

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SONIA MARIA PEREIRA DE ALMEIDA

**A SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES UNIVERSITÁRIAS:
Impressão de uma escrita**

São Paulo
2009

SONIA MARIA PEREIRA DE ALMEIDA

**A SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES UNIVERSITÁRIAS:
Impressão de uma escrita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Dr. Valdir Heitor Barzotto
Apoio: FAPEMA

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

378.3
A447s

Almeida, Sonia Maria Pereira de
A singularidade nas produções universitárias : impressão de
uma escrita / Sonia Maria Pereira de Almeida ; orientação Valdir
Heitor Barzotto. São Paulo : s.n., 2009.
167 p.

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

1. Discurso 2. Escrita 3. Conhecimento - Produção 4.
Singularidades - Educação 5. Universidade - Produção I.
Barzotto, Valdir Heitor , orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sonia Maria Pereira de Almeida

A singularidade nas produções universitárias: impressão de uma escrita

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Jesus, toda a honra.

AGRADECIMENTOS

Pelo apoio a esta pesquisa: ao Prof. Dr. Natalino Salgado, Magnífico Reitor da Universidade Federal do Maranhão.

Pela orientação capaz de conduzir a dispersão com interferências valiosas, metáforas e silêncios: ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

Pelas inesquecíveis aulas de Psicanálise e pela amizade: à Prof.^a Dr.^a Claudia Riolfi.

Pela análise criteriosa do relatório de qualificação que provocou movimentos na escrita desta tese: ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino.

Pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação, geradora de esclarecimentos essenciais nesta tese: à Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Pessoa Sampaio.

Pelos diálogos filosóficos convertidos em sincera amizade: à Prof.^a Dr.^a Beatriz Sabóia.

Pelos ensinamentos sobre metodologia da pesquisa, brindados com amizade verdadeira: à Prof.^a Dr.^a Núbia Bonfim.

Pela presença na minha história, esta amiga que sempre me apoiou como tal e como Diretora da Fundação Sousândrade: à Prof.^a Ms. Regina Luna.

Pelo incentivo acadêmico recebido do amigo e confrade da Academia Maranhense de Letras: ao Acadêmico Jomar Moraes.

Pela presença transformada em inesquecível encontro frutífero também para esta tese: a Enio Sugiyama e Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, pesquisadores do GEPPEP, mestrandos da FEUSP.

Por ter sido uma pessoa tão especial em tão pouco tempo, o suficiente para ser chamada de amiga: a Cibele Krause Lemke, doutoranda da FEUSP.

Pelo crescimento em parceria, num aprendizado incessante de que é necessária uma pesquisa cheia de sentido na universidade: aos pesquisadores do Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise e aos pesquisadores do Projeto Movimentos do Escrito da Faculdade de Educação da USP.

Pela oportunidade de cursar o Doutorado em Educação numa Instituição de reconhecida excelência: ao Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

Pelo apoio à minha liberação para cursar o doutorado em outra localidade: aos colegas do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão e, em especial, ao Prof. Ms. Marcos Catunda.

Pelo apoio a esta pesquisa: à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico do Maranhão (FAPEMA).

AGRADECIMENTOS

Pela cumplicidade, pelo cuidado e pelos riscos divididos na direção deste sonho que tomou para si como tempo de espera para viver o grande amor: a meu marido Otto Mügschl.

Por estarem sempre perto, frutificando filhas, netos e as alegrias da realização: a Daniel, Rafael e Danilo.

Por ter trazido de volta o sentido do meu colo: a minha neta Bia Blume.

Por alimentar neste tempo a espera do nascimento: a meu neto que está vindo.

Por permanecer insuperável na minha memória: a meu pai Josely Pereira.

Pelo afeto fundamental que sustentou meu desafio: à minha mãe Carmelinda Corrêa Pereira e às minhas irmãs, Alzira, Eliane, Helena, Ana Maria e Conceição.

Pelo carinho no tempo de deserto: a Helena, Sidney, Carolina, Camila e Rogério; minha Tia Terezinha e meu tio Carlos Arlindo; Marlene e Téia.

Por ter vigiado cada momento deste percurso e sonhado comigo desde o projeto desta pesquisa, numa relação de sobrinha e de filha que vivenciou a experiência de um laboratório que exigiu uma leitora incansável do inferno necessário para esta escrita: a Raquel Pereira dos Santos.

Por ter me apoiado nos momentos cruciais desta minha revolução: a minha amiga Mahiba Mattar Rahbani de Souza Martins.

Por terem orado comigo e por mim no esperar e receber das bênçãos: a Dulce Costa e Mercedes Pereira, Luciene Pereira, Fátima Barroso, Pastor Henrique, Irmão Luís, Maria Varlene, Pastor Lindomar e Augusto Ângelo.

Por serem a referência da possibilidade de ser nova criatura e por me ajudarem a seguir esse caminho: aos amigos Pastor Afonso Mattos e Cristina Aboud Mattos e a todos os que se congregam na Igreja Maranata.

Pela amizade incansável em apoiar com presença e releituras que exigiram tempo e paixão: Goretti de Carvalho, Elaine Peixoto, Graça Faria, Felipe Faria, Marize Aranha, Ana Lúcia Rocha.

“Senhor, que se nos abram os olhos.”

Mateus 20.33

RESUMO

Esta pesquisa oferece ao leitor uma impressão das produções universitárias. Considera impressão como vestígio resultante de pressão sobre um objeto, alguma marca, sinal, efeito produzido, sensação diante do que foi possível tecer sob este olhar específico, na relação linguagem e educação, o que possibilitou descolar texto de escrita pelo viés filosófico, discursivo e psicanalítico. As produções universitárias foram abstraídas a partir do conceito ontológico de trabalho, considerado filosoficamente como o momento fundante da reprodução social, espaço onde é possível pôr o novo resultante da singularidade. Este objeto está construído sob conceitos fundamentais como Reflexo (LUCKÁCS, 1981), Real (LACAN, 1964), Discurso (PÊCHEUX, 1997) e Ciência Normal (KUHN, 2007), entre outros. Essa impressão resulta da investigação que analisa se essas produções põem o novo ou o mesmo, a partir da interferência da exterioridade. Resulta dessa pesquisa que as produções universitárias estão analisadas a partir de dois conceitos criados para esta tese: o de Escrita Normal e o de Escrita Laborativa, que podem se manifestar tanto no discurso não qualificado da graduação, quanto no qualificado da pós-graduação (mestrado e doutorado). Pelo primeiro, a escrita se exime de qualquer confronto, assumindo a posição confortável de pôr o mesmo e, pelo segundo, ela exige do pesquisador o inferno necessário para construir o objeto e, em consequência, produzir conhecimento.

Palavras-chave: Discurso. Escrita. Produções universitárias. Produção do conhecimento. Singularidade.

ABSTRACT

This research offers the reader an impression on university productions. Meaning by impression a resulting vestige of pressure upon an object, a mark, signal, produced effect, possible sensation weaved under this particular view, in the educational and linguistic relationship, which made it possible to detach written text by the philosophical, discursive, and psychoanalytical means. The university productions were chosen based on the ontological concept of work, philosophically considered as the founding moment of social reproduction, a space where it is possible to place the new results of singularity. This object will be constructed under fundamental concepts such as Reflex (LUCKACS, 1981), Real (LACAN, 1964) Discourse (PECHEUX, 1997), and Normal Science (KUHN, 2007), among others. This impression results from the investigation that analyzes if these productions state the new or the old, beginning with the exteriority inference. Results from this research that the university productions are analyzed by two concepts created for this thesis: The Normal Writing, and the Labor Writing, which can be manifested either in the non-qualified/graduate discourse or in the qualified/post-graduate discourse (master's and doctorate). In the first, the writing lacks any confrontation, taking the comfortable position of stating what is already known, while the latter requires from the researcher the necessary torment to attain the creation of an object, consequently producing knowledge.

KEY WORDS: Discourse, Writing, University Productions, Knowledge Production, and Singularity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Necessidades do pesquisador.....	101
Gráfico 2 – Marcas das atitudes do pesquisador no universo total das páginas lidas.....	118

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	–	Quadro da entrevista com graduandos.....	90
Tabela 1	–	Dificuldades enfrentadas pelo pesquisador-graduando.....	90
Quadro 2	–	Quadro de entrevista com pós-graduandos.....	93
Tabela 2	–	Dificuldades enfrentadas pelo pós-graduando.....	94
Tabela 3	–	Marcas de responsabilização do autor-citado.....	96
Tabela 4	–	Indícios das necessidades dos pesquisadores.....	100
Tabela 5	–	Apresentação de dados/ Monografia	106
Tabela 6	–	Indícios de responsabilização do autor-citado.....	107
Tabela 7	–	Recursos utilizados para a conjunção pesquisador/autor-citado.....	108
Tabela 8	–	Conjunção lexical entre pesquisador e autor-citado.....	108
Tabela 9	–	Desdobramento da conjunção pesquisador/autor-citado1 e autor-citado2.....	109
Quadro 3	–	Análise do dado “prescrição do autor-citado”.....	110
Tabela 10	–	Modelo regular de introdução nas produções universitárias.....	112
Tabela 11	–	Monografias de assuntos diferentes e mesma contextualização.....	113
Quadro 4	–	Indícios de minimização da pesquisa	117
Tabela 12	–	Apresentação de dados/ Dissertação.....	119
Tabela 13	–	Exemplos de conjunção normal entre pesquisador/autor-citado	119
Tabela 14	–	Exemplos de conjunção estilizada entre pesquisador/autor-citado.....	120
Tabela 15	–	Exemplos de autor-citado/título de capítulo.....	120
Tabela 16	–	Exemplos de conjunção por justaposição.....	120
Tabela 17	–	Exemplos de conjunção por aglutinação	120
Tabela 18	–	Exemplo de citação enumerada	120
Tabela 19	–	Exemplos de expressões evasivas	121
Tabela 20	–	Exemplos de introdução evasiva	122

Tabela 21	– Exemplos de conclusão evasiva	122
Quadro 5	– Análise da minimização da pesquisa	123
Tabela 22	– Exemplos de teoricismo	124
Tabela 23	– Exemplos de descrição / avaliação e prescrição	124
Tabela 24	– Apresentação de dados/ Tese	127
Tabela 25	– Exemplos de conjunção normal pesquisador/ autor-citado	128
Tabela 26	– Exemplos de conjunção estilizada entre pesquisador/autor-citado	128
Tabela 27	– Exemplos de conjunção por justaposição entre pesquisador/autor-citado	128
Tabela 28	– Exemplos de conjunção por aglutinação entre pesquisador/autor-citado.....	129
Tabela 29	– Exemplos de autor-citado/ título de capítulo	129
Quadro 6	– Explicação da introdução evasiva	131
Quadro 7	– Explicação da conclusão evasiva	132
Tabela 30	– Exemplos de historicização	132
Tabela 31	– Exemplos de teoricismo	134
Quadro 8	– Descrição das teses convencionais.....	135
Quadro 9	– Descrição das teses não-convencionais.....	135
Tabela 32	– Exemplos de narrativização.....	137
Tabela 33	– Exemplos de diluição da natureza do objeto na linguagem da tese.....	137
Quadro 10	– Confronto entre introdução evasiva e conclusão evasiva.....	138
Tabela 34	– Exemplos de descritivismo.....	139
Tabela 35	– Exemplos de prescritivismo.....	139
Tabela 36	– Exemplos de julgamento.....	140
Tabela 37	– Níveis de escrita.....	147

