir de la legitimidad global de esas lenguas.

Introducimos, ahora, un segundo momento de análisis resaltando el lugar de las lenguas en el Plan de Estudios del Profesorado en Letras actualmente vigente de la FaHCE-UNLP. En el mismo se deben acreditar tres niveles obligatorios de las llamadas *lenguas clásicas* a elección entre el latín y el griego. A su vez, se encuentran dos capacitaciones obligatorias. Una de ellas en el eje “lengua latina”, a elección entre el francés y el italiano. Y otra en el eje “lengua germana”, a elección entre el alemán y el inglés. Nuevamente en esta segunda instancia de análisis se descubre la omisión de las lenguas indígenas<sup>9</sup>.

Como posteriormente retomamos uno de los elementos fuertemente relevantes de las lenguas indígenas es su presencia en las

---

<sup>8</sup> Explican Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant este “sentido común” de los universitarios: “las adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes, aquellas que a menudo confieren a los objetos el ‘interés’ que tienen por ellos quienes los estudian (es decir, aquello que menos quieren conocer sobre su relación con el objeto que tratan de conocer)” (Bourdieu y Wacquant, 2014:310).

<sup>9</sup> Repetimos que no se están objetando estas áreas de estudio sino la falta de complementariedad con otras tradiciones del saber social y humano.

aulas escolares de las periferias de la ciudad de La Plata donde es recurrente escuchar alumnos que hablan guaraní o quechua o variedades del español con influencias de estas lenguas. Una capacitación en alguna lengua indígena, en este sentido, sería un recurso didáctico útil para reorganizar los problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. A su vez, esto ampliaría la misma formación en investigación en el área de lengua y literatura.

Hay un tercer nivel de análisis en el que nos vamos a detener de manera más detallada y compleja ya que explica las omisiones anteriores pero, a su vez, permite una revisión más integral de la subalternidad de las lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico. Nos referimos a la visión eurocéntrica que organiza los programas de las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata -que no deja de armar sistema, con sus especificidades e historicidades, con las carreras en Letras de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Mar del Plata construyendo una zona de referencias críticas y teóricas de un espacio ya no sólo geográfico sino político y económico identificable como las zonas núcleos de Argentina<sup>10</sup>-. El Profesorado en Letras se presenta así como un caso no sólo representativo sino, además, relevante. De hecho, es la carrera de formación más prestigiada en toda la región de la ciudad La Plata que habilita a la enseñanza de las asignaturas relativas a la lengua y literatura en la escuela secundaria del sistema escolar.

Revisemos, con mayor detenimiento, el actual Plan de Estudios del Profesorado en Letras de la FaHCE-UNLP. Descubrimos, en principio, unas periodizaciones que responden al patrón eurocéntrico. Por caso, como ya se señaló, el estudio sistemático del griego y el latín (con la obligatoriedad de tres niveles y las opciones de otros niveles, seminarios y un área de estudio altamente desarrollada) se corresponde con la ausencia curricular de lenguas indígenas que son

---

<sup>10</sup> El de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se encuentra en: <http://letras.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>; el de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php/ensenanza.php?id=./carreras/carr1>; y el de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/planestletras.htm>.



las que encontramos, efectivamente, en las aulas (el guaraní, el quechua y el aymara, principalmente); la bibliografía y las citas de autoridad de las fundamentaciones de los programas de las materias<sup>11</sup> responden mayoritariamente a un canon europeo y a sus perspectivas críticas y, en escala menor, norteamericanas y a sus recortes disciplinares y opciones metodológicas y epistemológicas; el estudio de las literaturas europeas es agrupado por países y no así las literaturas latinoamericanas<sup>12</sup>; la ausencia casi total de una formación que no sea enciclopédica, ilustrada y especulativa del mundo social y, por tanto, que refuerza la división de trabajo intelectual y manual que constituye el sistema de producción dominante; la investigación, en tal sentido, está centrada mayoritariamente en recuperar, archivar, sistematizar o glosar saberes más o menos prestigiosos y no una investigación que se retroalimente de una práctica (la enseñanza escolar, por caso) y la producción de conocimiento nuevo.

Asimismo, este Plan de Estudios -como, a su vez, en este punto de la mayoría de los profesorados y licenciaturas en ciencias humanas y sociales del país- responde al esquema histórico inventado por la Europa colonialista. Así la “historia de la humanidad” se iniciaría en Grecia y Roma, continuaría en la Europa cristiana medieval y culminaría en la Europa moderna. Los otros pueblos serían, entonces, *pueblos sin historia* (Dussel, 2000). Y, en casos como el nuestro de una nación latinoamericana, seríamos epifenómenos del flujo civilizatorio occidental. Una concepción que nosotros explicamos a través de la noción de *evolucionismo civilizatorio* (Dubin, 2019a).

Esta aceptación automática a una historicidad sobredeterminada por una teleología europea no sólo posee implicancias de orden histórico -en tanto remiten a un tema que “está en el pasado”- sino que opera sobre el presente y los modos de percibirlo. La “naturalidad”, entonces, con que se formulan espacios curriculares sin la presencia de las lenguas indígenas ya que la historia social y cultural argentina se reduciría a un ciclo de la “cultura occidental”.

---

<sup>11</sup> Los programas de las materias se encuentran en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/letras/catedras>.

<sup>12</sup> Las literaturas europeas pueden estudiarse en las siguientes asignaturas: Literatura Alemana, Literatura Norteamericana, Literatura Francesa, Literatura Griega Clásica, Literatura Inglesa, Literatura Italiana, Literatura Latina Clásica, Literatura Española I y Literatura Española II. Mientras que todas las literaturas latinoamericanas se agrupan en Literatura Latinoamericana I y Literatura Latinoamericana II.



Pero sobre todo esta omisión opera en el cotidiano social en el que se emplaza la misma Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación y hacia la institución escolar a la que se supone está orientada la formación del Profesorado en Letras. De hecho, se produce una *disociación estructural* entre la formación teórica y la realidad social y cultural a la que debe atender la carrera. Porque lo que encontramos en el aula son fenómenos sociales y culturales que no pueden ser *reducidos* a esta historia eurocéntrica desde la que se forman los profesores: en el aula encontraremos alumnos que hablan lenguas indígenas o variedades del español en contacto, consumos relativos a la cultura de masas, manifestaciones de las religiosidades mestizas, repertorios narrativos sobre seres sobrenaturales y otros relatos criollos e indígenas, concepciones que no responden a los patrones dominantes de la secularización occidental, la presencia del cotidiano barrial en el cotidiano escolar, etc. En suma, esta *disociación estructural* predispone una perspectiva “desde arriba” y “desde afuera” del cotidiano escolar y, asimismo, la reducción a compartimentos cerrados del saber enciclopédico y eurocéntrico a mundos sociales y culturales complejos.

Una de las premisas del eurocentrismo es que la historia mundial se reduce a procesos intraeuropeos -lo vimos, anteriormente, en la consideración individual de las literaturas europeas en detrimento de las latinoamericanas o de la centralidad conceptual de las llamadas “lenguas clásicas” frente a otras lenguas-. El Plan de Estudios de las carreras de Letras actualizan esta teleología occidental tal como lo encontramos replicado hacia dentro de muchas de las materias que constituyen el profesorado. Por caso, en el programa de la asignatura de Griego I leemos:

La lengua griega constituye el vehículo por medio del cual es posible acceder a los bienes culturales de una sociedad que se forja en punto de partida de la tradición occidental. La cultura griega tanto como su literatura y filosofía, así como las instituciones de la democracia ateniense, llegan hasta nosotros a través de su lengua y sus producciones textuales. Por ello la propuesta programática de Griego I se fundamenta en la necesidad de introducir a los alumnos de Letras, Filosofía, Historia y Lenguas Modernas en el conocimiento de una lengua y un pensamiento fundacionales para sus estudios posteriores. Por lo tanto, el dominio lingüístico y el análisis filológico-literario constituyen

los puntos de partida esenciales para la tarea docente que se realiza en la cátedra (2018:1).

No es, sin embargo, una concepción desagregada de esta área de estudio. Lo recurrente en los distintos programas de la carrera es encontrar que “lo fundacional” de nuestras culturas estaría dado de una vez y para siempre por la cultura griega a la que se considera “punto de partida de la tradición occidental”<sup>13</sup>. Estas ideas se orientan al recorte de una “historia universal” sobredeterminada por una historia ideal de Europa. No debe confundirse, por cierto, “lo europeo” en sus diversos modos de inscribirse con “lo eurocéntrico” que es un dispositivo ideológico que organiza de una manera específica tal historicidad. A su vez, esta supuesta “historia universal” omite sin explicación de su porqué *todo* lo que queda fuera de ella: ¿por qué reducir la historia de un país latinoamericano, por ejemplo, a dicha tradición occidental?

### **Un análisis sobre la concepción dominante de las lenguas y las culturas en el mundo académico: el evolucionismo civilizatorio**

Hemos hecho referencia, anteriormente, a la noción de lo *civilizatorio* porque se presenta como central en la construcción de un discurso hegemónico sobre la producción de conocimiento académico que residualmente opera en las ciencias sociales y humanas, y en particular, en los problemas de la enseñanza de las lenguas y del lugar que estas ocupan en la producción universitaria.

Recuperamos el concepto de una de las nociones clave de la antropología decimonónica (Guber, 2008), marcadas por las ideas evolucionistas del momento, que suponían unas secuencias progresivas en estadios culturales en un flujo unilineal. Estas

---

<sup>13</sup> Esta red tópica se repite en la mayoría de los programas del Profesorado en Letras. No podemos entenderlos, en este recorte conceptual, como programas disociados y específicos. Por ejemplo, en la materia Introducción a la Literatura leemos: “El presente programa está dividido en 8 unidades. Se parte de las identificaciones iniciales, en la Antigüedad clásica, de la literatura con la Poética y la Retórica y sus derivaciones actuales, tanto en las variantes del formalismo y la narratología, como en la omnipresencia de los mensajes persuasivos” (2018:1). Nuevamente, la historia unilineal y teleológica que estructura la cronología eurocéntrica, sus hitos conceptuales, su “origen clásico”, sus “derivaciones modernas”.

secuencias poseen como estadio superior a la cultura europea moderna. En este contexto, se condensan una serie de presupuestos extendidos en las ciencias humanas decimonónicas -pero que poseen su origen colonial en el siglo XV-, donde Europa se presenta como la consumación cultural y social del progreso humano. A mediados del siglo XIX, las clases dirigentes de la Europa colonialista se auto representaron como el centro histórico de la humanidad en una evolución continua desde la Grecia clásica a su actualidad ocultando tanto la diversidad constitutiva de su propia historia como de la del resto del mundo (Dussel, 2000).

Este evolucionismo que supone distintos estadios culturales (y que también opera en los modos de distinción social dentro de una misma comunidad) caducó en sus explicaciones raciales de la diferencia social pero -tal como explica, entre otros, Souza Patto (1999)- actualizó sus premisas fundantes en un *desplazamiento culturalista*: las perspectivas dominantes en el pensamiento social naturalizan las clases sociales ocultando las causas de la iniquidad económica y social de las relaciones humanas al traducirlas como diferentes competencias culturales. En el caso de las lenguas, en este contexto, algunas de ellas se corresponderían a la “razón”, al “pensamiento”, a la “racionalidad”, a lo “público” y, a su vez, serían aquellas que permitirían obtener mejoras sociales, económicas, laborales, etc., y otras lenguas sin “gramática”, sin “historia”, sin “pertinencia académica”, de “orden privado” que condenarían a sus hablantes a la pobreza y al atraso.

La conquista política, económica y militar que desarrolló la Europa metropolitana e imperial confirmó, en sus parámetros, esta percepción de ser el modelo civilizatorio más elevado al que hubiera alcanzado la humanidad. Fue así que se forjaron las teorías basadas en un evolucionismo unilineal donde las etapas de desarrollo se sucedían según grados de avance tecnológico y organizativo político-social, pero también de avance artístico y literario, desde formas más sencillas hasta más complejas. Se postulaba a la sociedad europea decimonónica como punto culminante de la historia de la civilización (Guber, 2008:39-40).

Recuperamos, por tanto, la noción de *civilizatorio* en un uso particular para describir a ciertas perspectivas que aún abonan a una matriz eurocéntrica del saber y describen a los mundos populares y

periféricos como atrasados a un patrón cultural europeo<sup>14</sup>. Porque si bien los paradigmas teóricos que sustentaban estas hipótesis han caído en desuso, podemos validar que residualmente siguen siendo explicativas de varias nociones clave de las ciencias humanas y sociales: la centralidad del saber europeo, la ausencia del conocimiento local en la formulación teórica, la disociación teoría / práctica, la visión degradada del mundo popular y periférico y la concepción escalonada del saber, entre otras (Dubin, 2019a).

Hasta este momento hemos nombrado a una matriz eurocéntrica, de clase y civilizatoria estructurante del pensamiento social contemporáneo. No obstante, este tipo de afirmaciones debería ser entendida a partir de las propias especificidades de cada disciplina y área de estudio. En consecuencia, atendiendo a sus complejos mecanismos de producción de saber y sus relaciones centro / periferia y revisando la suscripción automática que se realiza a una historicidad construida por la Europa moderna en relación a los distintos niveles de “dependencia académica” tal como los explica Fernanda Beigel:

[...] la producción de ideas no es un mero apéndice de las relaciones económicas, políticas y sociales [...] ¿qué impacto tiene la dependencia del “prestigio internacional” construido en los “centros de excelencia” que inclina a muchos intelectuales periféricos a delinear sus carreras académicas publicando en revistas *mainstream* y escribiendo en inglés? Pues ésta es, para nosotros, la especificidad de la “dependencia académica” que las generalizaciones abstractas y los economicismos contribuyen a obturar. Se trata de una *situación histórico-concreta* observable como relación de dominación simbólica de unas instituciones, disciplinas y lenguas dotadas de “prestigio internacional” sobre otras, marginadas de la “ciencia universal” (Beigel, 2016:9).

El modo de organizar el ingreso de las lenguas indígenas a la producción de conocimiento académico es un desafío teórico y crítico pero, sobre todo, político curricular. En particular, frente a distintas concepciones altamente extendidas que reducen su espectro de actuación. Siguiendo a Beigel, no entenderíamos solamente la omisión

---

<sup>14</sup> Esta categoría que introducimos se construye en diálogo con desarrollos provenientes de los estudios culturales, decoloniales y diversos estudios latinoamericanos que han señalado la constitución histórica de una visión eurocéntrica que niega o negatiza los saberes locales. Cf., Dubin, 2019a.

de las lenguas indígenas en la producción académica de modo automático a “dependencias económicas” de países periféricos. Resaltamos, por ende, ese aspecto de las especificidades de la “dependencia académica” tales como pudieran ser el “prestigio internacional”, los “centros de excelencia”, entre otros<sup>15</sup>.

En suma, hay mecanismos y lógicas de sociabilidad académica, perspectivas dominantes y políticas curriculares que construyen activamente la omisión de las lenguas indígenas. En relación al orden conceptual, hay una supremacía de ideas liberales que tematizan a las lenguas en su carácter económico para ingresar a un supuesto “mercado global” -al que, por otro lado, nunca se ingresa y sólo opera como enunciado ideal sin correlato material que no sea la reproducción de la dependencia de las naciones periféricas<sup>-16</sup>. Por otro lado, se presentan aquellas concepciones que encuentran en las lenguas indígenas un *exotismo extremo*, es decir, otro modo de la exclusión social. Concepciones que niegan las posibilidades de institucionalizar las lenguas indígenas y las *sustancializan* en una imagen pretérita y absoluta.

En segundo lugar, existe un aspecto de la misma lógica de producción académica, inclusive en las ciencias sociales y humanas, disociada del trabajo colaborativo con actores externos a su mundo, que limita la proyección de la enseñanza de las lenguas indígenas en la misma universidad. Por caso, la ya señalada articulación profesorado universitarios / sistema escolar que motorizaría de modo más urgente una serie de preocupaciones conceptuales que hoy se presentan como vacancias de la producción académica.

---

<sup>15</sup> Edgardo Lander de forma similar explica que “la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000:65).

<sup>16</sup> No obstante, el desafío teórico más complejo es cómo organizar una institucionalización que pueda sortear, por un lado, toda una serie de supuestos basados en concepciones eurocéntricas, actualmente fortalecidos por un modelo conceptual sobre las lenguas como *capital*. En esta serie, cada vez más se hace presente la omnipresencia e instrumentalización de la enseñanza del inglés de modo obligatorio en los distintos ámbitos y niveles educativos tal como Martha Elizabeth Varón Páez sostiene en relación a “las exigencias de las políticas lingüísticas contemporáneas en torno a la enseñanza del inglés” (2014:13).

Por último, el complejo armado de política curricular, el entramado de programas y planes de estudios que traducen estas concepciones dominantes pero, al mismo tiempo, expresan la compleja instrumentalización de los cambios que difícilmente puedan operar sin amplios consensos, transformaciones significativas en sus modos organizativos y una nueva producción teórica que más allá de sus revisiones críticas, dé cuenta de los inevitables órdenes propositivos del mundo social.

### **A modo de conclusión**

Hay una pregunta que no puede responderse desde el paradigma de las competencias y del capital humano: ¿es importante producir conocimiento desde una lengua local? Se ha intentado resolver este problema con este mismo modelo teórico al afirmar que un hablante bilingüe aprendería más rápido que un hablante monolingüe y esta “ventaja” le daría mayor “capital simbólico”.

El problema de esta lógica es que exige la aceptación de las reglas de un mercado global que cada vez más multiplica las asimetrías sociales y las desigualdades económicas. Las lenguas, en este contexto, sólo se introducen en términos de “rédito económico”: ¿qué lugar ocuparía una lengua indígena, entonces, en un país donde se margina a sus hablantes? Estas perspectivas dominantes proponen, por ende, la suscripción automática a los estándares y requerimientos de los países centrales y, a su vez, a la formulación de políticas educativas orientadas por los organismos internacionales.

Sin embargo, la tarea intelectual podría reorientarse a la articulación de políticas curriculares que fortalezcan “otros requerimientos”. En el caso de los profesorado universitarios, por ejemplo, relevar y sistematizar lo que las instituciones escolares y sus actores (principalmente, maestros y profesores) señalan como las preocupaciones del área. Los docentes, como ya señalamos en trabajos anteriores (Dubin, 2018, 2019a, 2019b, 2020), muestran su interés sobre los problemas relativos a la alfabetización y a la enseñanza de la lengua en contextos escolares donde los alumnos hablan lenguas indígenas.

La enseñanza de las lenguas indígenas no mostrarían un cuerpo de saberes autónomos o que pudieran ser apropiados completamente

por grupos de especialistas. Por el contrario, habilitaría una resolidarización entre saberes académicos, sistema escolar y hablantes de estas lenguas. No obstante, introducir las lenguas indígenas -ya no en términos de un nuevo campo autónomo de saber disciplinar- supondría una serie de transformaciones complejas, de medio o largo término, centradas en las colaboraciones entre actores de instituciones y procedencias diversas.

Uno de los ejes a atender es la construcción de un entramado teórico y crítico que justifique su inclusión curricular y revise los supuestos históricamente contruidos sobre las lenguas y las culturas que operan asimismo como “sentido común de los especialistas”, es decir, “esas adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes” que colocarían a las lenguas indígenas en el sistema de educación superior como algo “exótico”, “imposible”, “irrelevante”.

Para concluir, demos un ejemplo de cómo un tema que se presenta como “imposible” o “menor” en pocas décadas podría transformarse en algo vital y central (adentro y afuera del mundo académico). Reproducimos una anécdota sobre el euskera, la lengua del pueblo vasco, que retomamos de Kirmen Uribe (2018):

Tras la muerte del dictador Franco, la revista *Paris Match* entrevistó al recién nombrado presidente español Adolfo Suárez. Entre otras muchas cuestiones el periodista Philippe Ganier-Raymond le preguntó:

- ¿Se hará el bachillerato en vasco o en catalán?

Y la respuesta de Suárez fue:

- Su pregunta -perdóneme- es idiota. Encuéntreme en primer lugar profesores que puedan enseñar química nuclear en vascuence. Seamos serios (Uribe, 2018: 28).

Hoy la situación del euskera es otra. Luego de su persecución y prohibición durante la dictadura franquista, esta lengua ha vivido una nueva vitalidad. En los últimos años la población que lo habla ha crecido y, a su vez, se ha institucionalizado su uso tanto en el ámbito educativo como en la función pública. No obstante, realizar comparaciones entre las lenguas habladas en España y en América Latina excede las posibilidades de estas últimas palabras. Sólo señalamos que lo que parecía una “idiotez” hace cuatro décadas -lo que era “sentido común”- pudo ponerse en crisis tanto por transformaciones estatales como por la fuerza organizativa de

instituciones populares, gremios y movimientos sociales. En este contexto, el rol de la política curricular universitaria es clave para retroalimentar las unidades académicas y la producción de conocimiento local con las lenguas que se hablan en cada territorio.

Tal vez un modo de reorientar el debate para no permanecer en un plano abstracto de discusiones formales o retóricas sería avanzar en la articulación con el sistema escolar que incluya, necesariamente, las voces de los hablantes de las lenguas indígenas, de sus instituciones, de sus publicaciones, de sus actividades cotidianas. En suma, articular la producción de conocimiento académico con la territorialidad en la que se produce y, aún más, en validar su relevancia en relación a los requerimientos de las instituciones a las que está orientada su formación, por ejemplo, la escuela.

## Referencias

BEIGEL, Fernanda. “El nuevo carácter de la dependencia intelectual”. *Cuestiones de Sociología*, Universidad Nacional de La Plata, 2016, Número 14.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Traducción de Gabriela Brochier. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CUESTA, Carolina. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Unsam Edita, 2020).

DUBIN, Mariano. “Lenguas indígenas y cotidiano escolar: causas de una omisión estatal”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Universidade Federal de Santa Catarina / Universidad Nacional de Córdoba, 2018, Número 10.

\_\_\_\_\_. *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata: 2019.

\_\_\_\_\_. “Línguas indígenas no sistema escolar argentino” [ponencia]. *XVIII Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da FEUSP: “Língua e Linguagem: ensinar e aprender na escola*



em transformação”, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 23, 24 y 25 de octubre de 2019.

\_\_\_\_\_. “Représentations négatives des variétés d’espagnol dans la politique éducative de la province de Buenos Aires” [ponencia], Colloque International “Images des Langues Romanes: discours, représentations et changements linguistiques”, Université Paris 8, 16-17 de enero de 2020.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. Edgardo Lander [comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GARGUIN, Enrique. “‘Los argentinos descendemos de los barcos’. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina”. Sergio Eduardo Visacovsky y Enrique Garguin [comps.], *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2009.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

LANDER, Edgardo [comp.]. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SOUZA, María Helena Patto. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. San Pablo: Casa do Psicólogo, 1999.

URIBE, Kirmen. *Un pueblo ancestral que ama la vanguardia*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2018.

VARÓN, Martha Elizabeth Páez. *Consumo cultural, inglés y globalización. Discusiones contemporáneas en torno a la enseñanza de lenguas-culturas*. Ibagué: Universidad de Tolima, 2014.

VIÑAS, David. *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, [1982] (2003).

## Escrita académica no currículo da formação de professores na universidade pedagógica de Maputo

Carla Maria Ataíde Maciel<sup>1</sup>

### Introdução

Neste artigo reflito sobre o papel e o conteúdo da disciplina de Escrita Académica no currículo da formação de professores na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique. Começo por descrever brevemente algumas dinâmicas históricas, sociais e económicas no país que tiveram impacto na produção científica escrita de professores em formação.

Moçambique, antiga colónia portuguesa, situa-se na costa oriental e sul de África e é um país multilingue e multicultural. O português é a língua oficial e a principal língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. Esta língua coexiste com as línguas locais do grupo bantu e com línguas indo-arianas faladas por comunidades originárias da Índia e do Paquistão.

No tempo colonial, o ensino era muito elitista e discriminatório e a grande maioria da população negra não tinha acesso à instrução formal. Na maior parte dos casos, os negros estudavam em missões de protestantes, anglicanas ou católicas. Algumas das missões, sobretudo as protestantes, usavam as línguas locais bantu para instrução nos primeiros anos de escolaridade. Todavia, depois do Ato Colonial aprovado em 1933, o português foi assumido como a única língua do império e o principal objetivo do sistema de educação foi assimilar os africanos à língua e à cultura portuguesa (Samuels e Bailey: 1969: 179).

O país tinha uma única Universidade que estava localizada na capital e foi fundada a **21 de Agosto de 1962**, pelo Decreto-Lei nº. 44530, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Só em 1968 é que esta instituição ascendeu à categoria de Universidade (<https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial>). Dado o carácter elitista do sistema e a exiguidade de

---

<sup>1</sup> Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), carlamaciemoz@gmail.com

instituições, o acesso ao ensino superior era muito difícil, sobretudo para a população não branca e as classes sociais menos favorecidas.

O país ganhou a independência em 1975 e passou a designar-se “República Popular de Moçambique”. Nessa altura, havia menos de cinquenta licenciados no país. O novo governo seguiu a via socialista e iniciou um processo de nacionalizações, detendo todo o controlo da Educação. Na sequência desta revolução, a maior parte dos professores formados abandonou o país e as igrejas deixaram de trabalhar em Educação.

O novo governo de Moçambique adotou o português como língua oficial e principal língua de ensino e implementou uma política de massificação da Educação. Nas palavras do primeiro presidente, Samora Machel, a Educação era “uma base para o povo tomar o poder” e, portanto, uma prioridade nacional. Nesse contexto, a única instituição de ensino superior no país, rebatizada com o nome de Eduardo Mondlane, abriu cursos intensivos de formação de professores com a duração de dois anos. Naquele tempo, jovens que terminavam a 9ª classe do ensino secundário geral eram colocados em cursos de formação de professores para as 7as, 8as e 9as classes, enquanto aqueles que terminavam a 11ª classe do ensino secundário geral eram colocados em cursos de formação de professores para a 10ª e a 11ª classe. Paralelamente, realizaram-se campanhas massivas de Educação e Alfabetização de Adultos, onde eram também envolvidos jovens do ensino secundário. Simultaneamente, ocorreu uma institucionalização de Jornais de Parede nas escolas, bairros, fábricas, repartições públicas, ministérios. Todas as escolas tinham jornais de parede na sala de aulas e jornais de parede no pátio principal, onde eram “publicados” os melhores trabalhos dos alunos. Os grupos dinamizadores dos bairros também incentivavam os seus moradores a escrever e a publicar nos seus jornais de parede colocados em espaços públicos acessíveis aos transeuntes. O *Notícias*, único jornal do país, criou um jornal de crianças, o *nginguiritane*, publicado todos os domingos, que constituía, também, um grande incentivo à leitura e escrita, pois eram nele publicados os melhores textos enviados pelas crianças leitoras de todo o país. Nos primeiros anos da independência havia uma grande escassez de livros e de bibliotecas públicas, mas os professores, particularmente os da disciplina de português, criavam e coordenavam bibliotecas de turma, promovendo a leitura e a troca de

livros entre os alunos. Embora não houvesse um Plano Nacional de Leitura, havia um ambiente social que estimulava as crianças, os jovens e os adultos a ler e a escrever.

Naquele tempo, nos níveis secundário e superior, as turmas tinham em média 40 alunos. O ensino era assegurado por professores nacionais, mas também por cooperantes, entre os quais cubanos, búlgaros, vietnamitas, alemães e russos. Estes cooperantes nem sempre tinham uma boa proficiência em língua portuguesa e estavam aptos a corrigir os erros dos alunos. Nesse contexto, a qualidade de escrita e de erros de língua não merecia a necessária atenção.

Importa aqui fazer um parêntesis para lembrar que, entretanto, os jovens graduados dos níveis secundário e superior eram, ao abrigo de programas de cooperação, continuamente enviados para o estrangeiro (Cuba, URSS, RDA), para darem continuidade aos seus estudos, muitos dos quais na área da Educação. Muitos deles regressaram formados e asseguraram a abertura de novas instituições de ensino superior no país, uma das quais o Instituto Superior Pedagógico, atual UPM.

Em 1986, iniciou um processo de descentralização económica no país e muitas mudanças começaram a ser implementadas a todos os níveis e em todos os setores. Nesta conjuntura, a Faculdade de Educação da UEM foi encerrada. A formação de professores primários ficou a cargo de Institutos Médios Pedagógicos que foram sendo abertos, gradualmente, em todas as províncias do país. Em Maputo, a província e cidade capital, abriu o Instituto Superior Pedagógico (ISP, atual UPM) criado em 1985 pelo Diploma Ministerial nº 73/85 para a formação de professores e quadros superiores de educação. Pela primeira vez no país, deu-se início à formação de professores no país com o nível de licenciatura.

Inicialmente, o currículo do ISP não incluía nenhuma disciplina de língua portuguesa nas licenciaturas que não formavam professores desta língua. A atenção à escrita científica ocorria, essencialmente, de uma forma implícita, e era da responsabilidade dos docentes que orientavam trabalhos para as jornadas científico-estudantis ou para a conclusão do curso. Havia duas formas possíveis de culminação da licenciatura: o exame de estado ou a tese de licenciatura. Só se podiam inscrever para a escrita da tese de licenciatura os estudantes que tinham uma nota de frequência igual ou superior a 14 valores. Esta

forma de culminação levou a que, entre os anos 91 e 92, fossem produzidas as primeiras teses de licenciatura com foco na Educação e, muito particularmente, no ensino-aprendizagem em Moçambique. Os estudantes que escreviam teses eram, na maior parte dos casos, aqueles que tinham maior domínio de escrita académica. Muitos deles foram recrutados para o corpo docente da instituição. Em finais dos anos 80 e inícios de 90, com uma maior disponibilidade de docentes, e fruto de várias reflexões em seminários académicos, foi introduzida a disciplina de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa em todos os cursos de licenciatura. Nesta disciplina, que ainda hoje é obrigatória para os estudantes do primeiro ano das licenciaturas, ensina-se técnicas de estudo e tenta-se melhorar a *performance* linguística oral, e sobretudo escrita, dos estudantes.

Em meados dos anos 90, com o fim da Guerra fria e do regime socialista, uma nova ordem económica foi imposta no país pelo FMI e o Banco Mundial. Foram feitas reformas na Educação, com vista à descentralização gradual do sistema. A abertura do ensino privado foi autorizada e, por isso, começam a abrir novas escolas privadas de nível primário e secundário. Estas escolas privadas, porém, não tinham (e muitas ainda não têm) o seu próprio corpo docente. Por isso, recrutam professores de escolas estatais, dando privilégio aos que têm o nível de licenciatura. Isso criou pressão sobre os professores para melhorarem os seus níveis de formação. Paralelamente, penso que, em consequência de uma maior sobrecarga de trabalho dos professores, e também da nova ordem social, caíram em desuso algumas práticas de estímulo da leitura e escrita então existentes. Os grupos dinamizadores, que funcionavam como estruturas do bairro, deixaram de dinamizar a produção do jornal de parede. Nas escolas, os jornais de parede também desapareceram e os professores também deixaram de mobilizar as bibliotecas de turma. Embora não disponha de dados estatísticos, acredito que houve uma diminuição das práticas de leitura e de escrita, pelo menos, em contextos sociais mais amplos.

Nos anos 2000, fruto do aumento de graduados no ensino secundário e da conseqüente procura do ensino superior, abriram novas instituições de ensino superior em todo o país, quer privadas, quer estatais. Estas instituições passaram a oferecer cursos de licenciatura em regime pós-laboral. A Universidade Pedagógica abriu delegações em todo o país e muitos cursos em regime laboral e pós-

laboral. Paralelamente, registou-se um aumento exponencial da procura de entrada na UP, o que se traduziu no aumento exponencial do número médio de estudantes por turma que cresceu de 40 para 70, havendo mesmo turmas que chegam a ter 100 estudantes. O aumento de estudantes originou uma grande sobrecarga de trabalho dos docentes que ficam menos disponíveis para a orientação de teses de licenciatura. As teses foram, então, substituídas por monografias, trabalhos mais curtos e com menor exigência de pesquisa teórica e de recolha de dados. Os exames de conclusão tornaram-se a principal forma de culminação da licenciatura.

Em 2007, a UP iniciou um processo de Reforma Curricular que teve por objetivos a elevação da “qualidade de ensino, da aprendizagem e da gestão pedagógica e administrativa.” No contexto desta melhoria, em 2009, foram abertos os primeiros cursos de mestrado, com vista, numa primeira fase, à formação dos docentes da instituição que só tinham o nível da licenciatura. Foram também criados vários Centros de Pesquisa, cada um dos quais com variados núcleos, que tinham por função dinamizar a pesquisa institucional. Isso resultou no aumento da pesquisa, da realização de conferências sobre a formação de professores, na produção de teses de mestrado (única forma de culminação dos Cursos neste nível de formação) e também num aumento da edição e venda de livros científicos sobre educação.

O aumento de graduados com o nível de mestrado e a necessidade de elevar, ainda mais, o nível de formação dos seus próprios docentes, levou a instituição a abrir os primeiros cursos de doutoramento, a partir de 2011-12. Esta abertura levou a uma maior exigência de publicação de artigos científicos, quer ao nível nacional, quer ao nível estrangeiro, bem como a produção obrigatória de dissertações de doutoramento, única forma de culminação neste nível de ensino. A abertura dos programas de doutoramento originou, na instituição, um debate curricular, no qual, entre outras questões, se discutiu a pertinência da inserção do Módulo de Escrita Académica neste nível de ensino, questão essa que retomo neste artigo.

De 2007 em diante, devido à abertura dos programas de pós-graduação, notou-se, na instituição, uma maior dinâmica e o estreitamento de relações com outras instituições de Ensino Superior. Houve uma maior abertura para programas de mobilidade académica e, nesse contexto, a UP Maputo recebeu estudantes de outros países em

programas diversificados de graduação ou pós-graduação. Os docentes da UP começaram também a ter mais possibilidades de participar em colóquios, seminários e conferências internacionais. Ocorreu também uma massificação gradual do uso de recursos e acervos bibliográficos de acesso livre para a consulta de bibliografia diversa, como sejam documentos-lei, planos estratégicos, artigos, livros, dissertações e teses.

Em 2020, devido à pandemia COVID-19, houve um maior uso da *internet* e de plataformas digitais de ensino-aprendizagem. Começaram a ser realizados eventos académicos *on-line*, pelo que os docentes moçambicanos da UPM passaram a ter mais oportunidades de participar em seminários, colóquios ou conferências internacionais, tendo, também, maior facilidade de se integrarem em redes de cooperação universitárias e de participar em grupos de pesquisa internacionais. Neste contexto, justifica-se a preocupação sobre o lugar e o papel da escrita no currículo da formação de professores nesta instituição que irei desenvolver na secção que se segue.

### **A Escrita Académica no currículo da formação de professores na UP de Maputo**

Nesta secção, vou discutir o lugar e o conteúdo da Escrita Académica na formação de professores da UPM, respondendo a quatro questões: Porquê?; Quando?; Como?; O quê?

Tentando abordar a primeira questão, considero que a Escrita Académica é uma disciplina importante, porque grande parte dos estudantes que ingressam na UPM provêm de famílias e comunidades onde a cultura oral é dominante e os hábitos de leitura e escrita são quase inexistentes. Ademais, no momento atual, muitos estudantes que ingressam no ensino superior ainda não têm bem consolidado o domínio da língua portuguesa, tanto porque esta é uma língua segunda, como porque é ainda uma “variedade em formação”, cuja norma ainda não está estabelecida. A este propósito, importa citar a mais conceituada estudiosa do Português de Moçambique, que afirma:

Em Moçambique, a maioria dos estudantes que acedem à Universidade ou são falantes geneticamente nativos de Português porque este é a sua língua materna (L1), ou são falantes nativos funcionais porque, ainda que não seja a sua L1, o Português é a sua língua de comunicação por excelência. Em qualquer destes casos, a aquisição do Português, em

contexto natural e/ou instructional, ocorre tipicamente num ambiente multilingue, em que as línguas bantu constituem as L1s da maior parte da população” (Gonçalves: 2010: 7).

A mesma autora apresenta uma grelha tipológica de “erros” que sintetiza resultados de pesquisa relativos à escrita da população universitária moçambicana e que, a seguir, copio parcialmente, apenas para dar noção das dificuldades de escrita em português que esta população revela:

ÁREA	TIPO DE ERRO
LÉXICO	Neologismos de forma
	Neologismos semânticos
	Conversão
SINTAXE	Seleção Categorial
	Seleção Semântica
	Expressões Quantitativas
	Expressões Temporais
	Pronome Pessoal Reflexo
LÉXICO-SINTAXE	Pronome pessoal - Colocação
	Encaixe
	Determinação
	Artigo
	Ordem de palavras
MORFOSSINTAXE	Concordância Verbal
	Concordância Nominal
	Infinitivo
	Modo Verbal
	Tempo Verbal
	Formas de Tratamento
	Pronome Pessoal - Flexão

A análise de textos escritos de estudantes universitários de Gonçalves levou a que ela concluísse que 60% dos erros ocorriam na categoria “seleção categorial”. No geral, a área da sintaxe apresentou a percentagem mais elevada de erros, com várias categorias (pronome pessoal, colocação, encaixe e artigo) com um índice elevado de ocorrências (Gonçalves: 2010: 25).