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
LISTA DE QUADROS E TABELAS	10
INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentação das definições metodológicas	14
1.2 Apresentação do percurso investigativo	17
1.3 Sobre a singularidade que esta pesquisa investiga	22
PARTE I – Uma pesquisa sobre a singularidade nas produções universitárias	
Capítulo 1: Localização da pesquisa	26
1.1 Uma pesquisa em linguagem e educação	26
1.1.1 Despositivizando a educação.....	26
1.1.2 Despositivizando o texto	27
1.1.3 Localizando a tese na linha de pesquisa	28
1.2 Uma pesquisa entre outras no Brasil	28
1.2.1 Aproximação de outras discussões com esta tese	29
1.3 Espaços de construção da pesquisa	31
Capítulo 2: Conceitos fundamentais para pensar a escrita	34
Capítulo 3: Lições fundamentais para pensar a escrita	36
3.1 Lições do Poço	36
3.1.1 Antes do inferno da escrita: o inferno da pesquisa.....	37
3.1.2 A presença do orientador.....	39
3.1.3 Diante do poço: um parêntese para o delírio	41
3.1.4 O poço na universidade	43
3.2 Lições da Manada	44
PARTE II – Abstrações	
Capítulo 1: Sobre Ciência	48
1.1 A escrita normal e as certezas do pesquisador	48
1.2 Um dado da ciência normal na literatura	49
1.3 Por uma ciência criadora	51
1.4 Interferência do contexto sócio-histórico nas produções universitárias	52
Capítulo 2: Sobre as produções universitárias	55
2.1 Do ser social ao sujeito social: questões ontológicas do pesquisador	55
2.2 Ser social, linguagem e produção do novo: sobre a produção do conhecimento	58
2.3 Discurso, ideologia e inconsciente: interferências na produção	61
2.4 Produções universitárias e trabalho: a circulação de mensagens	63
2.5 Produção e singularidade: a necessária expressão do uno	64
2.6 Produções universitárias como resultado de uma pesquisa plena de sentido	69

Capítulo 3: Sobre a escrita	73
3.1 Produções universitárias: entres outras instâncias de escrita	73
3.2 Produções universitárias: sob uma escrita normal.....	74
3.3 Produções universitárias: por uma escrita do escrito	76
3.4 Produções universitárias: uma escrita laborativa	78
 PARTE III – A pesquisa	
Esclarecimentos Metodológicos	82
1.1 A perspectiva teórica da análise dos dados	82
1.2 Apresentação da pesquisa	83
 Capítulo 1: Episódios de Pesquisa	89
1.1 Episódio de pesquisa (I): conversa com um grupo de graduandos	89
1.2 Episódio de pesquisa (II): conversa com pós-graduandos	93
1.3 Episódio de pesquisa (III): palavras de um pós-graduando	94
1.4 Episódio de pesquisa (IV): marcas da centralidade do autor-citado na materialidade do discurso.....	96
1.5 Episódio de pesquisa (V): a dessimbolização das produções universitárias	102
 Capítulo 2: Análise das Produções Universitárias	104
2.1 Produção de conhecimento ou representação do objeto	104
2.2 Análise das produções universitárias	105
2.2.1 Monografias de conclusão de curso	106
2.2.1.1 <i>Sobre a relação pesquisador/autor-citado</i>	107
2.2.1.2 <i>Sobre a construção do objeto</i>	111
2.2.2 Dissertação de mestrado	119
2.2.2.1 <i>Sobre a relação pesquisador/autor-citado</i>	119
2.2.2.2 <i>Sobre a construção do objeto</i>	121
2.2.3 Tese de doutorado	126
2.2.3.1 <i>Sobre a relação pesquisador/autor-citado</i>	127
2.2.3.2 <i>Sobre a construção do objeto</i>	130
2.3 Análise conclusiva dos dados	140
2.3.1 Impressão de um discurso não-qualificado	140
2.3.2 Impressão de um discurso qualificado	141
 PARTE IV – Por um efeito de finalização	
Impressão das Produções Universitárias: uma escrita normal.....	145
 REFERÊNCIAS.....	150
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	154
APÊNDICE A	157

INTRODUÇÃO

Uma das maiores justificativas desta pesquisa está no seu objeto, **a singularidade nas produções universitárias**, pelo fato de ser o eixo de uma investigação necessária à revisão do trabalho na universidade que, diante da impressão de um discurso que aqui será produzida, poderá contar com esta quota para traçar, juntamente com outras, novos caminhos que conduzam à justificativa das atividades laborativas que a constituem.

Quando coloco a singularidade como centro de uma investigação, não estou limitando esse fato somente ao benefício do pesquisador. Mas começo justificando por ele: um pesquisador que produz com marcas de singularidade está vivenciando a liberdade que se dá pelo trabalho, espaço que, se tratado ontologicamente, sem distorções, leva-o a patamares superiores de liberdade e emancipação. Estou expandindo esse benefício à instituição, neste caso a universidade, que só poderá cumprir sua função através da produção de conhecimento e à sociedade que precisa se reproduzir pelo trabalho para ser transformada.

O que justifica esta pesquisa, enfim, é a necessidade de ler as produções universitárias como trabalho, para analisar se o tipo de relação que o pesquisador/trabalhador estabelece com o mundo, através da escrita, tem possibilitado ou não a ele uma atitude singular.

1.1 Apresentação das definições metodológicas

A pergunta inicial e fundadora desta tese – *as produções universitárias são singulares?* – surgiu da suposição de que as *condições de produção* na universidade manifestam, nas produções universitárias, um *discurso* (PÊCHEUX, 1969), ora resultante de um *ensino transmissivo* (SEVERINO, 2007), ora *dessimbolizado* pela lógica de mercado (DUFOUR, 2005). Um discurso da representação do conhecimento que compromete *o salto para o novo* (LUCKÁCS, 1976-81), próprio da produção de conhecimento, condição da singularidade.

Essa suposição foi se confirmando no decorrer desta pesquisa construída diante do seguinte objetivo geral:

- conceber uma impressão das produções universitárias a partir das interferências político-pedagógicas constitutivas do discurso do pesquisador.

E dos seguintes objetivos específicos:

- abstrair sobre o trabalho;
- abstrair sobre a escrita;
- abstrair sobre as produções universitárias;
- abstrair sobre a exterioridade marcada pelas relações do ensino transmissivo e dos interesses burocráticos no discurso das produções universitárias;
- analisar o discurso das produções universitárias para buscar marcas da produção do conhecimento ou de sua representação;
- produzir uma impressão da escrita universitária;
- depreender lições sobre o processo vivenciado durante a pesquisa;
- oferecer dados para pesquisar a formação de professores de língua portuguesa.

Para analisar o discurso das produções universitárias com vistas a identificar marcas de singularidade, elaborei abstrações e, para isso, selecionei alguns conceitos a partir dos quais foi possível produzir uma impressão das produções universitárias. São os seguintes: trabalho e ser social (LUCKÀCS, 1981); linguagem (BENVENISTE, 1995); discurso/ideologia e inconsciente (PECHÊUX, 1969; ALTHUSSER, 1996; LACAN, 1964); locutor/enunciador (DUCROT, 1984); escrita (ALLOUCH, 1995); ciência normal (KUHN, 2007); ensino transmissivo (SEVERINO, 2007) e dessimbolização (DUFOUR, 2005). Outros conceitos utilizados fazem parte desse referencial.

Durante as abstrações, enquanto relacionava conceito e objeto, criei, no plano das abstrações teórico-filosóficas, dois conceitos fundamentais para a elaborar a impressão das produções universitárias: o de ESCRITA NORMAL e ESCRITA LABORATIVA. No decorrer da análise dos dados, criei categorias pelo critério de regularidade das ocorrências entre as produções. São as seguintes para o discurso da graduação/não-qualificado:

- Responsabilização do autor-citado/ L2 pelo pesquisador/L1;
- Emprego de palavra evasiva;
- Introdução evasiva;
- Historicização do objeto fragmentado;
- Minimização da investigação;
- Desvio das finalidades.

As categorias para a análise do discurso da pós-graduação/qualificado estão a seguir:

1. Para a análise da relação pesquisador/autor-citado
 - 1.1 Responsabilização de um Locutor-L2 (autor-citado) pelo Locutor-L1 (pesquisador)
 - Conjunção normal
 - Conjunção estilizada
 - Justaposição
 - Aglutinação
 - Autor-citado/ título do capítulo
2. Para a análise da construção do objeto
 - Introdução evasiva
 - Conclusão evasiva
 - Historicização do objeto
 - Minimização do objeto fragmentado
 - Teoricismo
 - Desvio das finalidades:
 - Estilização
 - Narrativização
 - Diluição da natureza do objeto na linguagem da tese
 - Descritivismo
 - Prescritivismo
 - Julgamento

Empreguei para análise dos dados os princípios de análise dos processos discursivos, utilizando o método da dedução freqüencial e a análise por categorias temáticas de Pêcheux (1969), levando em consideração os elementos da teoria polifônica de Ducrot (1984) e a concepção de pesquisa indiciária de Ginzbourg (1989).

Como instrumentos de pesquisa, para coleta de dados, criei a noção de episódios de pesquisa para flexibilizar as oportunidades de acesso a dados por diversas circunstâncias, inclusive as conversas cotidianas e informais, além das programadas. Na coleta de dados, o único critério adotado para a construção do *corpus* foi a exigência de serem produções da área de Letras ou Educação, sem instituição determinada, nem lugar específico. Como o contexto foi o sócio-histórico, demarquei essas produções no período de 2000 a 2008.

1.2 Apresentação do percurso investigativo

Esta tese é sobre escrita. Mas não é sobre texto. Ao realizar esta pesquisa, não estou me referindo à produção textual, mas à produção de conhecimento, em virtude de um confronto necessário com o objeto das investigações: a singularidade nas produções universitárias. Entre saber que estava pesquisando sobre uma escrita, mas não necessariamente sobre texto, tive que percorrer um longo caminho. Isso não estava claro desde o início. Talvez pela minha formação em Letras, o âmbito das palavras tivesse sido minha primeira direção. E isso, de certa forma, limitava as possibilidades de pensar em produzir as impressões de uma escrita, porque, no âmbito da visão sistêmica, a análise fica muitas vezes perdida nas descrições formais, e, mesmo no âmbito do texto, permanece envolvida numa gramática que restringe a idéia de regularidade à norma e distorce os traços da exterioridade.

Os desvios que percorri também fazem parte do que ao final me proponho a fazer: a impressão de uma escrita universitária. Reconheço que esses desvios, ou seja, os caminhos que não me ofereceriam elementos para a investigação, foram muito importantes para descobrir aquele que seria. E só cheguei a inferir que não estava pesquisando sobre a categoria texto, quando organizei as possibilidades de analisar as produções universitárias negando o que me desviaria, com certeza, da análise da singularidade nessas produções. Pela forma, o lugar mais longe que fosse, não me levaria à construção do objeto, mas sim a uma visão estilística que reduziria produção à categoria texto.

Com isso estou dizendo que não tomarei o texto a partir de suas frases, percorrendo-o orientada por uma análise lingüística. Não o tomarei como objeto de análise para investigar nenhum dos níveis da língua: nem o fonológico, nem o morfológico, nem o sintático. Não o farei também pela noção de continuidade entre elas, na perspectiva transfrástica da Lingüística Textual, para recuperar-lhe o sentido através da análise de suas articulações internas (INDURSKI, 2006, p. 35-73). Significa que o co-texto não será o motivo de análise, mas *o meio* para outras motivações que serão esclarecidas a seguir.