As dificuldades dos estudantes universitários moçambicanos na escrita do português não se situam apenas nos níveis estruturais da



língua, incluem também a ortografia e a pontuação. Por exemplo, Gonçalves e Vicente (2010) estudam as principais dificuldades destes estudantes na aplicação das normas ortográficas do Português, incluindo a acentuação gráfica. A taxinomia de erros de ortografia adotada pelos autores para a análise do corpus recolhido, inclui variados tipos, cada um dos quais com algumas subcategorias: vogais átonas, vogais nasais, consoantes vibrantes, consoantes sibilantes, grafemas etimológicos, fronteira de palavra, oposição morfológica e/ou sintática, palavras esdrúxulas, palavras graves, palavras agudas e hiatos (ibidem: 55). Tentando explicar as causas dos erros encontrados, os autores consideraram que havia erros resultantes de fatores fonético-fonológicos e erros que têm origem na complexidade das convenções ortográficas da língua relacionadas com o critério etimológico.

Na justificação da necessidade da disciplina de Escrita Académica no currículo da formação de professores na UPM, parece-me também importante notar que, à entrada do ensino superior, muitos estudantes moçambicanos estão habituados a uma conceção de ensino reprodutivo. Essa conceção reflete-se na forma repetitiva como eles, ao escreverem, reproduzem o conhecimento lido, incorrendo, por isso, no plágio. A este propósito, Coughlin (2015) apresentou um estudo sobre tipos, frequência e qualidade de plágio em monografias e em teses de mestrado e doutoramento em cinco universidades moçambicanas em Maputo, uma das quais a UP. Sobre as conclusões apresentadas, importa reter a seguinte:

No geral, 75% das 150 teses e monografias da amostragem das cinco universidades continham plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave. Apenas 16% tinham muito pouco ou nenhum plágio. As teses de mestrado no Departamento de Linguística da UEM foram as que revelaram conter menos plágio [...] em todos os outros departamentos ou universidades, pelo menos 65% das teses da amostra tinham plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave.” (p.20)

Segundo o estudioso, as causas do plágio são várias, entre as quais a ignorância da ética académica, o desconhecimento de técnicas adequadas de citação e a falta de boas capacidades de pesquisa e redação (p.25). Se isto é verdade, então, a disciplina de Escrita Académica é importante para ajudar os estudantes (futuros professores) a superar estas dificuldades. Só para ilustrar estas

dificuldades, transcrevo abaixo dois extractos de textos produzidos por estudantes de doutoramento num módulo de Escrita Académica.

O primeiro exemplo foi retirado de uma ficha de conceitos. Nas instruções dadas para a tarefa, solicitei aos estudantes que, recorrendo à consulta de fontes bibliográficas, apresentassem alguns conceitos estruturantes da sua pesquisa, refletindo, depois, sobre como iriam fazer uso dos mesmos.

	RINALDI, Qualidade em Educação infantil, Porto Editora, Porto, 1988
Definição Nº 1	RINALDI define Educação infantil como a primeira etapa da educação básica e destina-se as crianças de zero a cinco anos de idade, visando proporcionar as crianças o bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, por meio de atividades lúdicas, que criam oportunidades de desenvolvimento, a fim de estimular a curiosidade espontânea e harmonia (p. 20)
Aplicação	O conceito é usado para se definir a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo a criança de zero aos cinco anos de idade, em seus aspetos físicos, afetivos, intelectuais, sociais, complementando desta forma, a ação da família e da comunidade. Para minha pesquisa vai permitir perceber o significado da educação infantil para depois relacionar com a Educação Musical, no desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança na infância.

Como se pode notar, o estudante começa por não dominar o estilo de referenciação: não destaca o título, usa vírgulas em vez de pontos e não marca o final da referência com um ponto final. Na definição que apresenta, ele faz um plágio, pois copia frases da fonte, mas não coloca aspas duplas. Revela também dificuldade de estruturar a frase com coesão. Assim, a definição é apresentada com dois sujeitos “Rinaldi define” e “[a Educação] destina-se”. Quando procura apresentar uma reflexão sobre a importância do conceito, torna a colocar o texto da definição copiada, novamente sem colocar aspas. Além disso, usa mal a palavra “objetivo,” apresentando, por isso, uma afirmação falsa “[A educação básica] tem por objetivo a criança de zero aos cinco anos de idade”. Dá um erro ortográfico na consoante vibrante [r] na escrita da palavra “zero”, um erro fónico que resulta do facto de, na sua língua materna, não haver distinção entre as vibrantes múltiplas e simples. O

segundo extrato que apresento foi retirado da justificativa de um projeto de investigação, também de um estudante de doutoramento:

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do desenvolvimento das competências das crianças, jovens e adultos que frequentam as classes do ensino primário e do secundário.

Neste contexto pretende-se fazer uma reflexão em torno das particularidades que se impõe no desenvolvimento das competências cognitivas, no processo de ensino e aprendizagem do nível básico e secundário particularmente na província de Gaza.

É propósito desta reflexão, compreender como efetivamente certas formas de atuação podem influenciar nos resultados e ou no desempenho escolar dos alunos.

Ao analisar as várias situações com as quais me deparei no decurso de algumas atividades realizadas em diversas escolas e instituições afins, verifiquei que havia uma necessidade de rever e redefinir o objeto de estudo da minha pesquisa. Foi precisamente ao me aperceber de que a maioria dos problemas de uma forma geral converge para a qualidade do rendimento do processo pedagógico e achei que estes podiam ser estudados de forma a esclarecer e divulgar os mistérios da fuga da atenção nos assuntos ligados aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Existe um grande desfasamento entre o rendimento escolar e o verdadeiro conhecimento “competência cognitiva”. A título de exemplo de 2005 a 2008, fiz parte dos formadores de professores no IMAP da Cidade de Xai-Xai onde os cursos de formação de professores tinham a duração de três anos.

Por essa altura, já se colocava como questão o problema do rendimento escolar ao nível da Província de Gaza e os pequenos e novos professores em formação ou mesmo ricem formados questionavam aos seus supervisores das práticas pois alguma coisa que não estava bem esclarecida entre rendimento escolar e aquisição das competências.

Este texto apresenta vários problemas de pontuação e um erro ortográfico também de origem fónica “ricem formados”. Apresenta também um erro de concordância (“particularidades que se impõe”), erros de seleção categorial (“influenciar nos resultados”, “[influenciar] no desempenho”, “questionavam aos seus supervisores”), um dequeísmo (“ao me aperceber de que a maioria dos problemas”). O estudante também apresenta dificuldades no uso de relativas “ao analisar várias situações com as quais me deparei”, de separação das ideias em frases e de encadeamento lógico das frases

com uso de conectores discursivos que, por limitações de espaço, não irei aqui discutir. Acredito que, no entanto, o extrato e os comentários já apresentados tornam claro que, num Módulo de 15 dias, nenhum docente, por experiente que seja, consegue ajudar o estudante a superar as dificuldades que revela.

Às razões já apresentadas para a inclusão da Escrita Académica nos cursos de formação de professores, importa somar outras. Como é sabido, hoje em dia, a avaliação do ensino superior e no ensino superior é feita, sobretudo, com base na produção científica escrita: teses, publicações de artigos e livros. O acesso a fundos de pesquisa ou a fundos de mobilidade passa pela submissão de projetos escritos. O estabelecimento e/ou estreitamento de parcerias com outras universidades passa pela partilha do saber científico. Portanto, é importante melhorar o domínio de escrita dos futuros professores. Importa notar também que prática da escrita académica implica uma reflexão contínua sobre a mesma em duas vertentes complementares: “aprender a escrever” e “escrever para aprender”; logo, a escrita é uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico que os futuros professores devem desenvolver. Afinal, como bem nota Siopa (2015: 103), a escrita académica implica “um processo de aquisição, metamorfose e comunicação do conhecimento” que integra estratégias diversificadas requeridas pelas várias disciplinas e que é fundamental que os estudantes universitários possam revigorar.

Passo agora a discutir a questão “Como?” examinando o currículo vigente. Como antes notei, ao nível da licenciatura, todos os Cursos têm a disciplina de Técnicas de Expressão em língua portuguesa, onde a escrita académica é trabalhada. Contudo, há falta de um trabalho interdisciplinar entre os docentes de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa e os docentes de outras disciplinas. Por um lado, os docentes de Técnicas de Expressão não beneficiam da colaboração dos docentes das disciplinas de especialidade para a seleção de textos. Por outro lado, os docentes das disciplinas de especialidade tendem a não corrigir problemas linguísticos, mesmo que os identifiquem nos trabalhos dos estudantes, porque consideram que essa não é sua tarefa. Consequentemente, muitos estudantes que iniciam o mestrado ou o doutoramento apresentam dificuldades de escrita a vários níveis já acima apresentados. Os programas de pós-graduação na UP estão organizados em módulos que têm a duração de 2 a 3 semanas. Na

Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, os cursos de mestrado têm o módulo de Escrita Académica. Nas outras faculdades, ao nível do Mestrado, a Escrita Académica não é ensinada de forma explícita. Isto quer dizer que, no Mestrado, os estudantes aprendem apenas por exposição implícita de regras e modelos pela exposição (leitura). Todavia, este é um módulo obrigatório em todos os programas de Doutoramento.

Em minha opinião, é necessário implementar mudanças, que devem afetar tanto o como como o quando. Primeiro, a Escrita Académica deve, gradualmente, deixar de ser uma disciplina dos cursos de pós-graduação, e ser ensinada nos cursos de graduação, de uma forma mais profunda e contínua. A disciplina deve ser transversal a todos os cursos nos três ou quatro anos da licenciatura. Os estudantes devem frequentar a disciplina de acordo com os seus níveis de *performance* em testes de aferição de nível à entrada no ensino superior. Tem de haver um trabalho mais colaborativo entre os docentes de língua e os das outras disciplinas, de tal forma que os docentes das outras disciplinas colaborem na escolha de textos a trabalhar com os estudantes e também na correção de erros. A metodologia de ensino-aprendizagem deve basear-se no processo, mas é necessário ter em atenção aos erros que vão sendo cometidos ao longo do processo. Como argumenta Siopa (2010), a linguística descritiva realizada sobre erros/ desvios do Português em Moçambique deve servir de base para a concessão de exercícios com vista à prevenção do erro. Nas palavras da autora,

O ensino-aprendizagem da gramática com foco-na(s)-formas poderá ser mais eficaz se o professor tomar como base o conhecimento dos erros dos estudantes, centrando o processo de ensino-aprendizagem na manipulação de estruturas adequadas ou no retorno da informação sobre os erros produzidos. [...] No caso dos estudantes universitários moçambicanos, adultos [...] combinando um ensino explícito indireto (através de dados que ilustram uma regra) com um ensino implícito orientado quer para a aquisição das estruturas-alvo (banho, reforço), quer para a produção adequada dessas estruturas (manipulação e/ou criação de textos) poderão obter-se resultados mais positivos (Siopa: 2010: 83).

Posto isto, resta ainda responder à questão relativa aos conteúdos da disciplina, ou seja, a questão “O quê?” Como antes mencionei, é

preciso considerar o processo de escrita e, assim sendo, trabalhar aspectos relativos à pré-textualização, textualização e revisão. No que refere à pré-textualização, os estudantes devem ser consciencializados sobre a necessidade de definirem previamente, a situação retórica e, em função da mesma, fazerem a planificação textual, considerando os conhecimentos e necessidades dos leitores/ouvintes, os objetivos, o fórum de apresentação do texto (publicação), a voz ou persona que pretendem projetar, a sua motivação para escreverem o texto e o tempo disponível para a concretização da tarefa. Devem ainda aprender a fazer o mapeamento da sua investigação, construindo mapas de conceitos e/ou de literatura que poderão orientar os leitores nas várias fases do processo. Devem, ainda ganhar consciência que o processo de escrita é recursivo, pelo que todo o processo de planificação inicial pode sempre ser revisto e adaptado.

No que tange à textualização, parece-me ser importante trabalhar modelos básicos de argumentação, como seja raciocínio e evidência; afirmação e sustentação; definição (atribuição de características; análise de componentes; exemplos, definição negativa); causa e consequência; comparação e contraste; analogia; narração. Paralelamente, é importante ensinar técnicas e estruturas argumentativas, que os estudantes aprendem no secundário, mas devem sistematizar. É necessário treinar o uso correto de conectores lógico-discursivos, de acordo com os seus valores semânticos. É preciso também trabalhar muito a coesão e coerência de frases e texto. Os estudantes precisam, também, de aprender a formular objetivos de pesquisa, a construir e formular hipóteses considerando possíveis variáveis e a redigir diversos instrumentos de recolha de dados bem como a apresentar a interpretação e explicação de resultados (por exemplo, apresentarem a leitura de gráficos e tabelas). Adicionalmente, eles precisam de dominar o acesso e a seleção crítica de recursos bibliográficos eletrónicos, a produzir fichas de leitura/ tomada de notas variadas (fichas de conceitos, fichas críticas de estudos qualitativos ou quantitativos, anotações de textos mais expositivos). Para não fazerem plágio, devem aprender bem as técnicas de resumo, paráfrase e citação, ter consciência e saber usar diversos estilos de referênciação e ganhar também consciência do plágio e suas consequências.

Finalmente, no contexto do ensino da escrita como um processo contínuo reflexivo, é necessário consciencializar e habilitar os estudantes a aplicar várias estratégias de revisão global (acréscimo, apagamento, substituição, transformação, movimento) e de revisão local (ex. erros ortográficos, erros de seleção ou colocação lexical, erros de pontuação)

## Referências

- COUGHLIN, Peter E. Plágio em cinco universidades de Moçambique: amplitude, técnicas de detecção e medidas de Controlo. *Cadernos IESE*, Nº 15/2015. Disponível em: [www.iese.ac.mz](http://www.iese.ac.mz). Acesso em 22/11/2020.
- GONÇALVES, P. Perfil linguístico dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. In: Perpétua Gonçalves (Org.). *O Português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores, 2010, capítulo I, pág. 15-50.
- GONÇALVES, P. e VICENTE, P. Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In: Perpétua Gonçalves (Org.). *O Português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores, 2010, capítulo II, pág. 73-104.
- SAMUELS, M. e BAILEY, N. A. Education, Health, and Social Welfare. In: David M. Abshire et al. (Eds.) *Portuguese Africa: A Handbook*. New York: Praeger Publishers, 1969, pág. 178-201.
- SIOPA, C. Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In: Perpétua Gonçalves (Org.). *O Português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores, 2010, pág. 74-103.
- SIOPA, C. Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em português L2.” In: Mónica Bastos et al. (Org.). *Ensinar língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos*. Maputo, Plural Editores, 2015, pág. 99-114.
- Universidade Eduardo Mondlane – Nota histórica. Maputo. Disponível em <https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial>. Acesso em: 22/11/2020.

## **A análise das produções escritas de estudantes universitários marroquinos de PLE. Para uma contribuição em aula**

Habiba Naciri<sup>1</sup>

### **Introdução**

No ano letivo 2009-2010, ao abrigo de um Protocolo assinado entre a UM5R, a Universidade de Lisboa e o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (IC), as três instituições revelaram interesse na abertura de um departamento de estudos portugueses. Assim, o português integrou-se no mapa linguístico do ensino universitário marroquino, sendo nesta faculdade que abriu a primeira licenciatura em Estudos Portugueses no mundo árabe. Embora não conste entre as línguas do ensino secundário, o português começou a ensinar-se aos estudantes inscritos nesta faculdade, como língua de especialidade.

A particularidade desta licenciatura radica no facto de que o estudante marroquino inicia a sua aprendizagem numa fase posterior após ter adquirido outras línguas estrangeiras. Porém, não se pode definir uma língua de partida para a aquisição do português.

Para o professor, as produções escritas constituem um terreno para detectar as áreas problemáticas na aquisição do português. Nesta concessão, pretendemos debruçar sobre as produções escritas dos estudantes marroquinos de português da Faculdade de Letras e Ciências Humanas Mohammed V de Rabat. O nosso objetivo é identificar a área que se torna problemática para os estudantes marroquinos comparando os dados dos três grupos que constituem a Licenciatura em Estudos Portugueses. Uma vez determinada a área problemática, e a nível de aula, pode-se partir dos resultados de análise dos dados para a elaboração das propostas didáticas que possam ajudar o estudante a evoluir na sua interlíngua.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Letras e Ciências Humanas-Universidade Mohammed V Rabat-Marrocos. habiba.naciri@gmail.com



## O perfil do estudante universitário marroquino de português

Em Marrocos coabitam muitas línguas no seu espaço geográfico que se estende desde a cidade de Tanger, no norte, até a cidade de Lagouira, no sul. Estas dividem-se em línguas nacionais e outras estrangeiras.

As línguas nacionais consistem no árabe clássico, língua oficial do país, o árabe marroquino, uma versão do árabe originário de Marrocos<sup>2</sup>, esta língua tem variedades regionais, o amazighe, conhecido na literatura internacional sob o nome do berbere, apresenta tal como o árabe marroquino, variedades conhecidas com o nome de tarifite, tamazighete e tachelhite. Quanto às línguas estrangeiras faladas no nosso território, resumem-se às línguas do colonizador, francês e espanhol, e às línguas do ensino.

De facto, Marrocos é um país caracterizado por ser multilíngue. Apesar de esta característica adotar um caráter social e não individual, o plurilinguismo é um fator individual, podendo dentro do mesmo espaço geográfico marroquino encontrar-se indivíduos monolíngues (Ennaji, 2004).

No momento de atuação em aula é difícil determinar a língua de partida para a aquisição do português. O professor de português está perante uma turma heterogénea em que essa língua figura como L3/Ln. Muitas vezes as outras línguas influenciam o modo de aquisição do português, como a recente investigação tem vindo a demonstrar (Suisse, 2011; Pinto, 2012). Pode-se deduzir, portanto, que as línguas do estudante interferem na aquisição do português. Se o aprendiz dominasse o francês e o árabe, começaria por aplicar automaticamente os seus conhecimentos da língua francesa na aquisição do português. Se, além do árabe, dominasse o francês e o espanhol, reduziria o uso da língua francesa passando a ser o espanhol a principal referência e o processo de aquisição uma simples tarefa de transferência. Se conhecesse apenas a língua árabe, a aquisição do português seria mais lenta pela grande diferença tipológica entre as duas línguas.

Como observamos, este circuito caracteriza-se por hierarquizar as línguas tipologicamente no processo de aquisição. A nosso ver, o

---

<sup>2</sup> Todos os países árabes têm o árabe clássico como língua oficial e de união árábica, porém, cada país distingue-se pelo seu dialecto.

multilinguismo, incluindo uma ou mais línguas românicas, tem implicação no êxito da experiência portuguesa em Marrocos.

### **O português, uma língua de especialidade na Faculdade de Letras de Rabat**

A licenciatura em Estudos Portugueses passou a ser língua de especialidade na Faculdade de Letras de Rabat a partir do ano académico 2009-2010. A licenciatura tem a duração de três anos com um curso de iniciação de 40 horas, no primeiro ano. Cada ano letivo divide-se em dois semestres: um de outono e outro de primavera. É de mencionar que a maioria dos estudantes tem contacto com o português apenas na primeira aula. No primeiro ano, os inscritos na licenciatura de estudos portugueses têm cinco módulos de especialidade e dois complementares, a saber, o árabe e o francês. A partir do segundo ano, têm seis módulos, apenas em português.

Na formação, os estudantes adquirem conhecimentos de língua, cultura, linguística, tradução, história, arte e literaturas lusófonas.

Relativamente ao corpo docente, a licenciatura conta com dois professores marroquinos permanentes, um leitor do Instituto Camões e doutorandos marroquinos. Porém, recebemos professores convidados: professores marroquinos do Instituto Hispano-lusófono de Rabat e docentes da Faculdade de Letras de Lisboa (FLUL) para lecionar cadeiras de Literatura portuguesa, Literatura brasileira, Literatura africana e História. Da parte da Faculdade de Belas Artes da mesma Universidade portuguesa, colaboram conosco dois professores na especialidade de Arte.

No ano académico 2018-2019, após a assinatura da terceira Adenda ao Protocolo entre a UM5R, a FLUL e o IC, começou-se a dar a palavra, nas áreas de Literatura portuguesa, História e Literaturas lusófonas, aos intervenientes marroquinos, doutorandos. Passando paulatinamente à construção da visão de um futuro departamento português autónomo nas terras marroquinas.

Embora a Licenciatura tenha uma duração de três anos, os estudantes marroquinos conseguem continuar os estudos de mestrado e de doutoramento com nativos. Perante uma ausência de material pedagógico específico para os estudantes marroquinos, os dados das produções escritas destes estudantes podem servir como

ponto de partida para a elaboração de atividades didáticas. Isto é, as produções escritas podem auxiliar o professor a resolver os problemas de aquisição a nível de aula.

## **A amostra**

Por interlíngua, entende-se um sistema linguístico que tem regras da língua alvo (LA) e regras da língua materna (LM) e muitas outras que não pertencem a nenhum sistema e que são idiossincráticas. Esta língua do aprendiz é um sistema médio entre a LM e a LA, é um sistema estruturado que está em contínua evolução. O estudo das produções reais dos aprendizes tem um grande valor pedagógico, permite entender a interlíngua dos aprendizes, a sua característica linguística e orienta o professor, assinalando os aspectos nos quais os aprendizes precisam de um apoio didático.

A nossa amostra de trabalho é constituída por produções textuais de alunos do departamento de Português da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Rabat (ano académico 2019-2010). Precisamente, produções escritas do semestre de primavera. Assim, os dados foram tirados de trabalhos escritos de estudantes do segundo semestre (primeiro ano), do quarto semestre (segundo ano) e do sexto semestre (terceiro ano).

Foi pedido aos alunos que escrevessem umas expressões escritas desenvolvendo questões diferentes relacionadas com a área de interesse de adultos. Procurámos que as temáticas abrissem o apetite dos estudantes para a escrita, mas respeitámos a particularidade de cada turma tomando em consideração o nível de cada ano.

É de assinalar que todos os passos respeitados na nossa pesquisa foram propostos e descritos na maioria dos trabalhos sobre a interlíngua dos aprendizes (Corder, 1967, 1972; Selinker, 1969, 1972) e foram aplicados, ainda, à aquisição das línguas estrangeiras, Fernández (1997), Gargallo (1993).

## **Elaboração da análise**

O presente trabalho tem como finalidade identificar, descrever e classificar os erros nas produções escritas dos estudantes marroquinos da licenciatura portuguesa de Rabat. Pretende-se, através da amostra

posta em análise, chegar a compreender as áreas de maior dificuldade na aquisição do português, para uma futura reflexão didática sobre os erros que persistem de um estágio para outro.

Assim controlámos a ocorrência de erros gráficos, morfossintáticos e léxicos nos dados dos estudantes. A seguir, apresentaremos alguns erros identificados nos nossos dados.

### **Erros gráficos:**

-Pontuação:

\*\*No meu pais as meninas, vem a caminar à escola

-Maiúscula:

\*\*saramago é escritor português

-Acento gráfico:

\*\*chegam no Portugal dos difrentes países da europa

-Segmentação e união de palavras:

\*\*Vou contarlhes as minhas accões cotidianas

-Alteração da ordem das letras:

\*\*Os imigrantes que nao tem o dirieto a tratamento gratuito

-Confusão:

\*\*Muro e trabalho em Casablanca

-Omissão: \*\*O film não trata de casos de inserção positiva

-Adição: \*\*O meu cloube de foot é .....

### **Erros morfossintáticos:**

-Concordância nominal

-Artigo:

\*\*Vimos na video

-Adjetivo:

\*\*Os paisagens lindos

-Pronomes (pessoais, possessivos, relativos, clíticos)

-Pessoais:

\*\*Os emigrantes gostavam eles de ter mais direitos

-Pronomes clíticos:

\*\*A emigração se deve a pobreza dos emigrantes

-Pronomes relativos:

\*\*Os homens qual vivem no Portugal sonham fortuna

-As preposições

\*\*Iste probléma e um crime pela humanidade

\*\*ondas de imigrantes que chegam no Portugal

-O verbo

\*\*Eu organizar meu fôlego

\*\*(...)para que podermos dar sérios soluções ao problimatica

\*\*Os imigrantes é também homanos

## Erros de Léxico

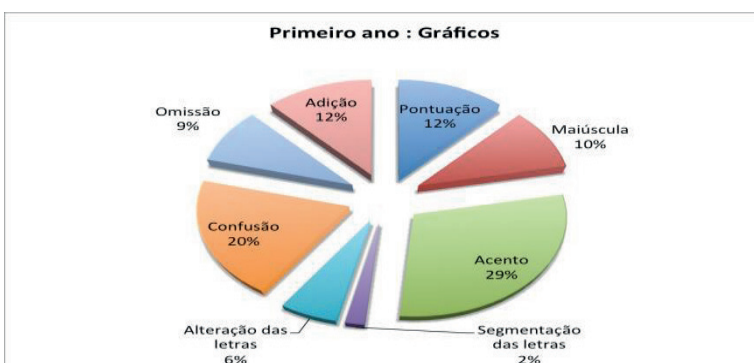
\*\*pego o tàxi que me leva ao colégio

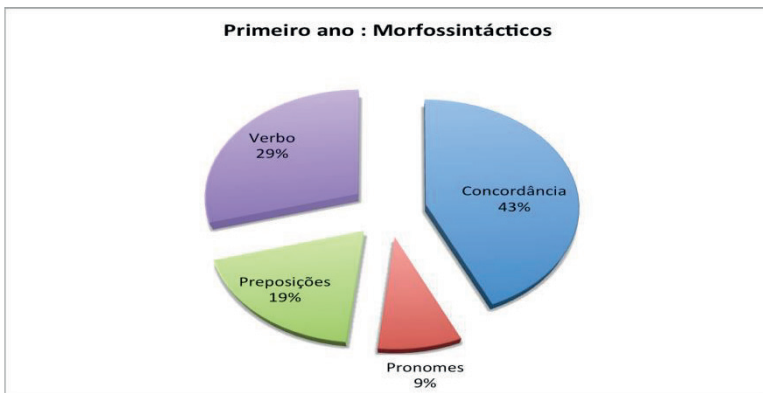
\*\*a tolerante dos marroquinos

## Os resultados

Após ter examinado todos os dados, chegámos aos seguintes resultados:

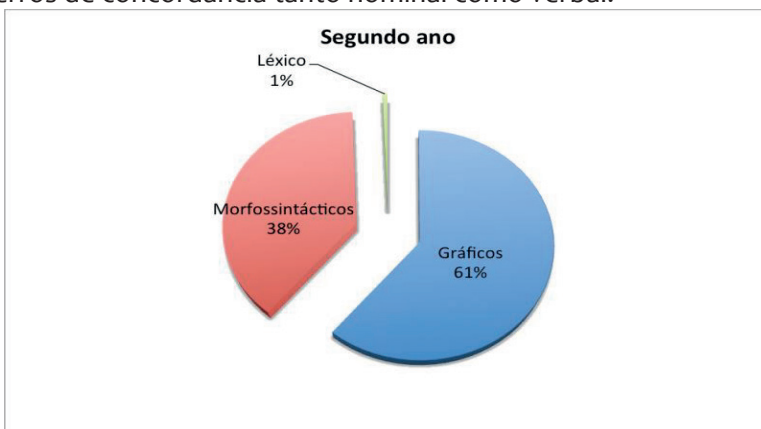
Para os dados do primeiro ano, os erros ortográficos (57%) parecem ser os mais notáveis seguidos por erros morfossintáticos (32%). A maioria dos estudantes tende a escrever sem acentuar as palavras. A ausência da concordância entre os constituintes do grupo nominal ou entre este último e o verbo abundam nos exemplos da amostra.

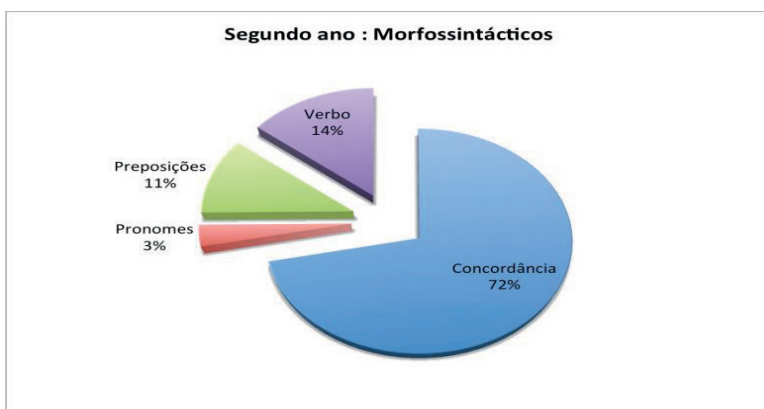




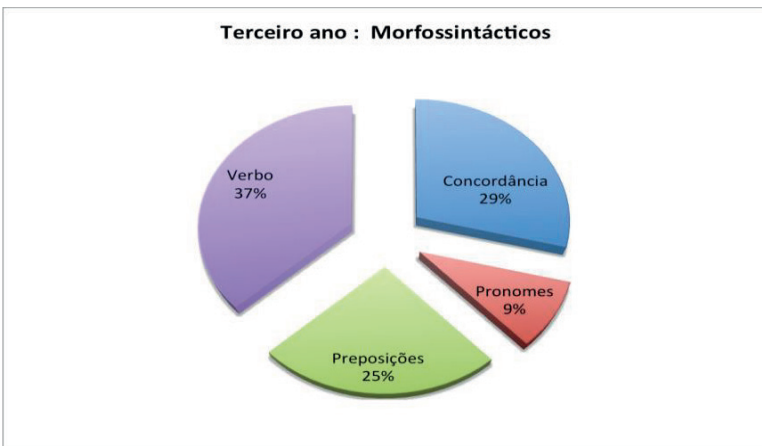
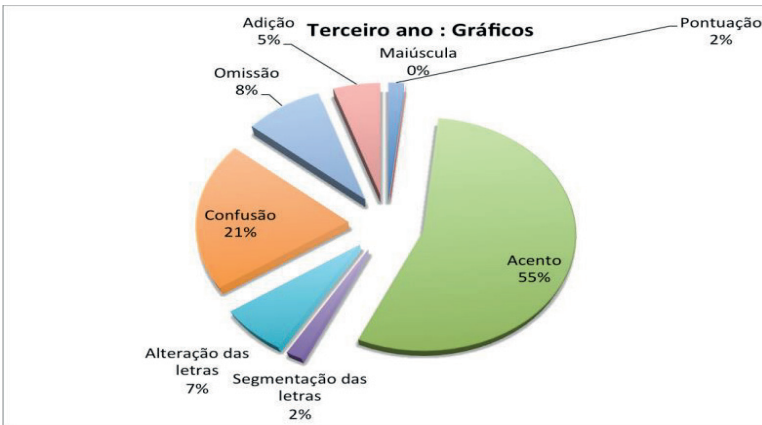
Para os dados do segundo ano, os erros ortográficos persistem no primeiro lugar com uma ocorrência de 61% a respeito dos erros morfossintáticos 38% e dos erros de léxicos 1%.

A falta de acentos nas palavras e a confusão são os mais determinados ortograficamente. A nível morfossintático, predominam os erros de concordância tanto nominal como verbal.





Ao observarmos os dados do terceiro ano, os estudantes marroquinos continuam a cometer erros a nível morfossintático (56%) e a concordância resulta ainda problemática para o aprendiz marroquino.





De acordo com os aspectos investigados, o aspecto morfossintático persiste como problemático no último ano da Licenciatura.

A ausência das marcas de concordância de número e de gênero nos elementos do grupo nominal. (Naciri, 2012), a ausência da concordância verbal entre sujeito e verbo e a conjugação verbal continuam a aparecer nas produções escritas dos estudantes do último ano.

De facto, comprovamos o resultado através da nossa prática docente quotidiana. Os estudantes conhecem de cor as regras gramaticais mas à hora de as pôr em funcionamento concentram-se na comunicação, esquecendo-se de que as regras formais são o pilar da língua. A nosso modo de ver, temos de sensibilizar os estudantes a terem atenção à forma dentro de um processo comunicativo. A nível de aula, o professor deve ensinar aos seus estudantes a importância de controlar a língua na hora de comunicação. Neste sentido, pensamos que o trabalho por tarefas pode ajudar o professor a trabalhar este aspecto em aula.

### **Para uma contribuição em aula**

A seguir, tentaremos apresentar uma proposta de trabalho orientada para resolver um aspecto morfossintático persistente nas produções escritas dos estudantes nos três anos a saber o gênero gramatical das palavras.

Não obstante, optar por partir do texto para chegar à língua seguindo Nunan (1989)<sup>3</sup> torna-se complicado sobretudo nos níveis iniciais. Por isso, a escolha das atividades tem de responder a fatores diversos, a saber:

- O tema do texto deve revelar um certo interesse junto do aprendiz;
- Os textos devem ser adaptados ao nível dos estudantes.

---

<sup>3</sup> Nunan (1989, p.124) afirma que “Al hacer que los ejercicios derivem de los textos (en vez de seleccionar aspectos gramaticales que uno quiere enseñar y luego escribir textos que sirvan de ejemplo) pueden presentarse textos más auténticos a los alumnos. De todos modos, si se utilizan materiales auténticos, se debe partir del texto para llegar a la lengua y no al revés”.

- As atividades devem variar na dinâmica de trabalho, baseando-se em atividades individuais e/ou coletivas, quer seja de pares ou de grupos.

Estilisticamente, começa-se por textos fáceis e curtos, chegando a textos mais compridos, seguindo assim as definições do QECR (2001) e de Nunan (1989).

Tipologicamente, os textos das atividades devem pertencer a géneros diferentes (reais, literários, entre outros).

Gramaticalmente, para abordar a questão de género, em cada texto trabalha-se um objetivo específico. Assim, tratando-se de principiantes, podemos abordar a questão do género numa dupla perspectiva: o género do nome animado e o género do nome inanimado. Por exemplo, as atividades dos três primeiros textos correspondem ao género animado, os outros ao género inanimado e assim por diante.

Os textos selecionados devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos noutros aspectos linguísticos e que todos se realizam em diferentes tempos, de acordo com o nível do aluno.

Importa ressaltar que, antes da realização das atividades e de acordo com as exigências cognitivas do aluno, a tarefa passa pelas etapas seguintes (Martín Peris, 1998):

Uma primeira fase de contacto com o *input*, chamada por Nunan (1985), fase processadora. Nesta fase pede-se ao aluno que faça uma leitura silenciosa do texto.

Uma segunda fase de produção, na qual o aluno passa à etapa da produção lendo o texto em voz alta, repetindo diálogos, entre outras atividades.

E uma última fase de realização da tarefa em que o aluno começa a resolver as questões que lhe foram pedidas.

Em espécie de conclusão, voltamos a insistir sobre a importância das produções reais dos estudantes na elaboração dos materiais didáticos utilizados em aula.

A língua portuguesa em contacto com um contexto marroquino multilíngue apresenta particularidades diferentes de as dos outros países nos quais se ensina esta língua. Ao nosso ver, a partir da análise dos próprios dados dos alunos, pode-se pensar no futuro na produção de materiais de português específicos para os universitários marroquinos. Estes estudantes têm demonstrado uma capacidade notável na aquisição

desta língua apenas em três anos, assim, vale a pena investigar na interlíngua deste aprendiz para o auxiliar na sua aquisição.

## Referências

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros S.L, 2004.

BOUKOUS, Ahmed. *Société, langues et cultures au Maroc: enjeux symboliques*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1995.

ENNAJI, Moha. Multilinguisme et genre au Maroc. *Langues et linguistiques. Revue internationale de linguistique*, 14, 105-119, 2004.

NACIRI, Habiba. *O multilinguismo e os processos de aquisição de PLE na universidade marroquina*. Dissertação de doutoramento.

Rabat: Faculdade de Letras e Ciências Humanas, UM5R, 2012.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la classe comunicativa*. Cambridge: CUP, 1998.

PINTO, Jorge. O ensino /aprendizagem da gramática do Português como L2 – um estudo de caso. *RevPLE – Revista eletrônica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna*, Associação de Professores de Português, 2, s/p, 2011.

PINTO, Jorge. Aquisição de Português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito e I. Ogando (orgs.) *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía (SEEPLU)*. Cáceres: SEEPLU-CILEM-LEPOLL, pp. 217-239, 2012.

SUISSE, Abdelilah. Os desafios do ensino-aprendizagem do português como LE3 no contexto universitário marroquino.

*MAGRIBERIA*, 4, pp. 169-184, 2011.

## Los desafíos del lingüista en la sociedad contemporánea

Mireya Cisneros Estupiñán<sup>1</sup>  
Miguel Ángel Mahecha Bermúdez<sup>2</sup>

### Introducción

Este capítulo ofrece reflexiones en torno a los desafíos de quienes se ocupan del estudio del lenguaje desde diversas perspectivas que transversalizan los distintos contextos tanto científicos como económicos, tecnológicos y, por supuesto, humanos. Se destacan distintas miradas sobre el imaginario discursivo de todo aquel que se interesa en el lenguaje, las lenguas y la interacción. En la primera parte, se rescatan reflexiones sobre la denominación de lingüista. La segunda parte se dedica a resaltar algunos temas de interés del lingüista actual. La tercera y cuarta parte se dedican a la relación entre el lingüista con la ciencia y la sociedad y, en la última parte, se presenta el horizonte glotopolítico, una de las realizaciones de la lingüística aplicada, cuyo propósito es facilitar la entrada, al mundo de la educación, de la interculturalidad y la internacionalización.