Tive que negar, a princípio, toda visão que me pareceu redutora da passagem que empreendo para refletir sobre a singularidade, algo que não depende de um jeito de dizer, mas de um fazer diante da vida. Penso que nenhuma lógica formal me garantiria pensar a exterioridade que dá sinais na produção textual, mas esta última, dependendo da análise, não garante a manifestação desses indícios que só sinalizam de forma imprecisa. Ir pela análise da forma colocaria o risco de permanecer nela.

Mesmo assim, não foi tão seguro iniciar esta escrita, nem a pesquisa sobre a escrita universitária, cenário das produções. Ao mesmo tempo em que me preparava para construir meu cenário, analisava os produzidos pelos pesquisadores. Era impossível não viver a investigação como laboratório. Vítima das mesmas interferências, tive que descolar a escrita do texto, o estilo da singularidade, o falante do locutor; o locutor do enunciador, para encontrar o espaço do pesquisador. Neguei *a forma* como centro, mas a singularidade também não estava na dimensão do conteúdo. As minhas primeiras alternativas estavam na negação das minhas certezas. Por exemplo: a exposição que faço das negações que tive que realizar do meu processo de pesquisa é elucidativa dessa sensação e dissolve a ilusão de que as produções universitárias veiculam mais certezas do que dúvidas. Quanto mais dúvida, mais incerteza, mais falta – mais negação, mais escolha e mais possibilidades entre alternativas.

Enquanto fui percorrendo o que não pude escolher, vivenciei lugares que penso ser de consolidação dos elementos com os quais acredito poder produzir esta tese. Quando vivi essas incertezas até a desconfiguração do objeto, compreendi por que, a princípio, no primeiro projeto, cheguei a ter o objetivo de analisar o texto escrito no ensino superior. Mas jamais poderia supor que não analisaria o texto em si, sua construção, o estilo, nem tampouco o conteúdo, mas teria que enveredar por uma escrita que não poderia estar colada à idéia de um fazer lingüístico-textual.

Em suma, a primeira atitude de negação foi da restritiva visão sistêmica. Decidi-me por uma análise para além das palavras, sempre com a preocupação de deixar resolvido que o lugar delas não será o meu fim, mas uma passagem. Fui me aproximando do centro da investigação: voltei às produções universitárias para perceber os indícios da exterioridade, ou seja, para analisar as *condições de produção* pelas quais transita o pesquisador na universidade, ao produzir ou ao reproduzir conhecimento. Mesmo sabendo que não poderia ir em frente sem contar com as palavras, ainda assim permaneci no meu processo de negação: indo para além da frase, cheguei à dimensão do enunciado sem considerar a situacionalidade imediata do processo de interlocução entre indivíduos, porque, orientada pelo *aqui-agora*, estaria num espaço aquém da atitude de construir sentido para as regularidades.

Enfim, tendo em vista a singularidade não ser um estilo de escrita universitária, a análise que empreenderia durante a pesquisa teria que ser não “do ponto de vista de sua estruturação em ‘língua’”, mas do ponto de vista de sua realização em “discurso” (GUESPIN, 1976, p. 4), considerando que quem produz é um *sujeito social* vivendo sob as determinações mais gerais de um contexto que, mesmo parecendo esquecidas, permanecem ali de modo constitutivo.

Permaneciam duas negações que poderiam parecer a negação total de pesquisar sobre a singularidade nas produções universitárias. Neguei a forma e o conteúdo. Mas, descobrindo nesse mesmo percurso que o objeto não está pronto, caberia procurar um caminho que me possibilitasse construí-lo e, em conseqüência, produzir conhecimento. A análise do texto dessas produções não era suficiente, mas a impressão de uma escrita convocaria os elementos que me possibilitariam lê-las com a referência de uma avaliação qualitativa, para localizar não o estilo do pesquisador, mas a singularidade, resultado de uma postura diante da vida e as conseqüências disso na escrita como atitude e não como produção textual. Não considerar as produções universitárias como textos e sim como atitude laborativa definiu um caminho possível de análise a partir do conceito de trabalho.

Em confronto com as produções que analisava, me coloquei na escuta incessante de regularidades; procurei elementos de análise dessas regularidades na Filosofia, na Metodologia Científica, na História da Ciência; li diversos manuais científicos para me certificar sobre o que propriamente está pronto na cultura sobre o modo de produzir na universidade; tive acesso a reflexões sobre este contexto sócio-histórico para suportar os desafios da imprecisão com que a Análise do Discurso desarma o pesquisador, ao mesmo tempo em que o põe diante da única saída: a de fazer a impressão do objeto. Mas comecei lendo sobre os conceitos fundamentais da psicanálise lacaniana, para depois localizar o inconsciente e a ideologia na dimensão do discurso que se constitui de atravessamentos sobre os quais o pesquisador não tem controle. Trilhei a direção inversa, as direções cruzadas, os desvios e é com isso que venho até aqui não para uma produção textual, mas para uma atitude de escrita laborativa, através da qual pretendo produzir uma impressão.

Definida a perspectiva de produção universitária relacionada a conhecimento e não a texto, esclareço que, quando essa categoria aparecer nesta tese, sempre será no sentido de materialidade discursiva. E, como o discurso é a marca da exterioridade, considero também importante esclarecer que ela vai aparecer sob três óticas: a primeira, a realidade em seu sentido usual, como acesso ao que vemos: o mundo que se expõe de forma factual. A segunda ótica é a do reflexo: a sombra do que se expõe, tratado segundo a ontologia luckacsiana. A terceira, o real: dimensão do mundo que está fora da fala, diante da qual as palavras são limitadas. Trato desses conceitos porque o pesquisador é colocado diante de um objeto de pesquisa cuja leitura o obrigará a empreender uma luta com o mundo, mesmo que recortado sob um ângulo, o qual circunda seu objeto.

Definidos os primeiros contornos da pesquisa, creio que posso apresentar o modo como se estrutura esta tese. Ela está dividida em quatro partes: a primeira, *Uma pesquisa*

sobre singularidade nas produções universitárias; a segunda, *Abstrações*; a terceira, *A pesquisa* e a quarta, *Para efeito de finalização*. Para produzir conhecimento sobre escrita, apresento as partes que compõem esta tese.

A **Parte I**, *Uma pesquisa sobre singularidade nas produções universitárias*, contém a localização da pesquisa na linha de pesquisa **linguagem e educação**, na relação com as discussões que acontecem hoje no Brasil sobre a escrita no ensino superior, e nos espaços de construção da investigação: o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, O GEPPEP, Grupo de Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise onde se desenvolve o Projeto Movimentos do Escrito e o PROCAD-NF Programa de Cooperação Acadêmica entre a Universidade Federal do Maranhão (IES Proponente), a Universidade de São Paulo (IES Associada I) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (IES Associada II).

A **Parte II**, *Abstrações*, é o momento então de isolar elementos constitutivos das produções universitárias que não são suficientes em si, para serem tomados como a produção como um todo, mas ocupam um lugar constitutivo e imprescindível. Estarei, neste momento da tese, abstraindo sobre eles, localizando-os, a partir de uma linguagem conceitual própria do trabalho intelectual. Esta Parte II está dividida em *3 capítulos*.

Quando escolhi o termo *abstrações*, pensei mesmo no abstrato como “é usualmente considerado um pensamento, conceito ou universal que extraímos ou removemos da realidade concreta, perceptível”. Não estou relacionando, então, abstrato com essencial, mas com elementos do objeto, insuficientes, mas necessários para produzi-lo, vistos *inicialmente*, mas *não em última instância*. “*Abstrahieren* (‘abstrair’) foi tomado do latim *abstrahere*, literalmente “levar puxando, arrancar, retirar (algo de alguma outra coisa)” (INWOOD, 1997, p. 41-43). O abstrato passou então a ser o produto dessa abstração. Da mesma forma, *concretus* é participio passado do latim *concretere* e significa condensado (INWOOD, 1997). Depreendo conceitos necessários para produzir conhecimento sobre as produções universitárias sem separá-los do concreto perceptível, considerando-as condensações de diversas ordens não apenas lingüísticas.

No **Capítulo 1**, abstraio das produções universitárias o que elas contêm de ciência, ou seja, o que de científico está entre os elementos condensados em sua concretude. Apresento aqui reflexões sobre a escrita normal e as certezas do pesquisador; abstraio delas a interferência do conceito de ciência que fere a escrita. Analiso um dado da ciência normal pela literatura, a exemplo de um cientista normal. Trato da ciência criadora pelo viés da transliteração e da interferência do contexto sócio-histórico nas produções universitárias na direção de uma escrita normal.

No **Capítulo 2**, abstraio das produções universitárias *do ser social ao sujeito social* para extrair questões ontológicas do pesquisador, na perspectiva de pensar o valor ontológico da possibilidade de criação nas produções universitárias, em função da relação continuidade/reprodução social. Encontro aí a possibilidade de as produções universitárias surpreenderem a partir de tudo o que já foi dito; a possibilidade de uma produção que avance da subjetividade à singularidade. Nas abstrações sobre o ser social, acrescento a relação entre *ser social, linguagem e produção do novo*, extraio a produção do conhecimento como necessidade, suspendendo as produções universitárias como um exemplar abstraído da linguagem, algo que pode ser inventivo na perspectiva de *ciência criadora*. Além disso, retiro delas os conceitos de discurso, ideologia e inconsciente e extraio desses elementos as inevitáveis interferências que afetam a produção.

Transito da ontologia para a lingüística, do discurso para o mundo, a vida, a sociedade, a história, os contextos e as condições de produção. Apresento questões genéricas que interferem na produção escrita. Isolo o trabalho e contextualizo-o no mundo neoliberal, para refletir sobre a circulação de mensagens. A linguagem é vista aí sob o enfoque lingüístico-econômico, no contexto mercadológico. Ainda relaciono produção e singularidade, para tratar da necessária expressão do uno que só se dá pelo trabalho condicionado ao novo, fruto de uma atitude singular. Considero as produções universitárias como resultado de uma pesquisa plena de sentido, depreendendo delas a necessária alienação como resultado do pôr-de-si para o gênero humano.

No **Capítulo 3**, abstraio das produções a escrita: localizo as produções universitárias entres outras instâncias de escrita: da mais particular à mais genérica. Analiso as produções universitárias, sob uma escrita normal, quando são eliminados os confrontos do pesquisador com o objeto. Penso a possibilidade de produções universitárias sob o conceito da escrita sob o viés da transliteração e da escrita laborativa.

A **Parte III**, que intitulei de *A Pesquisa*, está dividida em dois capítulos. O **Capítulo 1** trata das interferências do sistema de “ensino transmissivo” na singularidade das produções universitárias e contém os dados que chamei de episódios: *conversa com um grupo de graduandos, conversa com pós-graduandos, palavras de um pós-graduando, marcas da centralidade do autor-citado na materialidade do discurso*. Contém também as interferências da lógica de mercado na singularidade das produções universitárias através do episódio sobre a dessimbolização das produções universitárias.

O **Capítulo 2 – Análise das Produções Universitárias** – contém a análise das Monografias de Conclusão de Curso, das Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado,

procurando os indícios de produção do conhecimento ou representação do objeto, tomando como referência categorias de análise criadas a partir da análise dessas produções. Depois da análise dos dados, há uma análise conclusiva que relaciona todas as produções entre si, sob a categoria de discurso não-qualificado e discurso qualificado.

A **Parte IV** intitulei *Para efeito de finalização*: aqui, os traços do discurso característicos das produções universitárias cuja leitura agravou meu processo de escrita e me colocou numa perspectiva nunca antes pensada: a de produzir conhecimento independente de saber que qualquer tentativa nunca passará de uma impressão.

Assumindo o meu lugar de vítima que tenho sido das interferências de um *ensino transmissivo* e da *lógica de mercado*, ao mesmo tempo que cúmplice entre tantos pesquisadores da *representação do conhecimento*, espero não só dividir com quem leia esta tese o meu confronto com a escrita laborativa, mas afetar outros pesquisadores para viverem esta experiência.

1.3 Sobre a singularidade que esta pesquisa investiga

Esta pesquisa é sobre a singularidade nas produções universitárias. Essa questão como objeto a ser investigado permaneceu durante todo o processo, mas mudou de direção várias vezes. A primeira tentativa foi a de encontrar a singularidade; depois, a de defini-la; depois, a de desistir de encontrá-la. Finalmente, a de saber que ela não é precisamente localizável e depois que ela não poderia ser localizada, na maior parte das produções lidas, nem de forma imprecisa. A reconstrução desse percurso é necessária para não perder de vista o alvo nos conceitos pelos quais tive que percorrer para chegar até aqui com a possibilidade de fazer alguma inferência.

Tentei, então, primeiramente, encontrar a singularidade, mas essa possibilidade foi se tornando cada vez mais remota. Isso aconteceu quando descobri, por exemplo, que a conjunção entre o pesquisador (Locutor1) e o autor-citado (Locutor2) não chegava a ser manifestação de singularidade, ainda que realizada da forma lingüística mais original, como cheguei equivocadamente a pensar. Percebi também que uma tese romanceada não necessariamente chega a ser uma manifestação desse nível. Inferi que o estilo é um traço do pôr-de-si do pesquisador, nada suficiente para que se afirme que ali há uma atitude singular. Ainda, sob o ponto de vista estilístico, a manifestação é formal.

Se a forma não era o espaço suficientemente propício para a manifestação da singularidade, abria-se um intervalo entre o não encontrar a singularidade e a dúvida sobre

não saber o que é propriamente a singularidade. Precisei de conceito. Sabia que a singularidade que procurava nas produções não se confundia com subjetividade, porque não se tratava de encontrar algo próprio do sujeito ou o necessário retorno do trabalho para si; não se tratava também de um exemplar de uma espécie, o uno, nem a metáfora disso: o notável, o extraordinário, o excêntrico, mas alguém que é único pelo que é capaz de suprasumir da humanidade e que, por isso, põe de si para o gênero humano e deixa um rastro que não é simplesmente diferente, mas novo, porque marca um novo caminho.

Indo por um conceito de singularidade que implica o pôr-de-si do pesquisador naquilo que ele faz, inferi que a singularidade não é localizável. Quando digo isso, preciso lembrar que estava procurando a singularidade nas produções universitárias realizadas por um trabalho de escrita que se objetiva pela materialidade lingüística. Significa, pois, que a singularidade, para a perspectiva do pesquisador que a investiga, não é localizável no espaço das palavras, mas dá sinais de forma bastante imprecisa através delas. Porque a singularidade, pensada por este ângulo, não é um fazer lingüístico, nem uma tessitura textual, mas uma manifestação discursiva que resulta não exatamente de um dizer, mas de um fazer ontológico, ou seja, próprio do ser, e como a ontologia é a do ser social, a singularidade resulta de um fazer sócio-ideológico. Ela pode se manifestar nas produções universitárias por indícios de outras determinações que marcam, imprecisa, mas definitivamente, uma escrita.

Se a singularidade é um acontecimento discursivo, isso implica que é também resultado de determinações exteriores, resultantes não simplesmente de escolhas lingüísticas, mas de atitudes diante da vida onde o que funda o ser social é o trabalho. Em função disso, para encontrar a possibilidade de localizar a singularidade nas produções universitárias, primeiro tive que compreender que precisaria percorrer traços fundadores de uma produção, depreendendo os nexos internos ao conceito de trabalho e sua relação com a produção, correlacionando a escrita a uma atividade laborativa, resultante de uma atitude teleológica secundária, ou seja, intelectual.

Localizei outros nexos essenciais a uma genuína atividade laborativa, ou seja, percebi que existem relações internas a uma atividade de trabalho para que ela seja considerada uma fonte de emancipação do trabalhador, quais sejam: o pôr teleológico ou o plano das finalidades; as determinações das necessidades; as alternativas e a liberdade de escolher entre elas como momento primordial da humanidade. Percebi que nada disso é suficiente se não houver impulso, pulsão, paixão para sustentar o movimento do processo de produção e que tudo isso acontece por determinações também inconscientes. Descobri que a produção entrega ao universal a atividade laborativa do uno que está afetado por um trabalho

que põe o novo, garante a continuidade e, a partir dela, promove a reprodução social. Esse é um processo que condiciona a singularidade ao trabalho e, em igual proporção, às finalidades, às necessidades, às alternativas e às possibilidades de escolher que também condicionam a singularidade. Em função dessas descobertas, percebi que, para analisar as produções universitárias segundo o critério da singularidade, teria que percorrer essas dimensões que constituem os nexos internos ao trabalho.

Descobri que a singularidade é um *juízo de valor*, algo a ser avaliado qualitativamente (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 268), e não um fato lingüístico a ser descrito estilisticamente, porque se manifesta como resultado de uma atitude que dá sinais na escrita. E, nesse sentido, foi tratada: na instância ontológica do ser social: o pesquisador/escritor que expressa um pôr-de-si que dá sinais sem que se deixe ser tocado. Descobri também que teria que me confrontar com determinações anteriores às produções universitárias: as finalidades, as necessidades, as alternativas, as escolhas do pesquisador. Daí decorreram os episódios, fruto de momentos não só programados, mas casuais, numa escuta incessante das regularidades que pude listar para fazer as inferências sobre a singularidade nas produções universitárias, em torno da qual permaneço.

Para o exercício da construção da singularidade como juízo de valor, refiz alguns caminhos de análise, procurando não um jeito de dizer, mas de fazer. E, com esse olhar, identifiquei alternativas e decisões dos pesquisadores que me possibilitaram analisar as produções pelas marcas dessas escolhas como indícios da exterioridade.

PARTE I:
UMA PESQUISA SOBRE A
SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES
UNIVERSITÁRIAS

CAPÍTULO 1:

LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Uma pesquisa em linguagem e educação

Esta tese dissolve os limites entre linguagem e educação, o necessário para realizar a despositivização da noção de texto e de educação e promover a complementaridade indispensável à formação do professor, ou seja, do pesquisador.

Ao fazer referência à ação de despositivizar, estou chamando a atenção ao que muitas vezes impede que as reflexões se complementem: a freqüente cristalização do olhar da Educação para a relação professor/aluno/aula e das Letras, para a materialidade lingüístico-textual. Essa atitude implicou avançar das questões limitadas somente à linguagem ou apenas à educação para a ruptura das atitudes positivas cristalizadas, promovendo um deslocamento para um lugar de complementaridade.

1.1.1 Despositivizando a educação

O Positivismo, fazendo a Psicologia e a Epistemologia encerrarem para si a tarefa da Filosofia, criou uma hipótese de que esta teria que morrer para dar lugar à ciência. A ciência, por sua vez, deveria evitar o contágio com as especulações filosóficas, que foram aproximadas às questões do senso comum e este teria também de ser positivizado, ou seja, domado pela investigação científica (WARDE, 1999). Só deveria haver espírito científico. Ele reorganizaria a vida intelectual e moral para a nova ordem, sendo condição de progresso para a sociedade que deveria se resignar ao conhecimento positivo das leis naturais.

O que o Positivismo pretendia era, em suma, o silêncio da Filosofia e a busca do método e da objetividade. Trato deste aspecto porque esse objetivo é uma das sementes da cristalização do conhecimento e de sua representação, porque alimenta o aspecto das certezas e da neutralidade do pesquisador, na busca da cientificidade.

No confronto com a perspectiva de uma escrita laborativa, a despositivização desta pesquisa se deu pelo viés da Filosofia, da Psicanálise, da Sociologia e da Análise do Discurso que, tocando o lingüístico dos textos produzidos na universidade (monografias, dissertações e teses), estabelece uma relação estreita das duas áreas, na linha de pesquisa

Linguagem e Educação, que interfere nos interesses dos Cursos de Letras e de Educação indistintamente, numa relação complementar indispensável, em que os questionamentos são inseparáveis, principalmente quando estão no âmbito da Licenciatura, ou seja, da formação de professor.

1.1.2 Despositivizando o texto

A despositivização do texto se deu pelo descolamento da escrita dos limites da materialidade textual. Isso não significa negar essa materialidade ou desprezá-la, mas não permanecer em seus limites. Essa atitude não me eximiu da leitura. Muito pelo contrário: colocou a leitura como exigência fundamental da pesquisa. Ser pesquisador não se separa de ser leitor e escritor. Atravessar a malha textual para além de uma lógica formal, limitada às palavras; rastrear a exterioridade em suas marcas lingüísticas é outra exigência. Isso implica, enfim, a análise dos princípios que fazem de um texto um texto, não para analisar se há ou não um texto nas produções universitárias, mas para se inquietar com o que há de produção de conhecimento no texto. Essa atitude me exigiu desprendimento da visão sistêmica, sem poder abrir mão dela.

Por isso, não tomei o texto a partir de suas frases, percorrendo-o orientada por uma análise estritamente lingüística, mas com o olhar dirigido para outros lugares. Não considerei o texto como objeto de análise para criar categorias no fonológico, no morfológico, no sintático; rastreei a materialidade lingüística em busca de traços indiciários da exterioridade no contexto universitário. Também não analisei os dados na perspectiva transfrástica da Lingüística Textual, lendo a relação entre as frases, nem levei em consideração o contexto imediato, mas o histórico. (INDURSKI, 2006, p. 35-73)

Significa que o co-texto, as relações lingüísticas, não foi o motivo da análise, mas o meio para ler a interferência da exterioridade em suas marcas. Tive que negar, a princípio, toda visão que me pareceu redutora da passagem para o sentido do discurso próprio das produções universitárias, para refletir sobre esse desequilíbrio que me deslocou da zona de conforto da escrita normal. Neguei, para isso, o limite lingüístico e me descobri irremediavelmente dependente dele, sem torná-lo uma restrição. Em suma, neguei a visão sistêmica das produções reduzidas a texto e desvinculadas do conhecimento, fechado no lingüístico ou no textual.

Despositivizando o texto, tratei-o sob a categoria de discurso e as análises foram feitas na dimensão discursiva. Em função dessas escolhas que colocam o discurso no centro

desta pesquisa e, a partir dele, o sujeito social que provocou a abstração sobre o ser social, alguns conceitos foram constituindo a lente para ler os dados e criar as categorias.

Aqui, o texto é “a materialidade do discurso” (INDURSKI, 2006, p. 75). E o discurso é o que escapa como marca ideológica do que se pensa estar esquecido. É que “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados” (PÊCHEUX, 1997, p. 154). Algumas noções foram determinantes para sair do positivismo lingüístico: ser social, discurso, ideologia e inconsciente.