### A quién se denomina “lingüista”

La denominación de ‘lingüista’ en los estudios del lenguaje fue escasa por mucho tiempo en comparación con otras áreas humanas y sociales como, por ejemplo, la historia, la filosofía, la antropología o la sociología, para las cuales el historiador, el filósofo, el antropólogo o el sociólogo es un referente obligado<sup>3</sup> y hace parte del diálogo permanente al interior de la disciplina. Para los lingüistas, por el contrario, su propia identidad profesional se mantiene en límites, a veces difusos. Partiendo del supuesto de que el lingüista, al

---

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. mireyace@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Surcolombiana, Colombia, miguelangel.mahecha@usco.edu.co

<sup>3</sup> Consúltese a este respecto los siguientes trabajos: Pabón, O. M. Lizcano, D. L. y Joya, E. L. (2019), Morediellos, E. (1994), Bourdieu, P., Chamboredon J.-Cl. y Passeron, J.-Cl. (2002), Augé, M. (2007), Copans, J. (1967)

preguntarse por su propia identidad, debe integrar las dimensiones interna y externa de la disciplina, se puede ver, en primer lugar, que el punto focalizado es el objeto de estudio disciplinar en términos epistemológicos y, en segundo, es el conjunto de actividades de orden cultural que regulan la práctica científica del investigador.

En ese orden de ideas, hay lingüistas que se definen en términos de su desempeño profesional-laboral, como es el caso de Milner (1980) y Bergounioux (1998). Para el primero, “el lingüista estudia y enseña; de ahí la importancia que para él tiene el reconocimiento académico”. (p.111). Para Bergounioux (1998), en la educación superior hay una ambigüedad en los dos usos del término "lingüista", a veces se atribuye a un profesor de lengua extranjera, aun si se dedica solamente a enseñar la literatura o la civilización, otras veces a un especialista en lingüística en general. Los comparatistas, quienes se consideraron a sí mismos como filólogos o gramáticos para diferenciarse de sus predecesores, aparecen a partir de la década de 1870 como los representantes de una profesión que se valida a través de la Sociedad de Lingüística de París (fundada en 1866)<sup>4</sup>.

Preocupaciones posteriores sobre el papel del lingüista se encuentran en Martinet (1969) y Lazard (1999). Para el primero, pocos lingüistas son solo lingüistas o filólogos debido a la interdisciplinariedad de los estudios del lenguaje. De allí que se encuentra lingüistas antropólogos, lingüistas matemáticos, lingüistas estadísticos, o lingüistas filólogos. Por cierto, Martinet reconoce la escasez de lingüistas dedicados sólo al estudio del lenguaje: “Me perdonarán por considerarme uno de ellos, por concentrarme en el lenguaje como único objeto de estudio y limitar mis excursiones fuera de este campo a los únicos casos en que puedan conducir a una mejor comprensión de mi propio tema.” (p. 10). Lazard (1999), por su parte, se asemeja a esta concepción al considerar que el lingüista tiene su objeto de estudio propio como son las oposiciones que se establecen en todos los niveles entre las unidades de lengua, de las cuales capta su forma y distribución (los significantes) e intenta identificar con la mayor precisión posible, los correlatos semánticos (significados) de estas oposiciones de tipo forma. (p. 3).

En un trabajo reciente, Stollznnow (2017) identifica tres imágenes cliché de la lingüística y por ende del lingüista. La primera es que los

---

<sup>4</sup> Traducción y adaptación.

lingüistas hablan varios idiomas; la segunda que el trabajo del lingüista es solo estudiar gramática y la tercera, que el lingüista es el defensor de una postura prescriptiva frente a los hechos de lengua. El estudio también le permitió descubrir que hay algunas personas, con alguna formación básica en lingüística que están mejor informadas sobre la lingüística y el oficio del lingüista. Estos hallazgos sugieren que los conceptos erróneos sobre la lingüística y los lingüistas se pueden eliminar implementando estrategias educativas que le permitan al público en general, entender qué es y cómo funciona este campo cuyos objetos de estudio son las lenguas, el lenguaje y la comunicación.

Parodi (2008, 137) menciona otro cliché bastante común como es el de que el lingüista es “el designado para tomar notas, escribir cartas, redactar acuerdos y hablar en público”, con lo cual el mismo autor no está de acuerdo por cuanto el oficio del lingüista no se reduce al sólo “manejo excelso” de la lengua oral y de la lengua escrita desconociendo las implicaciones de su uso con múltiples y diversos registros, géneros y variedades pragmáticas y sociolingüísticas.

Charity (2008)<sup>5</sup> postula una imagen del lingüista, más vinculada con el rol social del individuo profesional (lo denominado como lo extradisciplinar). Considera al lingüista como un agente de cambio social. Describe la historia y la misión de organizaciones y lingüistas individuales que se dedican al servicio social a través de la lingüística. Cita el caso de los lingüistas que se dedican a postular políticas lingüísticas equitativas como una manera de luchar por los derechos lingüísticos de comunidades marginadas. De ese modo, defiende la idea de que independientemente del subcampo lingüístico en el que se especialicen, todos los lingüistas tienen mucho que aportar al cambio social. Charity también detalla modelos sobre las formas en que los lingüistas pueden participar aún más socialmente a través del servicio social y la divulgación pública. Y como valor agregado, se destaca la posibilidad del intercambio académico y la difusión pública del conocimiento que los lingüistas ya poseen como una forma para que sean socialmente activos (innovación y gestión del conocimiento). La autora dedica una parte de su trabajo a describir sus propias experiencias a través de cursos de investigación basados en el aprendizaje-servicio.

Legrand, M. (1998), en su tesis doctoral estudió las implicaciones discursivas de la denominación “lingüista”, argumentos relacionados

---

<sup>5</sup> Language and Linguistics Compass 2/5 (2008).

con la dimensión extradisciplinar de este campo del saber. Para él, independientemente de cómo se asuma la lingüística, es decir, ya sea como disciplina científica, o ya sea como una actividad profesional que da lugar a servicios remunerados, el lingüista debe llevar a cabo un trabajo. No más que el gramático o el retórico, el lingüista no puede escapar a las leyes del mercado o descuidar su propio servicio. Pero, ¿de qué servicio se está hablando? Legrand invoca una pregunta clave: ¿Cuál es la utilidad de la lingüística? Y la respuesta depende, en buena medida, de lo que haga el lingüista, de lo que se proponga hacer con el lenguaje y sobre el lenguaje. El objetivo de Legrand es, en primer lugar, identificar el tipo de vínculo que une el privilegio, generalmente, otorgado al lenguaje, en el orden de los fenómenos culturales, con la promoción social de las disciplinas que se han apropiado de su estudio, entre las que destaca la lingüística. En segundo lugar, al referirse al modelo antropológico de la teoría de la mediación, aborda la cuestión de "la utilidad de la lingüística" como medio para justificar la propia explicación de su existencia. Esto lleva a Legrand a cuestionar la noción de "aplicación científica" basada en la oposición de "teoría" y "práctica"; cuestionar el interés o la relevancia de los "estudios multidisciplinares"; y perfilar una ética del servicio lingüístico.

Desde la visión de Visser (2018)<sup>6</sup>, entender la imagen del lingüista es entender los términos que distinguen al experto del no experto y al lingüista del no lingüista. Esta bipartición, plausible a primera vista, plantea problemas cuando se aplica a una situación comunicativa concreta. ¿Es esta una dicotomía rígida? ¿O una distinción con criterios variables, o incluso una construcción discursiva? ¿Es válido para algún tipo de metadiscurso? En el artículo se ofrecen respuestas que abren la discusión en cuanto a la pertinencia de las designaciones coexistentes para referirse al lingüista y al no lingüista, así como los criterios a los que hacen referencia.

Llegado a este punto, consideramos oportuno citar algunos apartes autobiográficos esbozados por el reconocido lingüista francés Claude Hagège (2019), en un autoanálisis académico de su labor como lingüista<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Judith Visser, «Linguiste ou non-linguiste? Réflexions sur une dichotomie controversée à partir de l'analyse de métadiscours sur les langues régionales»

<sup>7</sup> *Le linguiste et les langues*, 2019.

“mi trabajo como lingüista de campo, sin ser el de un etnólogo, porque no tenía formación en esta disciplina, y menos el de explorador, consistía en observar, escuchar y cuestionar a las personas sobre su idioma. También me interesó su forma de vida, sus modos de unión, sus maneras de relacionarse entre los sexos, entre las generaciones, a su modo de aplicar la religión y la adaptación a sus tradiciones originarias. Me interesó mucho todo esto en la medida en que tenía un reflejo lingüístico. Desde el momento en que las prácticas se articularon en torno a una lengua que fue su expresión, mi trabajo adquiría sentido. Solo hice "etnología" de manera tangencial, al mismo tiempo que mi investigación, que consistía en interrogar a las personas mediante listas de palabras y oraciones. Así, detecté y expliqué las estructuras de la lengua: su vocabulario, su léxico, su fonología, su fonética diferencial, su morfología, su sintaxis y su semántica, es decir, todos los componentes principales de las lenguas humanas, cualquiera que ellas sean (pp. 12-13).<sup>8</sup>

El lingüista no sólo se ocupa del estudio del sistema formal de la lengua, de la gramática y cuya actividad no trasciende los espacios de las aulas y de los muros institucionales evadiendo así el trabajo investigativo de campo y el trabajo etnográfico. Algunos sociolingüistas de la escuela francesa lo caracterizan como el “*structurologue*”, esto es, fiel seguidor de Saussure, Chomsky, Hjelmslev, aquel preocupado por la lingüística interna y a quien se le critica su trabajo y método por considerar que pretenden sólo estudiar desde sus oficinas con métodos hipotético-deductivos los supuestos mecanismos internos, supuestamente lógicos de un "objeto" virtual que inventaron y denominaron lenguas. Sin embargo, el lingüista al centrarse en el sistema formal, no desconoce la validez de un enfoque social o discursivo, aunque en repetidas ocasiones, los partidarios del enfoque sociodiscursivo no lo ven así.

La denominación de lingüista, entonces, puede abarcar tanto los temas de interés como de la formación de aquellos que se interesan en los estudios del lenguaje. De ese modo, es el propio lingüista quien crea un enfoque, un objeto de estudio, un modelo teórico y se encarga de divulgarlo entre su comunidad científica a través de las publicaciones y eventos académicos, y, por supuesto, del ejercicio docente.

---

<sup>8</sup> Traducción nuestra



## Temas de interés del Lingüista siglo XXI

La última década del siglo XX ubicó a la raza humana en el umbral de nuevos universos científicos. Mencionamos, a manera de ejemplo, dos proyectos de alto impacto que movilizaron recursos económicos astronómicos, reclutamiento de científicos a nivel mundial y enfrentamientos por las respectivas aplicaciones tecnológicas, usos y patentes.

El primer proyecto se denominó *Proyecto Genoma Humano* (PGH), una marca genérica con la que se designó toda una serie de iniciativas científicas cuyo objetivo nuclear era conocer los detalles de los genomas tanto de los seres humanos como la de otros organismos y que se traduciría en aplicaciones de índole tecnológico. El segundo proyecto se denominó *Década del cerebro*, y es de tal importancia para el desarrollo de la ciencia que pasó a suceder a la *Década del Espacio* con las incursiones espaciales. Los resultados y avances de estos proyectos tuvieron una fuerte influencia en la dinámica científica mundial. Para el caso de la Lingüística, los desarrollos de los proyectos mencionados derivaron en nuevas propuestas teóricas que se soportaban en la interdisciplinariedad con las ciencias naturales. Uno de los programas científicos del siglo XX que le abrió la puerta a la revolución cognitiva y que mejor se adecuó a este cambio fue el programa de la gramática generativa de Chomsky<sup>9</sup> y todos aquellos modelos que siguieron la perspectiva intraorganismos<sup>10</sup>. De allí que, uno de los temas relevantes de la lingüística en el siglo XXI y que ocupa a un número representativo de lingüistas, es la lingüística generativa en su versión Biolingüística o si se quiere, la lingüística naturalista. En este ámbito teórico encontramos estudios dedicados a retomar el origen del lenguaje, la lingüística evolutiva, los fundamentos biológicos del lenguaje, La lengua-I, la lengua y el habla, la mente y el cerebro, la adquisición del lenguaje, por solo citar los más comunes. Así, el lingüista desde cualquier disciplina, tiene hoy la responsabilidad

---

<sup>9</sup> Para más detalles véase Gardner (1987), capítulos 1, 2, 3 y 7.

<sup>10</sup> Postulada por Halliday (1994, 22-26). Esta perspectiva intraorganismos se complementa (no se opone) a la perspectiva interorganismos en donde se inscriben disciplinas como la sociolingüística, la etnolingüística, el análisis del discurso, la glotopolítica, la lingüística aplicada a la enseñanza, etc. Esta división está imbricada con la tradicional dicotomía entre 'formalismo' vs 'funcionalismo'.

de contribuir para resolver el rompecabezas de cómo la mente podría considerarse como una propiedad emergente del cerebro y cómo se lleva a cabo los procesos de representación-significación.

No obstante, es interesante citar una declaración de Calvin y Bickerton (2001,16-17) que apoya e incentiva el cultivo de estos estudios que, por supuesto, son tareas del lingüista:

[...] una vez que ha quedado establecido que el lenguaje es algo biológicamente determinado, el siguiente paso que alguien deberá dar es tratar de averiguar exactamente cómo evolucionó. Y una vez que ha quedado establecido que el lenguaje hunde sus raíces en la estructura del cerebro, lo inmediato es ir a buscar su asentamiento en ese lugar. Estas tres cosas –lenguaje, evolución y cerebro–, [...], están interrelacionadas. En realidad, no es posible estudiar ninguna de ellas sin estudiar las demás. Si uno quiere saber cómo ha evolucionado el lenguaje o cómo opera a través de los mecanismos cerebrales, es preciso saber exactamente qué *aspecto* tiene...

Junto a la biolingüística, encontramos también desarrollos notables -desde la perspectiva intraorganismos- elaborados por lingüistas, en disciplinas complementarias como la psicolingüística, la lingüística cognitiva, la neurolingüística cuyas aplicaciones se mantienen y son indispensables en los contextos actuales ya que fundamentan la explicación de los procesos neurológicos y psicológicos que se desencadenan en la comunicación humana en teorías y técnicas experimentales. En este mismo campo se considera el tratamiento de patologías donde se aborda las funciones mentales más complejas en la comunicación lingüística del ser humano, en relación con las estructuras cerebrales que las sustentan.

Los temas mencionados hacen parte de lo que Lorenzo (1995-1996, 88) denomina perspectiva ‘naturalista’ haciendo explícitos tanto los métodos como el objeto:

[...] he intentado dar apoyo a la idea de que el lenguaje es, ante todo, un componente natural más del universo. Debe quedar claro que esta idea no es incompatible con el reconocimiento de que se trata el mismo tiempo de una facultad mental que se exterioriza en objetos enormemente permeables a ciertos impulsos de la cultura. Con todo, si las ideas que he tratado de apoyar aquí van por el buen camino, el estudio de los efectos de la cultura sobre las lenguas particulares deberá

considerarse como un tipo de investigación básicamente subordinado al de las fuentes naturales que, como decíamos [...] limitan su espacio y condicionan su misma posibilidad de ser.

La tendencia más común por parte de los lingüistas fue haber concebido y estudiado el lenguaje y las lenguas al margen de los contextos socioculturales en los cuales se producían (los interorganismos). Pero, aunque aún hay quienes siguen esa línea por tradición y por necesidad teórico-metodológica, la misma evolución de la ciencia, la fortaleza de su constructo teórico con el abonamiento de tantos siglos de preguntarse el ser humano por el porqué y el para qué del lenguaje, existe otro grupo de investigadores que asumen una mirada que se aleja de la estructura formal, para explicar las relaciones entre el lenguaje y la complejidad de su desarrollo en el ser humano y su uso en diferentes y variadas situaciones comunicativas. Surge entonces la necesidad de integrar diversos puntos de vista y, por ende, nuevos horizontes disciplinares, sin desconocer que la perspectiva interorganismos se mantiene como otra alternativa teórica-metodológica.

La Lingüística se mueve en el terreno de las humanidades, dado su objeto de estudio “exclusivamente humano”, y sus inquisiciones tienen estrecha relación con la filosofía, la psicología, la pedagogía, el derecho, la sociología, la historia, la antropología, la literatura; pero, sus métodos son afines con los de las ciencias naturales, de allí que hablamos de Lingüística descriptiva, Lingüística teórica, Lingüística experimental, Lingüística aplicada, Lingüística histórica, Lingüística de corpus, etc.<sup>11</sup>

La Lingüística es esencial en el desarrollo escolar de las lenguas maternas. Aunque, sabemos muy bien, que la lengua materna no se adquiere en la escuela sino en el ámbito de crianza del niño, pero los procesos de enseñanza escolares, cumplen el papel de capacitar al estudiante para el acceso y adquisición de la cultura académica y para la ampliación de sus posibilidades de desempeño en contextos sociales diversos.

Es, en ese escenario, donde entran en juego diferentes herramientas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, como también de la oralidad académicas y donde se recurre al acceso a

---

<sup>11</sup> Véase Cisneros y Silva (2007).

herramientas propias de la normalización y estandarización de la lengua, como son los diccionarios y las gramáticas escolares de primeras y segundas lenguas, así como los elementos prescriptivos que cualifican los procesos de construcción de textos escritos y hablados, con estilos que distinguen a las personas que han logrado cualificar su uso de la lengua más allá de la comunicación coloquial.

Allí, el conocimiento de la gramática de la lengua materna también ayuda a entender y a aprender otras lenguas ya sean funcionales o no para la comunicación diaria, pero sí importantes para aprendizajes que luego se pueden ir enriqueciendo en contacto con los textos propios de distintos saberes disciplinares que han sido producidos en otras lenguas, para conseguir oportunidades de estudio o de trabajo en otros países, o para entender mejor y relacionar las distintas culturas. En palabras de Bosque (1997),

La gramática no puede ser atractiva si la presentamos como una tarea rutinaria que consiste en poner nombres a las palabras y a las oraciones; una tarea parecida a la de clasificar los libros que se reciben en las librerías en lugar de leerlos, o a la de etiquetar los productos en los supermercados, en lugar de analizarlos o consumirlos. Tampoco lo será si la mostramos como una más de esas obligaciones, engorrosas pero necesarias, que tenemos más o menos asumidas por el hecho de vivir en comunidad. La gramática empieza a ser atractiva cuando nuestra lengua cotidiana deja de ser objeto de obligación para serlo de reflexión; cuando nuestro objetivo no es regularla, sino entenderla; cuando nos damos cuenta de que nuestra inquietud por el idioma representa una pequeña parcela de la aventura infinita del conocimiento. (p. 11-12)

Otro campo muy reconocido de los estudios del lenguaje, concretamente, de la Lingüística aplicada, es el que aporta a la traducción e interpretación de distintas lenguas, así como los trabajos de normalización terminológica en cualquier ámbito profesional o técnico, ya sea de la medicina, de la ingeniería, de las ciencias políticas y jurídicas, de las ingenierías, etc. Los trabajos de traducción automática, apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación, cada vez avanzan más con los “traductores” y “dictáfonos” automáticos capaces de reconocer las voces e, incluso, trasladarlas al texto escrito y viceversa.

Parodi (2008) en su discurso de ingreso a la Academia Chilena de la Lengua, defiende la idea de que ser lingüista en el siglo XXI exige un conocimiento amplio de las problemáticas acerca de los dos objetos de estudio por excelencia y por tradición que se le ofrecen al lingüista, esto es el lenguaje y las lenguas. Considerando el primero, el lingüista debe ser capaz de describir y explicar su naturaleza, su especificidad, su evolución, su asiento biológico. En cuanto a las segundas, debe dar cuenta de sus regulaciones y de sus variaciones, esto es de su estructura, su función y funcionamiento. Para lograr cumplir con su tarea, el lingüista es libre de elegir un área de interés, en la cual profundizará y la cual convertirá en su especialización y denominación.

No obstante, la delimitación metodológica no desconoce que ser capaz de ofrecer respuestas a las cuestiones fundamentales planteadas por lingüistas aporta a la explicación del lenguaje humano y de la complejidad de la comunicación y la organización humana. El mismo autor formula, al respecto, una conclusión plausible: ser un lingüista en el siglo XXI exige manejar un delicado balance entre tradición, innovación y vanguardismo. ¿Cómo lograrlo? Consolidando las siguientes tareas:

- Propender hacia la construcción de un cuerpo de conocimiento disciplinar altamente valorado por su replicabilidad, robustez y proyecciones.
- Fortalecer, desde sólidos principios teóricos y antecedentes empíricos, la dimensión aplicada y la de transferencia.
- Tender hacia la modelización computacional e implementación de principios teóricos y realidades sustentadas empíricamente.
- Llevar a la disciplina a someterse a estándares generales de valoración.
- Aportar a la modernización y tecnologización de las técnicas de recogida y manejo de datos, así como de los instrumentos de análisis.
- Fortalecer el componente científico experimental, cuando corresponda. (Parodi, 2008: 153).

### **El lingüista frente al desarrollo científico**

Quien se dedica exclusivamente al estudio del sistema formal de la lengua, esto es el lingüista gramático, ha optado por dejar de lado las implicaciones del papel del lenguaje en los distintos contextos

sociales y científicos contemporáneos, como por ejemplo, la transversalidad del lenguaje en las diferentes áreas del conocimiento, la variación lingüística, la complejidad de la comunicación humana, el interculturalismo, la alfabetización académica en cada uno de los ciclos de la educación institucionalizada, los desarrollos comunicativos con el componente de transferencia tecnológica, sólo por mencionar algunas. Pero este dejar de lado no quiere decir desconocimiento o negación, sino una escogencia epistemológica definida cuyo propósito es la explicación científica. Bosque (1997, 13-14) lo describe mejor:

Algunos pensamos que es posible aislar el esqueleto del sistema gramatical como es posible considerar el armazón de los edificios; esto es, dando más importancia a las vigas que a los tabiques; o cómo es posible trazar los planos de las ciudades o los mapas de los territorios; resaltando más unos accidentes que otros y dibujando líneas en el papel allá donde el terreno muestra anchos ríos y curvadas carreteras [...] El gramático necesita, en cualquier caso, armarse de una teoría -sea determinista o indeterminista- y asumir, en la medida en que ésta lo permita, los riesgos naturales del trabajo científico, especialmente las refutaciones y las críticas, que resultarán imprescindibles si desea hacer cada vez más consistentes sus propuestas sobre la naturaleza del idioma.

La Lingüística, como ya se había mencionado, se ha definido en varios momentos como el estudio científico del lenguaje, y, de hecho, se trata de una ciencia que ha desarrollado unos sofisticados constructos teóricos, metodológicos y tecnológicos para procesar, describir y analizar el sistema formal de la lengua –en los niveles fonético, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático- en corpus lingüísticos en los que se consigna el uso real en interacciones cotidianas, académicas, científicas, informales, orales, escritas.

Ahora bien, estos temas hacen parte de la configuración discursiva universitaria: planes curriculares universitarios, publicaciones científicas, grupos de investigación y semilleros de investigación, tesis de grado, encuentros disciplinares, lecciones inaugurales, entre otros, y, por supuesto y como ya fue mencionado, se implican aquí las investigaciones y las acciones didácticas y pedagógicas sobre y desde el lenguaje, la lengua y el habla.

El lenguaje está presente en todas las disciplinas, y es el vínculo entre todas ellas, de allí que ningún investigador de ciencias naturales, exactas y/o humanas puede desconocer su papel fundamental en la

comunicación y la construcción científica. Los investigadores de la salud, de la geociencia, de la biología, de la química, de la filosofía, de las ingenierías, de la educación, del derecho y los creadores y analistas de la obra artística, no pueden hacer lo que hacen sin hablar, sin escuchar, sin leer, sin escribir, sin pensar con y a través del lenguaje<sup>12</sup>. Aquí, el lingüista como estudioso del lenguaje y sus funcionalidades en los campos científicos tiene el gran desafío de hacer que desde las ciencias se aproveche al máximo los adelantos de las teorías lingüísticas para facilitar el avance de las ciencias.

### **El lingüista frente a los problemas sociales**

Por fortuna, el actual estado del arte de los estudios del lenguaje nos ofrece también perspectivas teóricas y metodológicas para el esclarecimiento de los fenómenos sociales constituidos por la esencia de la función social del lenguaje. Y no se trata de un descubrimiento que apareció por generación espontánea en los últimos años; teóricamente, ubicamos esta concepción a partir de la década de los 60<sup>13</sup>, con los ya sólidos fundamentos de las corrientes estructuralista y generativista, así como los aportes del amplísimo campo interdisciplinar de los estudios del lenguaje que las anteceden.

Ahora (un ahora que implica antecedentes de siglos atrás) sabemos que la Lingüística como ciencia humana posee la objetividad de las ciencias naturales y el carácter interpretativo de las ciencias sociales y humanas, y sabemos, también, que la importancia de la Lingüística como estudio científico del lenguaje radica en que sin lenguaje no habría ciencia, ni disciplinas científicas, tampoco habría vida social. Todo el mundo, poco o mucho, usa el lenguaje para sus quehaceres, sus pensares y sus sentires<sup>14</sup>.

No sólo la ciencia se representa con el lenguaje hecho palabra, también los problemas sociales como la violencia, la pobreza, la injusticia, el abuso de poder, la discriminación, etc., se reconocen, se

---

<sup>12</sup> Para entender mejor este aspecto, consúltese Halliday (1994,21) la representación diagramática de la naturaleza de los estudios lingüísticos y su relación con otros ámbitos disciplinares.

<sup>13</sup> Calvet 1993 propone un recorrido panorámico de la lucha por la concepción social de la lengua (capítulo 1).

<sup>14</sup> Sobre este aspecto véase Colino (1972), Deleuze y Guattari (1980) y Pinker (1994).

discuten y sobre ellos se habla (de manera oral y escrita) para promover acciones en la búsqueda de la erradicación de esos males que nos aquejan.

Los estudios del lenguaje aportan en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y diversos, más allá del prescriptivismo tradicional. El papel del lenguaje es central en nuestra actividad como docentes y como investigadores en las ciencias naturales y humanas para transformar los conocimientos y los resultados de las búsquedas y hallazgos en acciones para buscar el bienestar, entendiendo el lenguaje no simplemente como un código vacío de humanidad o como un instrumento de comunicación, sino como una práctica social, que tiene sentido porque los significados se construyen en la interacción social, en contextos variados y heterogéneos.

La lingüística, como ciencia fundamental, ha contribuido, desde su visión funcionalista, al esclarecimiento de los fenómenos sociales, por eso, el lingüista también está llamado a demostrar la esencia de la función social del lenguaje y a considerar, en consecuencia, en nuestros escenarios educativos institucionales, el problema didáctico-metodológico de cómo enseñar lengua en un mundo diverso y globalizado cultural y socialmente<sup>15</sup>.

Otro reto actual para el científico del lenguaje, esto es el lingüista, es afrontar la diversidad y ser capaz de entender y hacer que los demás entiendan que puede haber convivencia en armonía, aunque no haya consensos, porque precisamente, el ser humano posee los rasgos semejantes de su especie, pero es distinto como individuo.

La interacción comunicativa es una categoría básica en los estudios del lenguaje, porque los significados consignados en los textos se construyen en el intercambio con el lenguaje hecho palabra, desde una conversación cotidiana informal, hasta una relación intercultural grande. De allí que, entre las actividades que realizan los lingüistas está el estudio de la variación lingüística y la interacción lingüística: el diálogo entre culturas, en los medios, en la política, en el conflicto, en los acuerdos y en los desacuerdos, la cortesía, la descortesía como estrategia para muchos fines, el diálogo en el discurso de las construcciones científicas, académicas, educativas y vivenciales.

Por los estudios interdisciplinarios del lenguaje, sabemos que todos pertenecemos a distintas comunidades de habla, entendidas

---

<sup>15</sup> Ver Crystal (2005), <http://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4113.pdf>



estas como los grupos humanos que comparten modos de vida y que, por ello, sus hablas tienen rasgos característicos a pesar de la diversidad de procedencias de los individuos, y que si reconocemos esta realidad podemos ser capaces de facilitar las condiciones, o mejor, los espacios de convivencia que permitan reconocer a los otros en sus diferencias y singularidades y valorar la diferencia sociocultural en eventos de interacción social.

### **Horizontes glotopolíticos**

Poco o nada sirve que se legisle sobre la lengua o que se normaticen sus usos si no se comprende las dinámicas del cambio lingüístico consolidadas en la interacción entre la identidad social de los hablantes y que conlleva las prácticas lingüísticas. Las políticas lingüísticas, entonces, se tienen que fundamentar en los resultados de procesos de investigación sobre la lengua en uso real y colectivo. En este asunto en particular, desde el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, con investigadores de varias universidades del país, estamos liderando un proyecto que busca introducir los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia, esto es clave en la formación de sujetos críticos para la toma de decisiones políticas sobre la y las lenguas. La Glotopolítica es un área de estudio muy activa en Latinoamérica y muy incipiente en Colombia.

Con el trabajo de los lingüistas se reconoce, se resalta y se estudia la transversalidad del lenguaje en todas las áreas del conocimiento y en todas las esferas sociales y se deja de considerar la lengua como un producto asocial, con hablantes oyentes ideales, desprovistos de anhelos, de propósitos, de conocimientos y de ideologías. Cualesquiera sean las circunstancias en las que viva una comunidad, sus miembros merecen toda la consideración y todo el respeto de propios y extraños. Los usuarios de la cultura y de unos modos de usar la lengua son y seguirán siendo “seres de cuerpo y alma” que se transforman y transforman el mundo.

La construcción de una nación incluyente requiere el reconocimiento de la diversidad con la vinculación de los propósitos de los estudios del lenguaje con realidades sociológicas y políticas de los contextos contemporáneos, con el fin de aportar en la implementación de políticas lingüísticas acordes con las

transformaciones sociales que se están generando a nivel global y local para que se integre, se reconozca y se articule miradas en la búsqueda de convivencia en la diversidad y en el desacuerdo, y de enriquecimiento cultural mutuo, lo cual no es posible en ausencia del lenguaje y de los aportes de la Lingüística como ciencia que lo estudia en su amplitud y complejidad y desde sus disciplinas.

De allí que el panorama que pueden avizorar los lingüistas interesados en la inclusión lingüística y la defensa de los derechos lingüísticos, debe orientarse al diseño de políticas lingüísticas incluyentes acorde con la realidad ecolingüística global y local con fundamentos sólidos para la implementación de su respectiva planificación lingüística, más allá del color de la piel y de la búsqueda de unidad a costa de la disolución de culturas.

Hasta donde hemos indagado, estos cuatro elementos, presentes en cualquier modelo de aplicación glotopolítico, no han sido considerados en las diferentes propuestas de políticas lingüísticas que se han formulado en Colombia como respuesta a la imposición del inglés como lengua extranjera y que garantizaría niveles de excelencia y competitividad: El Programa Nacional de Bilingüismo dedicado al cultivo del inglés en detrimento de la variedad lingüística y cultural del país y la región. El marco glotopolítico propende por la justicia lingüística, esto es, la justificación de las acciones *in vitro* como complemento de las acciones *in vivo* (Calvet, 1993, 112-113).

Así las cosas, en la realidad sociolingüística de un territorio, todas las lenguas, incluyendo el inglés como lengua global, deberían cubrir las necesidades de intercambio multicultural como una manera de integración e inclusión.

Nuestra justificación es clara. Se ha recopilado abundante información relativa al marco conceptual de las políticas lingüísticas, a la necesidad de diseñar políticas con sus respectivas propuestas de planificación -conocidas también como *aménagement linguistique*, Eloy (1997)- y a considerar los casos puntuales en varios países. Ya es hora de formular una política inclusiva y acorde con la dinámica global y local, una política lingüística que promuevan la integración lingüística, pero para ello, también se necesita trabajar en la formación de maestros y, en general de profesionales e investigadores que puedan contribuir a una política lingüística y educativa que valore la diversidad y que reconozca la importancia de los distintos códigos.

Aunque la respuesta a la pregunta sobre cuáles son los desafíos del lingüista en la actualidad no se agota con estas pocas reflexiones, nos podemos sentir satisfechos porque este espacio nos ha permitido pensar lingüísticamente temas que nos atañen, como maestros, como investigadores y como ciudadanos de mundo, que tenemos bajo nuestra responsabilidad una parte importante del presente y del futuro de nuestra sociedad.

## Referencias

- AUGÉ, Marc. *El oficio del antropólogo*. Barcelona, Gedisa. 2007
- BERGOUNIOUX, Gabriel. Science et institution: la linguistique et l'université en France (1865-1945). *Langue Française*, nº117, pp. 22-35. 1998.
- BOSQUE, Ignacio. *La búsqueda infinita. Sobre la visión de la gramática en Salvador Fernández Ramírez*. Discurso leído el día 1 de junio en su recepción pública. 1997. [https://www.rae.es/sites/default/files/Discurso\\_Ingreso\\_Ignacio\\_Bosque.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Ignacio_Bosque.pdf)
- BOURDIEU, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude. . *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2002
- CALVET, Louis-Jean. *La sociolinguistique*. Paris, PUF. 1993
- CALVIN, William y BICKERTON, Derek. *Lingua ex machina. La conciliación de las teorías de Darwin y Chomsky sobre el cerebro humano*. Barcelona, Gedisa. 2001
- CHARITY, Anne. Linguists as Agents for Social Change. *Language and Linguistics Compass*, 2: 923-939. 2008.doi:10.1111/j.1749-818X.2008.00081.x
- CISNEROS, Mireya y SILVA, Omer. *Aproximación a las teorías lingüísticas que explican el lenguaje*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira. 2007
- COLINO, Antonio *Ciencia y Lenguaje*. Madrid:Real Academia Española. 1972.
- COPANS, Jean. Le métier d'anthropologue. *L'Homme*, tome 7 nº4. pp. 84-91. 1967 doi : <https://doi.org/10.3406/hom.1967.366922>
- CRYSTAL, David. The scope of Internet linguistics. 2005. <http://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4113.pdf>
- DELEUZE, Gilles y Guattari, Félix. *Mille Plateaux*. Paris, Éditions de Minuit. 1980.

ELOY Jean-Michel. «Aménagement» ou «politique» linguistique?. In: Mots, n°52, septembre 1997. L'état linguiste, sous la direction de Josiane Boutet, Lamria Chetouani et Maurice Tournier. pp. 7-22. DOI : <https://doi.org/10.3406/mots.1997.2462>

GARDNER, Howard. *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós. 1987.

HAGEGE, Claude. *Le linguiste et les langues*. Paris, CNRS, coll. «Les Grandes Voix de la Recherche». 2019.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá, FCE. 1994.

LAZARD, Gilbert. Comment comparer l'incomparable? *Linx* 11, pp. 15-30. 1999.

LEGRAND, Marc. *Le métier de linguiste*. These de doctorat en linguistique. U. De Rennes 2. 1998 <http://www.theses.fr/1998REN20002>.

LORENZO, Guillermo. El estudio del lenguaje como ciencia natural. *C.I.F. XXI-XXII*, pp. 69-88. 1995-1996.

MARTINET, André. *Langue et Fonction. Une théorie fonctionnelle du langage*. Paris: Éditions Gonthier. 1969.

MILNER, Jean-Claude. *El amor por la lengua*. México D.F.: Nueva Imagen. 1980.

MOREDIELLOS, Enrique. *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI. 1994.

PABÓN, Oscar, LIZCANO, Dayana, y JOYA, Edna. El oficio del historiador y las nuevas formas de hacer historia: De la teoría a las prácticas. *Revista TEMAS*, III (13), 175-187. 2019.

PINKER, Steven. *El Instinto del lenguaje*. Alianza: Madrid. 1994.

PARODI, Giovanni. ¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica. *Revista signos*, 41(67), 135-154. 2008 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200005>.

STOLLZNOW, Karen. “How many languages do you speak?” Perceptions and misconceptions about linguistics and linguists. *Lingua*. 2017, <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.12.012>.

VISSER, Judith. Linguiste ou non-linguiste? Réflexions sur une dichotomie controversée à partir de l'analyse de métadiscours sur les langues régionales. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 14 | 2018, mis en ligne le 22 novembre 2018, consulté le 02 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/1384>.



## A pesquisa em Análise do Discurso: gestos de leitura em investigações sobre a escrita

Sulemi Fabiano Campos<sup>1</sup>  
Valnecy Oliveira Corrêa-Santos<sup>2</sup>

### Introdução

Ao tratar sobre a leitura como parte integrante da prática de pesquisa em Análise do Discurso (AD) pronunciamos os sentidos que construímos no emaranhado de significações que esse campo teórico nos coloca e que foram nos guiando nas experiências de pesquisa desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED)<sup>3</sup>. Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é ampliar o diálogo sobre a pesquisa em AD, com base nos métodos e práticas de leituras que vêm sendo desenvolvidos em mais de uma década de trabalho com esse campo na graduação e na pós-graduação.

Utilizamos o verbo ampliar em referência ao texto *A pesquisa na graduação e os caminhos da leitura em Análise do Discurso*, produzido com o objetivo de abordar o tema com alunos da graduação em Letras, em oficina realizada no 29º Fórum Acadêmico de Letras (FALE)<sup>4</sup>. No texto, há dois princípios que são retomados aqui: a leitura como atividade de busca e o dizer como uma atitude de leitura. O primeiro fundamenta-se na concepção de que a leitura é uma das atividades mais relevantes de um trabalho de pesquisa. Essa afirmação não se

---

<sup>1</sup> Professora Associada I do Departamento de Letras, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso (GETED).

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Sujeito e as Práticas de Leitura e Escrita (GESLE).