1.1.3 Localizando a tese na linha de pesquisa

O tocar da linguagem na educação e da educação na linguagem aconteceu nesta tese pela despositivização da Filosofia que possibilitou:

- descolar a escrita da materialidade lingüística;
- romper os limites das palavras na direção da exterioridade;
- identificar os limites entre produção de textos e produção de conhecimento;
- localizar, no dizer universitário, as marcas do perfil da universidade brasileira pela impressão das produções universitárias contornadas sob os conceitos criados nesta tese para tal fim: o de escrita normal e escrita laborativa;
- apresentar dados e análises para a pesquisa sobre formação do professor de Língua Portuguesa.

Neste momento, cabe localizar esta investigação na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

1.2 Uma pesquisa entre outras no Brasil

Existe, no Brasil, uma discussão sobre escrita, singularidade e produção do conhecimento que tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores que transitam na área da Filosofia, da Lingüística, da Psicanálise e da Educação. É neste lugar de discussão que localizo esta tese, sobretudo porque se trata de uma escrita realizada na universidade. Este contexto traz implicações que envolvem a produção de conhecimento e, em função disso, leva a questionar não os textos em si, nos meandros de sua forma, mas a interferência da exterioridade sobre ela, na captura de determinações que envolvem o pesquisador, a teoria, a pesquisa e a construção ou não do objeto, a marca ou não de singularidade.

É certo que, nessas investigações, diversos são os olhares que procuram a relação entre o que se escreve nos trabalhos de conclusão de curso de graduação, de pós-graduação e o que se produz efetivamente com aquilo que se escreve. Cada olhar prioriza ângulos complementares que constituem a possibilidade de inferir sobre a universidade brasileira, sua realidade e seu sentido.

A minha intenção aqui é primeiro fazer referências a discussões afins com esta pesquisa e depois apresentar o lugar universitário onde esta pesquisa se construiu.

1.2.1 Aproximação de outras discussões com esta tese

Faço menção ao **Seminário 12 do COLE: Seminário “Leitura e Produção na Educação Superior”**, coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto e pela Prof. Dr.^a Claudia Rosa Riolfi. Este seminário vem constituindo um espaço para discutir leitura e escrita na Educação Superior e reunindo pesquisadores que não pertencem a um mesmo grupo de pesquisa, mas se afinam pelo contexto que sustenta suas reflexões: a universidade. Selecionei alguns para localizar esta tese entre as discussões sobre escrita, singularidade e produção do conhecimento que estão acontecendo no Brasil. Abaixo, apresento trechos do que expuseram nesse Seminário:

- Severino (2009)

O olhar atento sobre essa produção mostra o uso desgastado das palavras, como que acobertando um silêncio de potencialidade criativa das novas gerações, como se estivesse ocorrendo uma interdição da escrita e sua substituição pelo plágio, pela paráfrase incontida, pelo abuso das citações, enfim, pela abdicação da autoria autêntica. Neste Seminário, a questão é colocada no âmbito da produção escrita no ensino superior, tratando-se, pois, de discutir o que vem acontecendo com essa produção, marcada que também está por essa corrosão degenerante. A conclusão a que se tem chegado é a de que nunca se pensou tão pouco... e se escreveu tão mal...

- Cintra (2009)

A impressão que temos é que o leitor acadêmico inexperiente trabalha sobre o texto escrito como se estivesse numa posição de escuta em relação ao autor e, como mero ‘ouvinte’, não se permite associações, analogias, comparações, a partir de seus conhecimentos, de sua intuição. Também não se permite ler nas entrelinhas, pois não foi preparado para ser capaz de fazer inferências, de assumir sua própria voz, de discutir, de questionar.

- Grigoletto (2009)

... onde fica o sujeito aluno e de que posição ou lugar ele pode falar ou escrever. Ainda que se espere dos alunos e das alunas que se apoiem fortemente nos textos teóricos estudados para as suas reflexões e análises, é preciso começar ao menos garantindo um distanciamento mínimo por meio do qual o aluno se coloque numa posição enunciativa própria, isto é, numa posição enunciativa de comentador ou

resenhista, que seja. Como entrar no processo de escrita garantindo esse mínimo pelo menos?

- Lopes (2009):

Os textos produzidos pelos alunos na universidade têm sido comumente avaliados pelos aspectos da superfície textual, como a referenciação, a pontuação e a ortografia ou, ainda, pelo atendimento às características do ‘gênero acadêmico’, numa tentativa de homogeneização dos aspectos formais e discursivos dessa produção. [...] Questionando essa tentativa de ‘universalização’, propomo-nos refletir, neste trabalho, sobre a possibilidade de emergência da singularidade na produção escrita de alunos do ensino superior [...]

Outras pesquisas (BARBOSA 2009, SOARES 2009, GHIRALDELO, 200) sobre a escrita no ensino superior estão ligadas a esta, porque tocam a conseqüência desses questionamentos na formação do professor, extremamente descaracterizada na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, ponto que poderá ser discutido pela análise das monografias de conclusão de curso que, tratando sobre ensino, desviam-se com regularidade de seu objeto.

Faço referência aos caminhos que essas discussões têm tomado. Refiro-me à pesquisa de cooperação acadêmica que investiga sobre a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP), tal como ela tem se configurado nos cursos de formação de professor de português no Brasil¹. A implementação dessa pesquisa se justifica ainda mais por constituir um contexto de cooperação para consolidar programas de pós-graduação.

A investigação sobre a disciplina MELP analisa dois contextos de extremo interesse para a educação brasileira: a formação de professores de língua portuguesa e a produção de conhecimento neste domínio. Esta tese, na medida em que analisa a escrita nos cursos de licenciatura, está também incluída neste Programa de Cooperação Acadêmica, aprovado em dezembro de 2008 pela CAPES, uma vez que oferece análise do discurso do professor de Língua Portuguesa em formação.

¹ Refiro-me ao PROCAD-NF (Programa de Cooperação Acadêmica), entre a Universidade Federal do Maranhão, a Faculdade de Educação da USP e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, através do *Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa*, coordenado na UFMA pelo Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa; na FEUSP, pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto e, na UERN, pela Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pessoa Sampaio. Esse projeto inicialmente teve o apoio da FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico do Maranhão), que também apoiava as pesquisas desta tese.

1.3 Espaços de construção da pesquisa

Uma pesquisa sobre escrita me parecia a princípio a exigência de uma análise lingüístico-textual com indícios visíveis ao pesquisador diante da superfície do texto. Olhar para o texto, estudar sobre texto, avaliar os critérios de concatenação entre as partes de algo produzido na universidade seriam algumas tarefas que me caberiam.

Cheguei ao doutorado da Faculdade de Educação da USP e as incessantes experiências foram me distanciando cada vez mais da materialidade textual como direção e, à medida que esse distanciamento se dava, mais ia me aproximando da escrita como atitude, da escrita como trabalho, da escrita como tentativa em vão de tocar o real e da necessidade dessas tentativas para produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, percebi como é necessário investigar os princípios da materialidade textual para empreender esse descolamento sem se perder do objeto, porque os dados são feitos de palavras.

Chegar a esse descolamento da escrita para me movimentar da noção redutora de texto é uma hipérbole que realizo para provocar a descoberta da restrição da escrita à categoria texto na universidade. Quando escrever um texto, seja ele uma monografia, um artigo, uma dissertação, uma tese, é mais importante do que tomar, na atitude de escrita, o desafio de construir um objeto, todos os esforços são simplificados na malha de uma escrita normal. Só comecei a pensar sobre isso quando, a convite do meu orientador, passei a fazer parte do Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise, em torno de questões determinantes da escrita.

Nas reuniões do GEPPEP², pude reconhecer a necessidade da falta para produzir um conhecimento, que é uma alentadora invenção, e escrever, sobretudo, no âmbito das

² O site do GEPPEP está localizado dentro da página da FEUSP (www.fe.usp.br). Entrando no site, o leitor pode encontrar a resenha de todas as leituras feitas pelo grupo, os pesquisadores que integram o *Projeto*, o *Marca-Texto*, as *Atividades*, a *Produção Escrita* e o projeto *Movimentos do Escrito*, este último que envolve os membros do GEPPEP e é um projeto coletivo de pesquisa de 2009 a 2012. A coordenação geral está sob a responsabilidade de dois pesquisadores:

- Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, doutor em Lingüística, professor de *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* para a Licenciatura em Letras e *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: a alfabetização para o curso de Pedagogia* e *Metodologia do Ensino de Lingüística*, para a Licenciatura em Lingüística, na FEUSP. Ministra a disciplina *Análise do Discurso e Ensino* no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE. Desenvolve e orienta pesquisas sobre Ensino de Língua Portuguesa, Formação de professores, Análise do Discurso e História da leitura. É membro do Grupo de pesquisa CNPq – Escrita, Texto e Criação. Atua também no programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da FFLCH-USP. Coordena o Laboratório de Leitura e Expressão Criadora e foi presidente da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras-ANPGL, gestão 2005-2007, e é Coordenador do PROCAD-NF, Programa de Cooperação Acadêmica entre a UFMA, USP e UERN.
- Prof.^a Dr.^a Claudia Rosa Riolfi, doutora em Lingüística, psicanalista, professora de *Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Lingüística e Alfabetização* da Faculdade de Educação da Universidade de São

Ciências Humanas, é inventar, à medida que o objeto de investigação é intocável. Inventar ninguém ensina. O que se chama de ensino é uma provocação para que o desejo de inventar se manifeste, a despeito do preço que quem escreve tem que pagar. Só se aprende pelo desejo e não pelo prazer. Aprender custa o preço de um trabalho de nunca saber, mas a paixão por tentar encontrar uma saída para chegar o mais perto possível do intocável: o conhecimento, é o que movimenta para outro lugar.

As idéias que movem os integrantes do grupo liderado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto e pela Prof.^a Dr.^a Claudia Rosa Riolfi podem ser percebidas nas seguintes palavras:

A criança, neste caso o oprimido da escola, em certa medida coincide com o autor do texto, que a apresenta como tal. Ao mesmo tempo em que este dá a ver uma criança, cuja imagem é a de um sujeito que precisa ser adornado pelo pesquisador para ser percebido como tendo valor, o próprio pesquisador, ao adornar-se com textos de outros autores e, às vezes, com textos das próprias crianças, parece encenar a criança, mostrando-se como alguém que também precisa de voz e de um lugar para ela. Os textos nos quais o pesquisador se apóia constituem uma voz dada a si mesmo, apanhada de outros pelo pesquisador como quem diz *eu não sei, mas meu pai sabe* ou *eu faço igual a meu pai*, num exercício de auto-valorização. (BARZOTTO, 2006)

E também:

Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha - implicado em todo seu corpo - na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. (RIOLFI, 2009)

Nesta pesquisa, eles estão diante de um grupo que analisa versões de textos escolares e científicos, objetivando mostrar que *a imobilidade da escrita consiste em uma falácia*, pelo seguinte:

- a) do ponto de vista de quem escreve, a realização de vários movimentos com relação a sua própria palavra são necessários para poder produzir um texto passível de interpretação pelo leitor;
- b) do ponto de vista de quem lê, um texto pode gerar movimentos, alterações, transmutações;
- c) do ponto de vista do processo por meio do qual se escreve, a análise das diversas versões de um texto mostra que as palavras movimentam-se com

maior ou menor propriedade até que venham a se depositar na fixidez de uma versão considerada final. (PESQUISADORES, 2009)

Além desses esclarecimentos, também estão no site do GEPPEP os eixos temáticos que organizam o trabalho investigativo:

- 1) *O que foi lido no texto escrito: investigação a respeito dos modos por meio dos quais as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve;*
- 2) *A influência da escrita na posição subjetiva: investigação a respeito das alterações perceptíveis na posição escrita de quem escreve durante o seu percurso investigativo;*
- 3) *A alfabetização: investigação a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito paulatinamente se apropria da leitura e da escrita;*
- 4) *O percurso de quem escreve: investigação a respeito das transformações existentes entre as diversas versões de um mesmo texto;*
- 5) *As parcerias para a escrita: investigações a respeito das influências exercidas pelo parceiro (professor, orientador, amigo etc.) no percurso de quem se propõe a escrever. (PESQUISADORES, 2009)*

Compõe o site também um banco de dados que está disponível *on-line* para os pesquisadores do GEPPEP, para que seja formado um corpus sobre a escrita de um mesmo informante, envolvendo textos que foram mobilizados pelo escritor, além do referencial bibliográfico, material de consulta etc. (PESQUISADORES, 2009)

Esta pesquisa integra, então, o GEPPEP, Grupo de Pesquisa da FEUSP, onde se desenvolve o Projeto Movimentos do Escrito, no eixo temático “*O que foi lido no texto escrito: investigação a respeito dos modos por meio dos quais as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve*”. Está ligada à formação do professor de Língua Portuguesa pela análise das monografias, dissertações e teses elaboradas no Curso de Letras e de Educação, fato que a inclui entre as integrantes também do PROCAD-NF (Programa de Cooperação Acadêmica entre a Universidade Federal do Maranhão, a Faculdade de Educação da USP e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte) através do *Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, coordenado na IES Associada I pelo Professor Dr. Valdir Heitor Barzotto que é o orientador do percurso investigativo desta tese e que milita pelas questões do escrito, da produção de conhecimento e da formação de professor no Brasil.

CAPÍTULO 2:

CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR A ESCRITA

Quando descolo escrita de texto, em nenhum momento penso que texto é menos importante que escrita, mas que a escrita não se limita a texto, pensado como um resultado lógico, como produto do pensamento, nem da codificação de um escritor para a decodificação de um leitor, para a qual se supõe suficiente o código. Situo texto, nesta pesquisa, para além do limite do lingüístico, sem que esteja fechado na malha do textual onde elementos lingüísticos mantêm entre si *“relações de interdependência (...) em ordem coerente e consistente [pela qual] cada segmento textual contribui para a inteligibilidade daquele que segue...”* (WEINRICH, 1964, p. 174).

O descolamento entre texto e escrita, mesmo me apropriando da idéia de a completude textual ser uma ilusão, facilitou a possibilidade de abstrair sobre produção de conhecimento, sobre a relação entre trabalho e escrita, esta que também não se limita ao ato de escrever propriamente dito. E isso foi feito na medida em que tomei o texto não como superfície lingüística fechada em si mesma, com começo, meio e fim, mas como processo discursivo, procurando ver como ele manifesta sua relação com o histórico-social e indo o mais perto possível desse processo, construído numa espécie de dispersão de sujeitos. A escrita é então o desafio dessa dispersão que o pesquisador acredita poder organizar.

Quando digo que é escrita e não é texto, sinto o quanto esta pesquisa tem enfrentado a escrita como trabalho de invenção científica e tentado tocar essa dispersão. Os conceitos que favoreceram abstrair sobre isso foram os de reflexo³, real⁴, falta⁵, escrito⁶,

³ Reflexo é o que se manifesta ao pesquisador no primeiro momento diante do objeto; é importante atividade da consciência e não pode ser pensada como mera cópia, própria da submissão da subjetividade aos fatos. (LESSA, 1997).

⁴ Real é *o impossível*, *“situado fora de todo campo demarcável”* (KAUFMANN, 1996, p. 445). A ele é conferido o *estatuto do vazio*. O real é o que *escapole*, o que *“arrasta consigo o sujeito e quase o força”* (LACAN, 1964, p. 55-56). Na perspectiva teórica do discurso, a concepção de língua afetada pelo real permite reconhecer o equívoco constitutivo da estrutura (PÊCHEUX, 1988).

⁵ Falta é *“o vazio traumático em torno do qual se articula o processo significante”*. (ZIZEK, 1988, p. 14)

⁶ *“O escrito é o que está do lado do objeto”* e, portanto, *“o estatuto é real e não simbólico”* (ZIZEK, 1988, p. 67-68). O escrito nunca se escreve. Diante disso, a escrita é o ato de um sujeito que, diante de um objeto, não sabe que, *“ao avançar para trás da cortina, ele mesmo levou para lá o que ali encontrou”* (ZIZEK, 1988, p. 32). E

impressão⁷, discurso⁸, singularidade⁹, sobretudo porque esses conceitos tocam no ponto em que a escrita para produzir conhecimento tem que se desprender das certezas e das garantias.

Não parece possível, com base no estudo feito, encontrar uma saída. Talvez enfrentar a inexistência de sair seja exatamente o primeiro passo para buscarmos por ela. Não se busca saída, se temos certeza de que ela existe. Ninguém procura pela porta de saída da própria casa, mas se numa situação de emergência ela fica bloqueada, imediatamente o desespero desencadeia a procura. No caso da pesquisa, o pesquisador passa a buscar uma saída diferente quando a porta tão conhecida, a repetição dos autores, foi invalidada como tal (informação verbal)¹⁰.

Resulta do que acabei de afirmar quatro conseqüências:

1. Reconhecer a incompletude, a própria falha e, por isso mesmo, se colocar a trabalhar;
2. Tensionar com o já sabido como estratégia formativa, incluindo aqui a formação do professor;
3. Reconhecer que a singularidade implica o pôr-de-si do pesquisador naquilo que ele faz;
4. Perceber que a singularidade não é localizável, apenas dá sinais de forma bastante imprecisa; não é um fazer estritamente lingüístico; nem é uma questão restrita à análise de uma tessitura textual. Mas é manifestação discursiva que resulta não exatamente de um dizer, mas de um fazer ontológico e sócio-ideológico; manifestação não do ato de escrever em si, o fazer textual, mas da atitude de escrita.

Estas palavras são explicativas para que, antes das abstrações, haja uma reflexão sobre a escrita que, a partir dos conceitos citados e aprofundados no decorrer desta tese, seja pensada, a princípio, a partir de duas lições fundamentais: do poço e da manada.

o objeto “*se evapora entre os dedos (...), só pode persistir na sombra, (...) é não realizado, (...) um lugar vazio rodeado pela estrutura.*” (ZIZEK, 1988, p. 32)

⁷ Impressão é o vestígio resultante de pressão sobre um objeto, alguma marca, sinal, efeito produzido, sensação diante do que foi possível separar como atitude do pesquisador.

⁸ Discurso é o objeto sócio-ideológico que se desprende da materialidade lingüístico-textual através da regularidade que se manifesta entre as produções e que não se limita ao produto: o texto. Essa regularidade é o que dá indício da dispersão de textos. Entender o discurso exige a concepção de linguagem com a interferência do sócio-histórico.

⁹ Singularidade, o pôr-de-si no que faz, “*o colocar algo de si*” (LACAN, 1998, p.11) em seus processos de escrita.

¹⁰Palavras do professor Dr. Valdir Barzotto em sessão de orientação (2009).

CAPÍTULO 3:

LIÇÕES FUNDAMENTAIS PARA PENSAR A ESCRITA

3.1 Lições do poço

O conciliar a ida ao outro, o estar diante das regras de cultura e o lugar próprio, ou seja, o espaço único, diferente desse outro, mas idêntico a ele, é o paradoxo do espelho, diante do qual esse mesmo lugar nos mostra que temos de ser diferentes do modo como nos vemos e jamais conseguiremos ser iguais ao que pensamos ser. É quase assim o dilema da escrita.

A escrita, esta que nos diz respeito mais de perto e que aqui tomamos como objeto de análise, coloca-nos diante desse impasse. Talvez alguma atitude nos tire da condição de *sujeito do conhecimento* e nos lance de cabeça às profundezas como *sujeitos do significante* e possa nos restituir o amor pela produção escrita, mesmo sabendo que chegar ao real, através dela, seja uma ilusão necessária, alguma tentativa a mais que nos faz sentir termos chegado a esse lugar do inalcançável, que, fora da fala, esconde-se de nós. Ilusão que nos possibilita denominar a escrita de momento infernal pela impotência do dizer até onde seria preciso.

Para esse inferno, há vários lugares: o primeiro lugar onde podemos colocar a escrita como inferno talvez seja este: ficarmos fingindo que tocamos o real, quando ele é impossível de ser circunscrito, enquanto novamente ele se escondeu. Porque o pior dessa atitude – esta que por ora nos orienta - e que, por cegueira, não conseguimos ver, é uma outra forma de inferno: esforçamo-nos o máximo possível para escrever do jeito que todo mundo escreve na academia; procuramos o modelo onde *a grande conquista do pesquisador* seja a neutralidade; apagamo-nos completamente no outro da ciência e temos a pretensão de tê-lo conseguido no poder do título, como ideal. O segundo lugar do inferno: vamos pelo lado de nós mesmos, na ilusão de subverter o *modelo*; desafiamos a academia, colocamos o que há de nós, deste cada qual, nossa subjetividade. E não nos damos conta de que o grande esforço seria nossa des-subjetivação. Ou seja, colocar uma força genérica, própria do gênero humano e na direção dele, na pesquisa que realizamos. Isso implica abrir mão daquilo que nos diz respeito; em particular, entregar o corpo para a universalidade expor sua ignorância na

travessia dos tempos e perguntar aquilo que não conseguiremos responder, mas que alimenta a sede, feito um balde que fica na beira do poço se escorrendo por um fio de água para matar a sede de uma criança que vai crescer.

3.1.1 Antes do inferno da escrita: o inferno da pesquisa

Esta pesquisa que chamo de inferno tem, neste caso particular, um caráter infernal pelo próprio objeto: a escrita. E a produção na universidade é este cenário de conflito onde o pesquisador, inevitavelmente, terá que viver um enfrentamento com a página onde ele deseja capturar o real, numa situação de eterna falta, na garantia de uma tradução da realidade, esta que é a parte que se mostra, mas não satisfaz. Quando trato desse real, refiro-me a algo que é apenas reflexo, sombra do que é possível observar. Nessa sombra, o objeto é um contorno possível e, numa folha de papel, o sentido escorre feito fios de água que vão desmanchando os já ditos e favorecendo a perda do pesquisador. As dúvidas vão sendo tecidas na medida da necessidade das certezas que ele teria que escrever como garantia de resultados. Quando é lido o conceito de real em Lacan e o de reflexo em Luckács, essa angústia de escrever encontra uma certa justificativa. Para Lacan (1964, p. 55-56), este “*real escapole*” e arrasta consigo o sujeito e quase o força e, para Luckács (1981, p. 41), “o ato de reflexão do real pela consciência dá origem a uma ‘nova objetividade’ que confere um caráter dual ao mundo dos homens”. Esta realidade, a parte que se mostra, “é uma nova forma de objetividade, mas não é uma realidade” (LUCKÁCS, 1981, p. 41). Penso que, se quem escreve só perscruta o real, ele apenas se debaterá no significante e entrará no delírio poético. Mas, se o pesquisador não se satisfaz apenas em descrever a realidade, ele entrará no inferno da escrita e produzirá, pela curiosidade apaixonante, algo de criação, sem abrir mão do legado.