<sup>3</sup> O Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso (GETED), do Departamento de Letras da UFRN foi fundado pela Professora Doutora Sulemi Fabiano Campos em 2010 e desde a sua origem vem desenvolvendo pesquisas sobre a Escrita acadêmica, conforme a perspectiva teórica da Análise do Discurso.

<sup>4</sup> Texto publicado no livro *Pesquisa na graduação: práticas e reflexões sobre formação acadêmica*. Link para acesso: <http://fale.anppl.com.br/downloads/EBOOK-Pesquisa-na-Graduacao-ANPGL-06-05-21.pdf>.

restringe à leitura de estudos e à leitura do *corpus* no momento da pesquisa, mas ao conjunto de leituras que constituem a formação do pesquisador. O segundo princípio faz remissão a uma das premissas básicas da AD: algo foi dito antes, portanto o que se diz parte de um já-dito. Manteremos ainda o alerta para o fato de que a operacionalização de uma pesquisa inicia com a inquietação do pesquisador e é guiada por sua curiosidade e olhar atento.

Com base nessas considerações, organizamos este texto em três partes. Iniciamos com uma abordagem sobre a Análise do Discurso, buscando estabelecer um diálogo com uma de nossas vozes de referência – Michel Pêcheux – e com suas abordagens sobre a leitura nas práticas de AD, uma vez que a leitura é a atividade que conduz a prática de análise. Nessa seção, apresentamos uma leitura do método de análise proposto por Pêcheux. Na sequência, tematizamos a prática de análise, para tanto fomos encadeando conceitos básicos da AD, procedimentos e categorias de análise. A terceira parte contém exemplos de pesquisas que foram desenvolvidas no GETED, sob a orientação da Professora Doutora Sulemi Fabiano Campos. Nesse ponto, abordamos os procedimentos de análise, as categorias e os cruzamentos interdisciplinares que foram estabelecidos pelos pesquisadores, procedimento permitido quando se tem a AD como teoria de base, por ser ela, em sua essência, também uma teoria interdisciplinar.

Esperamos, assim, dialogar sobre a pesquisa, sempre ressaltando o seu valor para a formação profissional e o desenvolvimento da ciência em todas as áreas do conhecimento. Reiteramos nossa adesão à Análise do Discurso por compreender que ela traz bases para a leitura e desperta o olhar do pesquisador. Ao tratarmos sobre o método de pesquisa e análise em AD, não os tratamos como fórmulas, tampouco apresentamos o dispositivo da AD como verdade infalível para o trabalho com a leitura e análise de um *corpus*. Apresentamos como possibilidade e ponto de partida que orienta o agir, pois, no percurso, é o pesquisador quem traça, por tortas linhas, sua maneira de ler os dados coletados na pesquisa.

## A leitura-escritura como método em análise do discurso

Como nosso propósito é tratar sobre o método de leitura em Análise do Discurso (o que compreende interpretação e análise de dados), não abordaremos o surgimento e/ou a história da AD. Reiteramos seu objeto, o discurso, com foco na constituição do(s) sentido(s) e do sujeito na história. Como ciência, os trabalhos da AD foram se desenvolvendo, a princípio, em torno de dois estudiosos – Michel Pêcheux e Jean Dubois. No decorrer de seu desenvolvimento (que perdura até hoje), muitos outros estudiosos foram inseridos no processo. O método de leitura-escritura de Michel Pêcheux, além de ser pioneiro na área, é ponto de partida e referencial em estudos da AD e de muitos outros campos que com ela dialogam. Essa abordagem justifica-se ainda por ser esse um método bastante utilizado em nossas pesquisas e que ainda nos desafia a estudar.

Michel Pêcheux (2019) começou a formular o método de análise do discurso com o objetivo de criar ou oferecer procedimentos de análises de dados capazes de conferir cientificidade às pesquisas em Ciências Humanas, porque havia uma certa crítica em torno da forma como se vinha desenvolvendo as pesquisas. Para M. Pêcheux, desde a *Análise Automática do Discurso* (AAD69), texto inaugural de sua obra e também da AD enquanto ciência, até *Discurso: estrutura ou acontecimento* (texto publicado em 1983, no final de sua trajetória), a leitura é a ação de base que desencadeia a análise e, em seus textos, ele trata sobre procedimentos de análise como procedimentos de leitura.

No artigo *Ler o arquivo hoje*, publicado em 1982, Pêcheux (2010) faz uma crítica às formas de leitura realizadas pelos literatos e cientista, apontando-as como atividades que evidenciam a divisão de classes. Estes, leitores autorizados para realizar o ato de interpretação dos textos e todos os demais, encarregados de divulgar a leitura, por meio da repetição ou leitura literal. Ao fazer essas provocações, o termo leitura-escritura apresenta-se como proposição para abordar a leitura como ato que envolve uma leitura não linear, portanto, interpretativa; e uma escritura como produção, não expressão de sentido(s), como prevê a leitura linear.

No texto de abertura do colóquio *Materialidades discursivas*, em 1980, Pêcheux (2016) questiona se sabemos ler, problematiza a leitura como ação não transparente ao olhar, porque a língua “contém um



resto assimétrico irrepresentável” (p. 24); e porque o leitor corre o risco de ler conforme suas percepções, desconsiderando as presentes no texto, no discurso. Nisso, propõe que o ato de ler envolva quatro ações – recortar, extrair, deslocar e reaproximar – que formam o que ele denominou de “leitura-trituração” (p. 25). Por meio dessas ações, a leitura é proposta como ação de reconstrução do dito a partir da relação entre os três campos de conhecimentos (Linguística, História e Psicanálise) a ela interligados.

Na linguística, está a base material para análise. Conforme Pêcheux (2010, p. 58), é a “relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. Nessa relação, é por meio da língua que os discursos ganham materialidade. Em seu funcionamento, podemos depreender os pontos em que se realizam os processos discursivos e, conseqüentemente, os efeitos de sentido. A língua apresenta-se como uma estrutura que comporta, ao mesmo tempo, unidade e heterogeneidade. Isso implica considerar o linguístico como aporte para análise dos dados. Convém ressaltar que, devido ao desenvolvimento das pesquisas, já há pesquisas em AD que analisam textos não-verbais. Nesses casos, o analista precisa buscar observar outras formas de materialidades.

A História apresenta-se como o campo de conhecimento que permite compreender o acontecimento como espaço que envolve o discurso e as ações situadas no contexto social. A AD considera, ao analisar o discurso, as relações sociais como produtoras de sentido(s), relações de forças que se instituem na luta de classes e se materializam pelo discurso. Ao considerar a historicidade como um dos componentes de análise, Pêcheux (2009) utiliza os princípios do materialismo histórico e a ideologia como elementos estruturantes.

Já a Psicanálise, ligada, principalmente, ao nome de Lacan e sua leitura de Freud sobre o inconsciente, toca num dos pontos cruciais do dispositivo da AD, o sujeito. Quando trata da questão do sujeito, a AD rompe com a ideia de sujeito empírico, psicológico, totalmente livre em suas escolhas. O sujeito é fruto de uma construção social, ocupa o centro do encadeamento discursivo, mas não é o centro.

A complexidade dessas relações aponta a leitura como atividade de busca, na qual o sentido de um texto, de um enunciado ou mesmo

de uma palavra é opaco, só pode ser apreendido em referência a outros textos, enunciados e/ou palavras, em relação a história.

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2015) sugere que o trabalho de leitura dos processos discursivo-textuais envolva três passos: primeiro, o analista deve descrever as materialidades discursivas, o que supõe reconhecer um real específico no qual a descrição se instala: “o real da língua” (PÊCHEUX, 2015, p. 50). Sobre esse ponto, Pêcheux adverte que a descrição de um enunciado ou sequência coloca sempre em jogo o discurso-outro enquanto espaço virtual de leitura. O enunciado é, assim, sempre heterogêneo. Nesse passo, observamos as ações de recortar, extrair e deslocar (citadas acima) uma vez que o ato de descrever as envolve. Trata-se, aqui, da constituição do arquivo.

Arquivo é, para Pêcheux (2010, p. 51), o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Ele argumenta que “um *corpus* de arquivo textual não é um banco de dados” (PÊCHEUX, 2015a, p. 165), uma vez que uma das características do *corpus* é ser um sistema diversificado, enquanto o banco de dados é reservatório homogêneo de informações. Nessa perspectiva, cada pesquisador constitui primeiro o *corpus* e, já fase de análise, o arquivo. Essa constituição não mantém como critério a homogeneidade, tampouco se prende a uma quantidade de ocorrências, a organização do *corpus* não se justifica por aspectos formais presentes no texto, mas, conforme Pêcheux (2015), por constituir exemplares dentro de um conjunto de recorrências que irrompem no espaço da repetição discursiva. Uma análise pode ser restrita a um texto, uma ocorrência que representará uma dada realidade, pois nela há ecos discursivos; ou pode ser constituída de um conjunto de textos pertencentes à mesma realidade ou a realidades diferentes.

Em nossas pesquisas, as ações de recortar, extrair e deslocar ocorrem, normalmente, após a leitura integral dos textos do *corpus*, a qual denominamos de leitura de reconhecimento. Por meio dessa leitura, já é possível, ao analista, observar alguns movimentos presentes nos textos em análise e que podem servir de pistas para a leitura-escritura.

Feita a leitura de reconhecimento, inicia-se o trabalho de recortar e de extrair, com o intuito de observar como as ocorrências discursivas aparecem na materialidade textual. Sobre esse aspecto, Pêcheux

(2015, p. 53) adverte que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. O desafio do analista é, então, garimpar o lugar e o momento da interpretação em relação aos da descrição, considerando o fato de que há o equívoco na língua, por meio do qual um enunciado pode tornar-se outro. Em função disso, não é a palavra isolada que serve como referência de análise, mas a palavra em relação a outras palavras. São os arranjos sintáticos e enunciativos que garantem a produção do sentido.

Desafio que se mantém ao testar as possibilidades de aproximar os dados presentes no arquivo, colocando-os em relação a uma rede de memória. Esse segundo passo envolve, além da memória histórica acerca da constituição do sujeito, analisar o que está posto com base nos fundamentos teóricos que balizam a pesquisa. Os movimentos que marcam a articulação do texto podem atuar como sinalizadores de pistas para a interpretação. Os discursos irrompem no enunciado como efeitos de sentido que marcam a presença do discurso na língua.

O terceiro passo da leitura consiste em, mediante as descrições dos processos discursivos, detectar os momentos de interpretação realizados pelo sujeito, enquanto atos que surgem como tomadas de posição, como efeitos de identificação. Em outras palavras, detectar os pontos em que o sentido se mostra por meio de uma rede de relações. Trata-se, conforme descrito, de um trabalho de interpretação sobre as interpretações, no qual se deve considerar que “o deslize, a falha, a ambiguidade são constitutivos da língua” (PÊCHEUX, 2010, p. 57). A ação de leitura envolve, assim, ao mesmo tempo, descrever e caracterizar fatos da língua; situar, em relação a esses fatos, o sujeito enquanto posição histórica e marcar os efeitos de sentidos que caracterizam o acontecimento discursivo.

Ao realizar uma análise, cada enunciado analisado é compreendido como materialidade discursiva. No trabalho com o *corpus* e com o arquivo, o analista ocupa-se das “sequências na sua relação com o seu exterior discursivo específico [...] e em relação à alteridade discursiva com que ela se defronta, ou seja, o campo sócio-histórico do qual ela se separa” (PÊCHEUX, 2015a, p. 229). O conjunto de enunciados tomados já numa relação de sentido constitui, então, o arquivo a ser analisado.

Pêcheux admite que o sentido está no texto e que a leitura do arquivo permite a sua reconstrução, mas para que isso ocorra é necessário um trabalho de reconstituição da memória. Sua concepção de memória encontra-se em Pêcheux (2015b, p. 46) como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio texto”. O conceito de memória, conforme se lê, afasta-se da perspectiva cognitiva e se encontra com a história social dos povos, espaço em que se constituem os sujeitos.

É importante salientar que, ao descrever esses passos, não compreendemos a leitura como algo mecânico, mas como uma ação complexa que envolve um ir e vir pela materialidade textual em busca do “fio do discurso”. Nesse conjunto de ações, o texto é constituído por formas não transparentes, heterogêneas; é o lugar em que a língua materializa o discurso; o sujeito que diz eu é compreendido como aquele que age com e sobre a língua, tendo como referência um já-dito, enquanto espaço de memória.

### **A leitura em Análise do Discurso**

O método de leitura formulado por Pêcheux orientou a história das práticas de leitura em Análise do Discurso (AD) e também foi despertando inquietações sobre como um sujeito interpreta e mobiliza discursos ao interagir com seus pares. Tais práticas, que compreendemos como atitudes de leitura, são objetos de estudo em AD, em investigações que seguem passos comuns ou diferentes caminhos teóricos.

Frente à utilização do termo leitura-escritura, formulado por Pêcheux (2010), e do termo atitudes de leitura, compreendemos ser necessário explicar por que defendemos ser o ato de formular o dizer uma atitude de leitura e como esse conceito relaciona-se aos conceitos fundamentais da AD – sujeito, sentido e discurso – e ao trabalho de análise.

A expressão atitude de leitura toma o termo “atitude” não segundo uma base comportamental, em que o sujeito, pelo estímulo, habitua-se a assumir determinada postura, mas, conforme já apresentamos em Corrêa-Santos e Fabiano Campos (2019), para representar a posição do sujeito, ao assumir o centro da enunciação e

dizer eu, ação em que mobiliza saberes e constrói sentido(s), a partir de uma relação com o vivido.

Compreendemos a forma como o sujeito constrói sentido(s) como uma atitude de leitura pelo fato de o(s) sentido(s) constituírem-se numa espécie de aderência ao vivido, ou seja, um dizer é construído a partir de dizeres já existentes, com os quais o sujeito deparou-se ao longo de sua formação sócio-histórica e cultural. A atitude de leitura encontra-se, assim, com os “gestos de leitura” comentados por Pêcheux (2010), segundo o qual todo ato de dizer é antes um ato de leitura e envolve uma interpretação. O dizer apresenta-se como um espaço em que se inscreve o dizer do outro, é o lugar de aparições, evidências de leitura, espaço sempre ocupado por memórias por meio das quais menções, referências, designações podem, por exemplo, ser observadas.

É por meio de suas leituras, embora sob a forma de dispersão, que um sujeito organiza os acontecimentos. Nessa ação, o dizer pode seguir ou escapar à leitura literal. Quando segue, observa-se a repetição, não a que surge mobilizada por um estímulo, mas como retorno a um já-dito, que pode se mostrar com diferentes arranjos sintáticos. Nesse retorno, o sujeito escapa quando, por uma atividade transgressora, joga com o(s) sentido(s), reformula, amplia, desvia ou reconstrói.

Compreender uma atitude de leitura é, assim, compreender o sujeito do discurso como aquele que não cria o dizer, mas o formula com base em uma materialidade preexistente. Nessa montagem, processo não consciente, o sujeito pode “selecionar” fragmentos de diferentes discursos. Seu enunciado pode, assim, conter diferentes discursos em copresença. Tal articulação, vale ressaltar, tem origem no inconsciente, não no sujeito. Há, portanto, um assujeitamento no processo de constituição do sujeito, mas não em relação ao seu exterior, ao social, mas ao inconsciente.

Com base nessa concepção, a questão do sujeito é interligada à do sentido, sendo este uma construção e um efeito, ao mesmo tempo, ideológico e subjetivo. O sujeito constrói sentido(s) por uma atitude de leitura, o que implica compreender que os sentidos têm relação com o social, base material, são constituídos historicamente, não existem em indivíduos isolados e sim na relação que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos. Isso implica compreender a realidade em que está inserido o sujeito como uma construção também material.

Um exemplo desse processo de constituição do sujeito e do sentido pode ser observado no enunciado “Vacinas salvam vidas.”, que tem sido dito em todo o Brasil em função da pandemia da Covid-19. Nesse enunciado, não apenas as unidades lexicais – vacina e vida – associadas ao verbo – salvar – garantem sua significação. Para além da estrutura, o que torna esse enunciado compreensível aos sujeitos é a remissão a outras ocorrências históricas, circunstâncias que marcaram a memória coletiva. Ao dizer esse enunciado, o sujeito retoma a história, a reafirmação do discurso da ciência e a oposição ao discurso negacionista. Essa retomada faz com que o enunciado tenha caráter, considerando a situação em que ele surge, de acontecimento discursivo.

No aspecto linguístico, o “s” – marcador de plural nas palavras vacinas e vidas – representa uma marca linguística dessa retomada. Não é apenas ao tempo presente que o enunciado faz referência, mas à história da vacinação. O trabalho de análise em AD envolve, assim, a compreensão de que o dizer (que se materializa na forma de um texto) é constituído por um sujeito, com base em sentidos já existentes. Em suma, como sujeitos, vivemos e interagimos utilizando palavras, cujos sentidos são constituídos com a memória de discursos e de acontecimentos.

É esse caráter histórico do discurso, enquanto algo que se mostra no dizer, que lhe garante materialidade. Tal fundamento encontra sustentação no materialismo histórico. A premissa básica dessa perspectiva é a de que os homens constroem sua história, mas isso não é para eles transparente. Há, nesse processo, um imaginário que se forma por meio de representações constituídas nas experiências cotidianas. As relações sociais (que envolvem, por exemplo, práticas familiares, de trabalho, de religiosidades, de lazer, política, costumes etc.) são, assim, estabelecidas conforme as condições humanas de existência.

A ideologia (outro conceito relevante em AD) está materializada nessas práticas, como um sistema ordenado que determina ideias, concepções, normas, regras, formas de linguagem e de comportamentos. Estendendo um pouco a abordagem do que Marx e Engels (2019) denominaram “relações sociais de produção”, compreendemos que, nessas práticas, a produção de ideologias ocorre nas relações sociais de produção do discurso. Quando citamos o discurso, é importante compreender que, na língua, as ideologias se mostram por meio dele, mas o discurso não é ideologia.

Retomando os enunciados sobre a vacina contra a Covid-19, recentemente, a atriz Elisângela Vergueiro fez a seguinte declaração: “Não [tomei], não posso e não quero, não é vacina, é experimento. Já está mais do que declarado pelo próprio criador da vacina, que é realmente experimento. Eu não sou cobaia. Sou a favor das vacinas, sempre tomei, mas nesse momento, não”<sup>5</sup>. A primeira percepção que se tem ao ler o enunciado é o de que a atriz comporta-se segundo a sua própria vontade, a marca de primeira pessoa (...não posso e não quero [...]) Eu não sou cobaia.) é uma característica que corrobora para isso, mas não é bem assim. A análise feita em AD busca observar o(s) sentido(s) construídos em um enunciado ou texto. O trabalho de análise não considera o indivíduo do dizer, mas o sujeito que assume essa ação no ato enunciativo que se configura em uma atitude de leitura, por fazer emergir história, acontecimentos.