No início da minha pesquisa, li produções universitárias para analisar indícios de como os pesquisadores lidavam com os autores. Encontrei no outro pesquisador o que me incomoda: essa necessidade de ancoragem em algum autor para, na maioria das vezes, repetir a lição, não para aprender com ela a ir para um outro lugar. Gostaria de deixar claro que, em nenhum momento das minhas reflexões, acredito na necessidade de dispensar os autores; creio, entretanto, que, repetindo fragmentos tirados de suas idéias, fragmentos que não chegam a revelar um conceito, estamos negando as lições dos mestres. Tenho percebido, inclusive em outras leituras, que o autor chega a ser, em muitas pesquisas, o ponto de partida.

Naquelas produções universitárias, procurei alguma marca de singularidade: aquilo que *no único* ganha força na direção do gênero humano. Mesmo na tentativa infernal

de dizer sobre este pôr de si do pesquisador atravessado pelo particular para chegar ao universal, pensei encontrar naquelas produções o universal no singular, decorrente de um sentido construído por um pesquisador implicado em sua busca. Entretanto, num primeiro recorte, o que encontrei foi generalização em enunciados que se anulavam internamente e que davam indícios de que o sujeito não é tão simples assim na medida em que um único enunciador é representativo, consciente ou inconscientemente, do particular, o grupo ou os grupos a que pertence.

Eis uma lição de Ducrot (1984). Ele ensina que há uma pluralidade latente no singular e um aparente controle do enunciador sobre um enunciado que deixa marcas de uma enunciação determinada por uma escolha ideológica que não foi feita. Mas, na escrita, se o simples é coletivo, podemos usar isso como desculpa para repetir. E, se nos negamos a repetir, também não podemos abrir mão das regras de cultura. Localizo o inferno na tentativa do equilíbrio entre o legado e o que fazemos com ele na luta infernal de uma escrita singular.

Durante a análise dessas produções, fizemos um levantamento de marcas das tendências mais presentes na produção escrita do Ensino Superior e depois selecionamos as que consideramos indícios materiais que não caracterizassem uma preocupação puramente normativa, porque nos preocupava o conhecimento produzido através desses textos e a produção escrita cujo conteúdo também seria duplicador de nossas perguntas: lendo o texto escrito e perguntando sobre a escrita na universidade.

Levantamos alguns eixos importantes para observar durante a leitura: primeiro, aspectos formais, que depois foram sendo colocados em segundo plano até deixarem de ser relevantes para o que agora nos interessa: o inferno da pesquisa que gera o da escrita. Começamos a perceber que, entre as tendências indiciadas naquelas produções acadêmicas, havia um deslocamento do autor para o centro da pesquisa e o apagamento do pesquisador. A maioria dessas produções se sustentava em clichês teóricos e colocava os autores como justificativa da pesquisa. São os autores o respaldo das críticas e das inferências. Eles são chamados a comparecerem na escrita para confirmarem o óbvio, para lembrarem algo ao pesquisador, para ajudar a definir o objeto, para criticar uma prática. Não foram raras as vezes que, nos textos selecionados, o pesquisador declarou compartilhar a idéia de um determinado autor ou estar sustentado por ele. Por exemplo: um autor não precisa ser convocado para dizer que *“quando se ensina a ler já se está lendo”*. Frequentemente o autor foi considerado âncora, sustento, base e apoio. Sem nenhuma intenção de negar o autor, o mestre necessário para a produção escrita na universidade, no que chamamos de apagamento do pesquisador, ficou difícil, na maioria das produções, localizar o lugar do pesquisador, sufocado que se

revelou uma escrita onde ele declara precisar de uma ancoragem. E essa necessidade se coloca de tal forma que parece que ela é suficiente. Inferimos que o que poderia gerar categoria, conceito, a partir do qual o pesquisador pudesse refletir sobre o objeto e alimentar sua falta, passou a ser citação de conceitos ou reprodução de definições, gerando uma tendência que consideramos muito mais teórico-descritiva de uma escrita cômoda, onde o *modelo* prevalece.

3.1.2 A presença do orientador

Ensaio aqui articular algumas possibilidades que a escrita pode nos levar e esboço a possibilidade de chegar a um ponto, onde o que não faz sentido é o que pode levar ao reflexo do real. Contorno mais uma vez o real pela literatura. Encontro Dante que se encontrou com Virgílio pelo inferno da Divina Comédia. Da escrita acadêmica, vou descendo às profundezas pela metáfora do poço e por alguma melodia que está para além do ruído deste teclado, talvez do piano que toco de ouvido cuja música hoje escuto muito mais nas palavras. Ponto importante para isso: a experiência de produção, enfocando a interferência do meu orientador como parceiro nesta experiência. Começo outra escrita. Ela não é mais tranqüila que as anteriores. Sempre inédita e, numa certa medida, em vão.

Para essa interferência, preciso contar um episódio: ao iniciar a fase de escrita do texto, resultado das leituras das produções universitárias citadas no item anterior, havia a necessidade de dizer sobre aquilo que ali se insinuava para além de mera preocupação. Eu era ali uma pesquisadora afetada por questões que me diziam respeito. Uma implicação instalava outra necessidade: a de dizer mais livremente sobre algo que não era apenas uma questão intelectual, cognitiva, científica, acadêmica. Era ali uma pesquisadora cujo corpo é caixa de ressonância de uma energia psíquica. Eu precisava materializar, mesmo que parcialmente, aquilo que me surpreendia, me envolvia e que estaria, em grande medida, fora da possibilidade de ser simbolizado. Hoje, depois de várias leituras, já é possível dizer que se trata ali do real, a sombra da realidade.

Sabia que, só pela neutralidade exigida na produção universitária, seria impossível chegar perto de dizer sobre o dilema de todos da academia: a escrita. Se a academia é um dos meus espelhos, o dilema também é meu. Uma lida própria ao pesquisador. Lida específica do lugar de pesquisador que exige a leitura daquilo que, ao se esconder, meio que se mostra. Uma lida. Nela, já se instala o inferno da escrita.

Mas chegou a hora de escrever o texto e enviá-lo a meu orientador. Na primeira versão (primeira que enviei a ele), sabia que o dilema a que acabei de me referir estava ali. Só

depois que ele fez a leitura, pude localizar a quebra que havia entre o que era próprio a qualquer pesquisador, digamos, a linguagem científica, e o que poderia ser alguma marca de singularidade na voz de uma pesquisadora implicada numa escrita e, naquele momento, em (sua) escrita acadêmica. Assim foi a quebra: no primeiro momento, imparcialidade; no segundo, parcialidade; no terceiro, imparcialidade.

O meu orientador em nenhum momento questionou a metáfora naquele contexto. Pelo contrário, fez as observações necessárias à análise que ali apresentava do *corpus* e, num trecho do seu e-mail, disse o seguinte:

“Deixar toda a parte que traz a psicanálise para apresentar no workshop do GEPPEP. Dei uma entrada na sua parte mais poética, você pode não aceitar. Mas uma sugestão que já dei é manter o poético até o fim. Você abandona. Acho que a metáfora da água se perdendo precisa ser mantida ao longo do texto, ou recuperada mais no final.”

Sobre a metáfora, só fui até a metade dela. A imagem era de um poço. Diante dela, fui até a subida do balde, como se puxar água dependesse simplesmente de uma jogada. O meu orientador abriu uma parceria. Foi assim:

Eu disse: *“Escrever é ter, pouco a pouco, acesso a esse lugar, meio como se fôssemos puxando água de um poço, num balde que às vezes sobe vazio.”* E ele, entre parênteses, escreveu o seguinte:

“... prefiro assim:

(um balde) que pode vir se esvaziando enquanto sobe e que ao chegar à boca do poço não encontra outra possibilidade a não ser, para cumprir seus desígnios, ver-se atirado no vazio novamente a fim de recolher, de uma só vez, o que perdera aos poucos pelo caminho. E trazer o vazio ou precipitar-se nele, é também revelação: do desaguar do sujeito ao precipício da ausência de sujeito. E se a água perdida pelo caminho não pode mais ser recuperada, ao vir à tona ela mostra que, camuflados por traços da multidão que nos faz, somos idênticos ao que não conseguimos ser”.

Na minha metáfora não estava clara a persistência que faz da escrita o necessário inferno de ir ao fundo do poço e voltar várias vezes para recolher o que sempre derrama. Quando o assunto voltou à tona, ou melhor, quando chegou o momento de voltar àquelas águas que ficaram fora do balde, ou seja, quando precisei voltar a pensar na psicanálise que

tinha deixado para recuperar no texto do workshop, quase me recusei. Cheguei a pensar que não estava me sentindo à vontade para recolher aquelas águas que tinham derramado.

Compreendo, inclusive, que a minha *meia-metáfora* era consequência de um conhecimento parcial: primeiro, das lições do poço; depois, das noções de sujeito, sem ter até ali me dado conta de que, para chegar à plenitude daquela metáfora, seria preciso a experiência do poço como dado do outro para o espelho e um conceito para lê-la. O meu orientador tinha as duas. Sobre o poço, ele me disse numa sessão de orientação mais ou menos assim:

“Na casa de meus pais havia um poço. A família crescia, a casa ia aumentando, mas o poço não: sempre ficava ali, no mesmo lugar. O balde às vezes rachava. Meu pai puxava água e o balde vinha escorrendo. Ficava só um pouco de água pra matar nossa sede. Enquanto ainda restava um pouco, ele ficava tranqüilo.”

A metáfora passava a ser ali um ponto de cumplicidade. Havia na música daquelas palavras a voz da criança que só morre se for de saudade.

Desse episódio, pude inferir que o poço lhe possibilitava ali organizar a imagem da casa da infância. Uma metáfora que ele desconstruía através do conceito de sujeito do inconsciente. E mais: a água derramando ou escorrendo aos poucos, depois de puxado o balde rachado e retorcido de tantas idas, insinuava o em vão: movimento para matar alguma sede.

3.1.3 Diante do poço: um parêntese para o delírio

Esta não é a primeira versão final que escrevo. Sinto-me diante das infinitas possibilidades do não-dizer. Exponho-me no meu inferno da escrita sobre a escrita. Volto para o momento em que tentava traduzir o inferno de quem quer escrever e reconheço a tentação de transferir a responsabilidade para que o outro diga o que não consigo. Procuro o equilíbrio entre o real e a realidade; o meu lugar e o dos autores; o literário e o científico; a minha força e a força genérica que há em mim. Descubro que o inferno é uma condição de todos nós. Volto então para as águas que caíram fora do balde, mas sem a certeza de que será possível saber se há ainda aqui pelo menos parte daquelas primeiras, quando me foi sugerido não falar delas. Mesmo que haja, não sei o que de novo já derramou, porque, na verdade, estou quase

certa de que o que escrevo é resultado do efeito de outras quedas. Aquele tentar trazer e derramar é quase evanescente.¹¹

Mas de nada iria adiantar voltar atrás, porque a minha ida ao poço agora é outra. Entre linhas de águas, mas nas linhas de palavras. Dentro desses caminhos escuros, a música é da água e o teclado, do piano por cujas notas me aventuro enquanto escrevo. É a sombra do reflexo que me ilude. A sombra do real diante de uma realidade que não me satisfaz. Palavras que matizam de azul este inferno e me garantem nestas linhas, enquanto vivo a ilusão desse *eu* que o espelho reflete e me ensina de mim a partir do outro. E tudo isso misturado não pode apagar este *fogo da escrita*, metáfora de meu corpo, espaço para onde eu me desloco para que o sujeito que há em mim se reconheça.