A leitura do enunciado permite ao analista observá-lo como um espaço formado por dois discursos em embate: o que afirma a eficácia das vacinas (Sou a favor das vacinas, sempre tomei) e o que busca negar uma vacina, a contra a Covid-19 (não é vacina, é experimento). Ao afirmar, o sujeito mantém a marca de plural (s) e, com ela, retoma a história e os acontecimentos presentes nas campanhas de vacinação. Para negar a vacina contra a Covid-19, o sujeito retira dela o caráter de vacina, afirmando ser ainda um “experimento”. Ao categorizar a vacina como experimento, ao mesmo tempo em que traz o discurso antivacina, reitera o discurso de que vacinas são eficazes.

Ainda para negar, há, no enunciado, uma fala atribuída a um possível criador “da vacina” como argumento de autoridade (Já está mais do que declarado pelo próprio criador da vacina, que é realmente experimento.). Sem entrar na referência a um “criador” único para a vacina, novamente, o enunciado retoma o discurso da ciência, o discurso do método: o processo de criação de vacinas passa por uma etapa de testagem, o do experimento.

Observamos a presença de contradição, pois o sujeito buscou articular um dizer em adesão ao movimento antivacina, mas não consegue negar o discurso da ciência sobre as vacinas. Discursos e ideologias diferentes aparecem em copresença em um mesmo enunciado. Tal contradição não é uma falha de raciocínio do Eu que

---

<sup>5</sup> Enunciado copiado do Instagram do Jornal Folha de São. [https://www.instagram.com/p/CZk5ARks-kL/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CZk5ARks-kL/?utm_medium=copy_link).



assume a posição de enunciador, mas a forma como a realidade se expressa no dizer.

O ideológico, nesse enunciado, apresenta-se nas ideias nele contidas da afirmação e de negação e o comportamento negacionista que se mostra na rejeição à vacina. Ambos não provém do indivíduo, mas do sujeito e das forças ideológicas que o governam. É importante considerar que, se o dizer retoma outros dizeres e discursos, esse mesmo enunciado poderá ser dito, considerando a repercussão social da fala da atriz, por muitos outros sujeitos que tiverem acesso a esse dizer. É assim que as ideologias vão se expandindo e se tornam práticas.

A atividade científica em AD, pelas influências advindas do Materialismo Histórico e da Psicanálise (a concepção de que o sujeito é assujeitado pelo inconsciente provém da Psicanálise), não segue uma maneira única para contornar seu objeto, mas a constrói a partir da relação com ele estabelecida. Um ponto nodal da prática científica em AD é o fato de que não se interpreta ou se busca interpretar uma sentença isoladamente, mas o enunciado em sua relação com outros enunciados já-ditos, por ser o enunciado um lugar de relação e de realização de discursos. Assim, quando analisamos a fala da atriz Elisângela Vergueiro não podemos desconsiderar o momento histórico em que ela surge, no qual os discursos pró-vacina e antivacina estão em evidência.

Ao realizar uma análise, o olhar do analista volta-se, normalmente, para a língua no intuito de observar as estratégias discursivas presentes no *corpus*. Se a língua materializa o discurso, a articulação de enunciados em um dado texto, por exemplo, por meio de processos como a anaforização e a cataforização podem revelar uma estratégia discursiva por continuidade enunciativa, a qual Pêcheux (2009) denomina de “fio do discurso” ou “intradiscurso”. Também a descontinuidade pode indicar uma estratégia discursiva e pode ser observada pelas rupturas ou distanciamento entre os enunciados (a marca de plural e uso de advérbio “realmente”, na fala em análise, são exemplos) pode ser marca de copresença de diferentes discursos, marca de heterogeneidade discursiva, como se observou na análise.

A percepção do(s) discurso(s) pode ocorrer também por meio de uma abordagem temática, na qual as ocorrências discursivas são observadas por meio dos enunciados, considerando a situação enunciativa. Não se pode esquecer de que o trabalho de constituição e de



leitura (o que implica interpretação e análise) do *corpus* depende do conhecimento linguístico, mas também (fundamentalmente) histórico (nesse ponto está a relação com o extralinguístico) do analista.

Em AD, há o interesse pelo novo na repetição. A análise não se restringe aos limites da língua, mas intenta reconstruir os caminhos daquilo que produz o acontecimento discursivo. A análise é, portanto, um processo de compreensão, etapa em que se relaciona a materialidade do *corpus*, a história e o real do discurso.

Convém considerar que uma análise também pressupõe a definição de categorias discursivas, ou seja, como o analista fará a leitura e interpretação do *corpus*. Nesse ponto, o uso das teorias têm sido fundamentais. São categorias discursivas muito utilizadas em trabalhos de base pecheuniana, formação discursiva, pré-construído (interdiscurso), formações imaginárias etc. Ampliamos a abordagem das categorias discursivas na seção que segue, por meio da apresentação de algumas pesquisas desenvolvidas no GETED.

## **O GETED e as investigações sobre a escrita**

O princípio interdisciplinar que mobilizou a constituição da AD mantém-se nos trabalhos de pesquisa que têm sido desenvolvidos acerca da escrita acadêmica no Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED). A título de exemplo, trouxemos, para este texto, pesquisas realizadas a nível de mestrado e doutorado que serão apresentadas de maneira sumária, de forma a representar os procedimentos de análise, as categorias e os cruzamentos interdisciplinares que foram estabelecidos pelos pesquisadores. No primeiro bloco, apresentamos três pesquisas que seguem a linha de M. Pêcheux e, no segundo, a linha de Jacqueline Authier-Revuz, outra importante referência no GETED.

Vieira (2018), ao desenvolver a pesquisa *Escrita, representação e concepção de ciência do pesquisador*, investigou a relação que o sujeito estabelece com uma teoria, para tanto, analisou os mecanismos linguísticos que constituem a heterogeneidade do dizer, presente numa produção escrita. A escrita apresentou-se como uma forma de analisar o modo como o pesquisador (entendido como sujeito) mobilizou discursos. Como aporte metodológico, utilizou os conceitos de formação imaginária, discurso e formação discursiva de M.

Pêcheux. O *corpus* foi constituído por dez teses de doutorado, das quais seis compuseram o arquivo de análise.

Segundo Vieira (2018, p. 54), essas categorias favoreceram “demarcar uma posição metodológica por trabalhar com o discurso, considerando a proposta de observar a imagem que o pesquisador constrói sobre suas referências teóricas, numa perspectiva discursiva”. À esta base teórica, associou os princípios do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, com o propósito de analisar os traços e detalhes de todo o processo de escrita do *corpus*; e o método quantitativo-qualitativo de Antônio Joaquim Severino, do qual provém a orientação para olhar para aspectos que reflitam uma recorrência quantificável e valorativa. Sobre a leitura e o método de Pêcheux, Vieira (2018, p. 87) argumenta que “uma proposta de método discursivo se afasta de leituras que pontuem extensões e tamanhos em razão de tomar o discurso como algo incompleto”.

Paiva (2020) desenvolveu pesquisa de mestrado sobre *Redações nota mil do Enem: um estudo analítico da massificação de sua estrutura e conteúdo* e também utilizou uma das categorias de M. Pêcheux: a posição do sujeito para caracterizar o lugar do discurso dos candidatos autores nas redações. Em relação ao método, declarou adesão à AD e assim o descreve: “Esta pesquisa é pautada no pressuposto fundamental da Análise do Discurso. [...] a teoria e a metodologia andam juntas em razão do que o objeto vai solicitando. [...] os estudos nessa linha de pesquisa possuem um caráter qualitativo e caracterizam-se a partir de duas grandes categorias muito presentes, [...] o estudo do objeto em seu contexto original e o olhar para o sujeito do discurso” (PAIVA, 2020, p. 49). Na sequência, ressalta: “Consoantes a essa metodologia, atentamos para como as categorias de análise são postas na AD, entendendo que são postuladas e criadas depois do contato com o *corpus*, ou seja, no andamento da pesquisa” (PAIVA, 2020, p. 51). Em sua abordagem, citou outros importantes nomes da pesquisa em AD: Patrick Charaudeau para tratar sobre a lógica argumentativa das redações; Authier-Revuz para tratar sobre heterogeneidade enunciativa mostrada; e fez cruzamento com a Sociologia e a Filosofia ao utilizar uma categoria de Adorno, o conceito de massificação. Seu *corpus* foi constituído por redações do Enem consideradas “exemplares” de uma categoria.

Santos (2020), em pesquisa de doutorado *Escrita e acontecimento discursivo: uma análise discursiva do processo formativo do professor em dissertações do ProfLetras*, utilizou a AD de Michel Pêcheux como teoria e método de análise. Nas categorias, trabalhou com os conceitos de sujeito, acontecimento e processos discursivos, com foco em três processos: sinonímia, metonímia e paráfrase discursiva. Como método, utilizou as bases da leitura-escrita. Como cruzamento teórico, a pesquisadora utilizou o método de análise relacional proposto por Michel Apple, estudioso da área da Educação que traz como um de seus argumentos a relevância de se estabelecer relação em fatos analisados no presente com os acontecimentos passados e presentes de entorno; e também o método indiciário de Ginzburg. O *corpus* foi constituído por trinta dissertações do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), das quais recortes foram feitos e um conjunto de enunciados formaram o arquivo de análise.

Podemos observar nos três exemplos que os pesquisadores utilizaram a AD de Pêcheux como método e/ou categorias de pesquisa, sendo comum aos três a presença de cruzamentos teóricos com ciências humanas e sociais, que, como já foi mencionado, é possível quando se trabalha com AD. O objeto é o discurso e, a partir dele, realizam desdobramentos em categorias de análise e, para investigar o objeto, analisam a escrita acadêmica. Na sequência, citamos duas outras pesquisas que mantêm a linha teórica – são trabalhos de Análise do Discurso – mas não seguem a teoria pecheuniana.

Conforme já mencionado, a AD, enquanto ciência linguística, propiciou o surgimento de outras linhas de estudos. Uma delas é a Teoria das Heterogeneidades enunciativas de Jacqueline Authier-Revuz, segundo a qual a heterogeneidade discursiva (constitutiva e mostrada) é condição para a existência do discurso e do sujeito discursivo. Essa teoria ancora-se numa perspectiva psicanalítica e polifônica (a partir das leituras de Lacan, Benveniste e Bakhtin), por meio das quais formula uma acepção de sujeito na Análise do Discurso. Para Authier (2004), a análise dos enunciados comporta categorias linguísticas, a língua é o objeto.

A pesquisa de mestrado de Souza (2017), intitulada *Os modos de representação de leitura do discurso outro na escrita acadêmica*, apresenta uma análise das maneiras de representação de leitura feitas por pesquisadores em formação, na escrita de dissertações de mestrado. Em

sua análise, a pesquisadora estabeleceu uma relação teórica com a História, a partir da leitura de Roger Chartier e com a Filosofia, com a leitura de Marilena Chauí. Para as análises, utilizou categorias teóricas de Authier-Revuz – as não-coincidências enunciativas, a metaenunciação e os modos de representação do discurso.

Ao tratar sobre a metodologia da pesquisa, declarou adesão ao Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, proposta que envolve a leitura do *corpus* como busca por indícios que concorram para a análise dos dados. Como procedimentos de análise do *corpus*, fez uso de categorias teóricas, buscando ocorrências que retratassem os fenômenos descritos em cada uma delas. Nessa ação, utilizou os conceitos de discurso direto, discurso indireto, ilhota textual, que fazem parte do que Authier-Revuz classifica como formas metaenunciativas de modalização do dizer; e os conceitos de parâmetros de leitura e apropriação, de Roger Chartier. O *corpus* foi constituído com dissertações de mestrado de instituições públicas e privadas.

Miranda (2019), na pesquisa de doutorado *Articulação de vozes na escrita do pesquisador em formação: análise de arranjos linguísticos na produção escrita acadêmica*, também dialogou com os estudos enunciativos de Authier-Revuz sobre as formas heterogêneas de inserção do outro no discurso, utilizando como categoria a alusão. Utilizou, ainda, como categoria a paráfrase, tendo como referência Catherine Fuchs, pesquisadora da AD do grupo de Michel Pêcheux, e fez aproximações com o simulacro, conceito de Jean Baudrillard. Com base nessas categorias, seu objeto de estudo foi os arranjos linguísticos que engendram os discursos no processo de produção escrita do pesquisador em formação. Como procedimentos de análise, a pesquisadora também fez adesão ao Paradigma Indiciário. Aos passos por ele propostos, acrescentou as perspectivas de Michel Foucault e Eni Orlandi, sobre o recorte das unidades discursivas a serem analisadas; e de Patrick Charaudeau sobre a seleção do objeto e a constituição do *corpus* de pesquisa em Linguística, no campo da AD.

As cinco pesquisas, reiteramos, são exemplos do que se tem desenvolvido como pesquisa na área de Análise do Discurso, no GETED. Ressaltamos que outros trabalhos foram desenvolvidos e seguiram outras vertentes teóricas para analisar o discurso, (o método arqueológico de Michel Foucault, por exemplo) e que pretendemos abordar em outros textos sobre a pesquisa em AD. Com base no que

apresentamos e na experiência do vivido em pesquisa, podemos citar o que já escrevemos em outro momento: a pesquisa é caminho solitário que o pesquisador constrói ao deparar-se com a inquietação, ao constituir o *corpus*, ao ler os dados. Em suma, ao viver a pesquisa.

### **A pesquisa AD: espaços de leitura heterogênea com pontos comuns**

O caminho que percorremos neste texto para tratar sobre a pesquisa em Análise do Discurso foi o caminho do método de leitura-escritura de Michel Pêcheux, método que Vieira (2018) denominou “método discursivo”. Ambas são nomenclaturas que utilizamos a partir de nossas formas de leitura da teoria pecheuniana. Assim, o que denominamos formas de leitura, ação que envolve análise e interpretação de dados durante as atividades de pesquisas, é o resultado de nossa compreensão sobre o trabalho de análise em AD. Dito isso, ressaltamos que o leitor poderá ter acesso a outras perspectivas advindas de outras leituras de Pêcheux e também dos cruzamentos que essa vertente permite realizar, bem como de outros estudiosos da AD.

É importante observar que esses cruzamentos, a princípio, davam-se com as ciências humanas e sociais – História, Sociologia, Filosofia, Literatura, Antropologia, Ciência política –, mas têm sido ampliados e já há pesquisas que utilizam as tecnologias de informação e comunicação, como faz a Análise do Discurso Digital. Isso só mostra como o campo de estudos em AD é heterogêneo. O que permanece, independente dos cruzamentos e das formas de abordagens, é o objeto – o discurso – que se constitui sempre no encontro entre a materialidade da linguagem e seu exterior, no qual estão as restrições ligadas à história.

Se o discurso é o objeto, convém também considerar que a ele está ligado o sentido e sua percepção envolve um olhar interdisciplinar e uma abordagem descritiva por meio da qual o analista vai agenciando argumentos, elementos para a interpretação. O sentido encontra-se, assim, nos dispositivos de arquivo. Não se trata de uma descrição puramente material do *corpus*, tampouco de uma percepção baseada apenas na história, mas da referência que o *corpus* contém aos fatos e acontecimentos. Em AD, não se busca apreender o que o sujeito quis dizer, tampouco o como diz. A busca pelo sentido envolve

observar como o sentido se mostra nos enunciados. Esse é um princípio presente em todas as formas de análises.

A existência do discurso e do sentido pressupõe um terceiro elemento, o sujeito. Em torno dele há muitas discussões, as quais se concentram, principalmente, sob o questão do assujeitamento. Nossa adesão à teoria e ao método de M. Pêcheux impõe-nos uma posição acerca desse tópico e para isso, voltamos a teoria. Em AAD69, o sujeito é compreendido como suporte das representações sociais; em *Semântica e discurso*, temos um sujeito como processo, que se constitui em meio às dispersões de enunciados com os quais conviveu/convive. Em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, o sujeito age, realizando “um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento de seu espaço” (PÊCHEUX, 2015, p. 56). Essa forma de ação ocorre pelo discurso, enquanto efeito das filiações sócio-históricas e resulta na produção de sentido.

Compreendemos, com base nos deslocamentos presentes na obra de Pêcheux, que o sujeito é responsável pela articulação do dizer (Eu – aquele que fala) e é nessa articulação que o discurso se revela, os sentidos se mostram e o sujeito se desloca. Ora, ao se deslocar, sai da esfera do previsível, porque junto ao Eu que fala, há um outro Eu, o do inconsciente. Há, nesse movimento, um trabalho de dizer sobre o dizer, no qual o sujeito pode ocupar o espaço do inesperado. Nisso, nem o sujeito é assujeitado ao social, nem o discurso é algo previsível. Eis o ponto fascinante de uma análise. Discurso, sentido e sujeito são, assim, pontos centrais num trabalho de pesquisa em AD, uma disciplina, vale reiterar, interpretativa.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CAMPOS, S. F; SANTOS, V. O. C. Atitudes de leitura e efeitos de sentidos na escrita de dissertações do ProfLetras. *Revista Investigações*, Recife, V. 32, n. 2, p. 522 - 547, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241773> . Acesso em 01/02/2022.

CORRÊA-SANTOS, Valnecy Oliveira; FABIANO

CAMPOS, Sulemi. A pesquisa na graduação e os caminhos da leitura em Análise do Discurso. In: RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira; VIEIRA, José Antonio. (org.). *Pesquisa na graduação: práticas e reflexões sobre formação acadêmica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 18-26.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MIRANDA, Maria Aparecida da Silva. *Articulação de vozes na escrita do pesquisador em formação: análise de arranjos linguísticos na produção escrita acadêmica*. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

PAIVA, Renata Ingrid de Sousa. *Redações nota mil do Enem: um estudo analítico da Massificação de sua estrutura e conteúdo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2020.

PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. 4. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*: 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: PIERRE, Achard. et. al. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

\_\_\_\_\_. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (orgs.). *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

SANTOS, Valnecy Oliveira Corrêa. *Escrita e acontecimento discursivo: uma análise discursiva do processo formativo do professor em dissertações do ProfLetras*. Tese (doutorado). Centro de Ciências

Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

SOUSA, Maria Claudiane Silva de. Os modos de representação de leitura do discurso outro na escrita acadêmica. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.

VIEIRA, José Antonio. Escrita, representação e concepção de ciência do pesquisador. *Tese* (doutorado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.



“Refletir condições de produção científica na universidade, nos dias de hoje, é algo que, dificilmente, não abordará o que tem chamado sempre a atenção e que se coloca como uma das questões de maior importância: o tratamento dado à produção de informação da sociedade contemporânea como conhecimento. Não diferente da comunidade externa que vive essa nova noção de conhecimento e informação, a universidade também sofre alterações e consolida-se como uma instituição que nem sempre tem, entre suas preocupações, o seu papel de instituição social”.

*Sulemi Fabiano Campos  
José Antônio Vieira  
Maiara do Nascimento Araújo*