No inferno da escrita, descubro que, na condição de pesquisadora, componho a minha divina comédia. Como qualquer um, na travessia para o outro lado da esfera para onde vou pesquisar, o *non sens* me corta. Eu digo e o que é sujeito em mim faz outra coisa. Eu faço outra coisa, mas o que é sujeito em mim diz o que não ouço. O que há do sujeito nesse eu que assina e me garante? O que há dele que vai escrevendo tão escondido, ao ponto de eu deixá-lo cair de mim no poço? É a música das palavras caindo nas águas. Escrevo. Leio o que escrevi e chego a não ver o que o sujeito que me constitui escreveu, deixando escapar o que eu queria conter.

Mas o que é sujeito em mim subverte, compõe na *ilusão do reflexo*. E diz sem que o autorize, porque o que eu autorizo talvez ele não tenha dito. Ao mesmo tempo, o eu iludido assina e muitas vezes repete. Neste lugar, repito: é regra de cultura a *ilusão da conquista de escrita* capaz de revelar, com exatidão, o real; a ilusão da imobilidade das produções; o senso comum que ela instaura; a repetição que a filiação provoca na academia.

Na condição de pesquisadora, sempre tenho que descartar palavras para dizer o que está fora da fala. Umás vão derramando enquanto o balde sobe e outras, derramo de propósito pelas *lições do espelho*. Essas – tanto as que jogo, quanto as que perco – poderão depois aparecer evanescentes em algum verso, através do qual eu possa exercer minha divina comédia no inferno da escrita, tanto quanto Dante, ou diferente: na musicalidade das águas cujo som eu escuto através deste teclado.

¹¹Sugiro leitura do Apêndice A.

3.1.4 O poço na universidade

Tenho pensado sobre a pesquisa como possibilidade de ser o lugar onde jogamos o balde para recolher fios de água. Tenho pensado também até que ponto isso é possível através das produções universitárias, se elas forem resultado de pesquisa cuja necessidade do pesquisador seja exterior a ele, desencadeada pelo imediatismo das circunstâncias políticas ou econômicas. Por exemplo, a titulação desenfreada por valores institucionais. Tenho visto que não são raras as vezes que encontramos pesquisadores que vivem outra angústia, outro inferno: o de inventar uma pergunta de pesquisa que pode eliminar o necessário inferno da escrita a que nos referimos neste volume. Penso que a superficialidade da pesquisa, sem implicação do pesquisador, facilita o ato de escrever e a suficiência da convocação de autores através das citações e pode rebaixar a escrita à condição de mercadoria e ainda: gerando a produção em série, pode provocar a estranheza do pesquisador diante do *seu* texto.

Cito aqui o diálogo com uma professora universitária: perguntei a ela sobre o doutorado, sobre o envolvimento com a pesquisa. E ela me respondeu que teria que finalizar, mesmo sem vontade, aquele curso, porque não tinha como continuar com o mesmo salário. Percebo que, nesse caso, dificilmente o poço pode ser experimentado, porque, sem implicação do pesquisador, será suficiente um recorte da realidade, uma descrição da porção que se mostra nos fatos a serem descritos e a suficiência de autores citados.

A implicação do pesquisador é condição para este necessário inferno da escrita, porque é o que vai favorecer *o retorno de um balde jogado* com cada vez mais força. O constante retorno é a persistência de trazer à tona aquilo que a realidade (a parte que se mostra nos recortes) sombreia do que não se revela: o real. Se o pesquisador, no inferno da escrita, delira diante da sombra do real, do reflexo de um sentido que tenta capturar, ele foge às regras de cultura e não realiza a escrita universitária. Mas, mesmo o pesquisador implicado, deverá viver o inferno de equilibrar o delírio diante do reflexo, um equilíbrio entre o que é possível dizer diante do indizível. Se o pesquisador não está envolvido, ele jamais se sentirá diante do ato de cometer o necessário *crime* contra as expectativas alheias, assumindo o delito de, pela criação, destruir, em parte, o já produzido, como pondera Barzotto (em fase de elaboração)¹². Sem implicação, o pesquisador jamais se sentirá encorajado a ferir o que já está aprovado para avançar com o novo e, com implicação, ele não poderá esquecer que essa destruição é em parte.

¹²BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia Rosa (Org.). **O Inferno da Escrita**. A ser editado, 2009.

A experiência do poço, na universidade, é também necessária para um delírio que mova a vida acadêmica feita por uma pesquisa cheia de sentido. Um delírio que não perca de vista as regras de cultura, mas não morra por causa delas. Sinto que esse inferno de escrever as produções universitárias só pode acontecer para criar o novo, quando o pesquisador, movido pela curiosidade apaixonada, guerreia com essas regras e consiga o máximo possível estar, a partir delas, acima delas, num lugar próprio que chamamos aqui de singularidade.

3.2 Lições da Manada

Durante esta pesquisa, sinto que tenho agravado o meu processo de escrita. Quem sabe fosse possível pensar que, quando pesquisamos sobre o processo de escrita e analisamos textos escritos e conversamos sobre essas produções, finalizássemos uma pesquisa de doutorado com a garantia de escrever bem. Engano. Com outras lentes, sei que trago incorporado um discurso que recebi também dos manuais científicos, das leituras terceirizadas, contra as quais tenho lutado. Por mais que saiba que uma produção acontece ou deveria acontecer a partir de uma lente paradigmática que passa a ser um olhar incorporado que dá uma visão de um mesmo mundo – entretanto, diferente –, fico sem saber onde me colocar no meu texto, mesmo recebendo a orientação de que tenho que produzir um texto pra chamar de meu.

E o que é mais contraditório: por mais que não esteja tendo acesso a nenhum desses manuais durante o doutorado, nem nunca isso ter sido cogitado, jamais pensei tanto sobre a escrita lendo sobre outras coisas. Por exemplo: nunca algo desestabilizou tanto o meu ato de escrever quanto a diferença entre *real*, aquele lugar que só se insinua no susto de alguns momentos, e a *realidade*, aquele outro que a gente vai inventando com a linguagem que nos barra. Outro exemplo: nunca algo me fez procurar tanto as minhas necessidades quanto a noção de sujeito que só se reconhece através das referências e que agora está consumido pelo imediatismo de suas ações submetidas ao mercado. Nunca me desestabilizou tanto a perspectiva de construir um objeto ao invés de re-apresentá-lo.

Esse agravamento dos meus atos de escrita tem-se dado exatamente por esse processo da aquisição de novas lentes, no qual o que gera é o que não vai chegar; é a ausência de alvo esse momento confuso entre o discurso das garantias e um outro pelo qual o que se produz é a perda delas. Estou falando das produções universitárias através da minha experiência com que arrasto as dificuldades de encontrar um lugar para a singularidade se expressar. A única coisa que sinto é que a *desordem* é mesmo necessária para um *cientista*

criador dar a resposta que, se não for por ele, jamais chegará. Sobre isso, meu orientador sugeriu o seguinte:

*“Escuta várias vezes aquela música de Caetano, aquela música que diz: **vaca profana, põe teus cornos pra fora e acima da manada.** Escuta várias vezes essa música...”*
(VELOSO, 1986, f. 1)

Escutei e pensei ainda mais, através dessa letra, sobre as condições ontológicas de um trabalho que se objetiva na escrita:

*“... respeito muito minhas lágrimas./ Mas ainda mais minha risada./ Inscrevo assim minhas palavras/ Na voz de uma mulher sagrada/ **Vaca profana, põe teus cornos/ Pra fora e acima da manada...**”* (VELOSO, 1986, f. 1)

Esta lição que eu denomino, desta vez, de *Lições da manada* acaba sendo o avesso das *Lições do poço*. Nesta, a questão do pesquisador era a imersão. Nas lições da manada, a hora é agora: de emergir. Vir à tona é produzir um texto próprio, resultado do que é humanidade – “bicho inteiro”, a manada; resultado de não se deixar diluir totalmente na compressão da imagem do rebanho.

Trago na experiência da arte, o que Dufour (2005, p. 120) chama de “experiência total, uma questão que não aceita limites, não aceita ser estabilizada ou reduzida.” Amplio a experiência da pesquisa não só pelo comparecimento dos autores, mas do pesquisador que vai gerar o trabalho final, fruto de sua escrita, e lembro que foi em Guimarães Rosa (2006, p. 48) que eu li: “Olha, o que eu entendo das pessoas, foi com o traquejo dos bois que eu aprendi...” Ele trata o traquejo dos bois como metáfora e aqui acrescento para a plena visão do que acontece dentro e fora das produções universitárias – no âmbito da pesquisa:

[...] dentro da multidão movediça há giros estranhos, que não os deslocamentos normais do gado em marcha – quando sempre alguns disputam a colocação na vanguarda, outros procuram o centro, e muitos se deixam levar, empurrados, sobrenadando quase, com os mais fracos rolando para os lados e os mais pesados tardando para trás, no coice da procissão. [...]

[...] Pouco a pouco, porém, os rostos se desempanam e os homens tomam gesto de repouso nas selas, satisfeitos. Que de trinta, trezentos ou três mil, só está quase pronta a boiada quando as alimárias se aglutinam em bicho inteiro – centopéia -, mesmo prestes assim para surpresas más. [...]

E, agora, pronta de todo está ela ficando, cá que cada vaqueiro pega o balanço de busto, sem-querer e imitativo, e que os cavalos gingham bovinamente. Devagar, mal percebido, vão sugados todos pelo rebanho trovejante – pata a pata, casco a casco, soca soca, fasta vento, rola e trota, cabisbaixos, mexe lama, pela estrada, chifres no ar[...] (GUIMARAES ROSA, 2006, p. 37-38)

Penso que o trabalho objetivado pela escrita nas produções universitárias não está na estrutura ou no conteúdo do texto, mas nessa relação entre os nexos que fundam as ideias de uma pesquisa, na relação entre pesquisador, legado, objeto, incluindo na dimensão do legado tudo o que está no eixo da continuidade: a realidade com todo o prévio constitutivo das experiências do pesquisador, suas leituras, as lentes que provavelmente serão trocadas, tudo o que, sob a metáfora de Guimarães Rosa, faz a boiada. Incluo também tudo o que move o pesquisador: a finalidade posta, suas necessidades que não devem se confundir com satisfação imediata, nem burocrática.

Mas pôr os cornos pra fora e acima da manada, quando a boiada já se aglutinou em bicho inteiro, é o grande desafio da pesquisa, mesmo prestes assim para surpresas más. Repensar essa teleologia secundária própria do trabalho intelectual é uma porta de acesso ao que Thomas Kuhn (2007) chama as *revoluções científicas*. Quem sabe assim inscrevamos nossas palavras, na difícil tarefa de nos deixar falar a partir do outro, ao invés de deixar que apenas o outro fale através de nós. É uma condição ontológica do novo condicionado à singularidade fundante da reprodução social pela produção do conhecimento.

PARTE II: **ABSTRAÇÕES**

CAPÍTULO 1:

SOBRE CIÊNCIA

1.1 A escrita normal e as certezas do pesquisador

Para pensar as produções universitárias, relaciono-as ao conceito de ciência que interfere em sua escrita. Pelos dados que tenho colhido, esse conceito é quase sempre o mesmo para a maioria, ou seja, ligado à atitude de neutralidade. Talvez o leitor que agora esteja lendo esta afirmação possa se julgar diferente, mas diante de uma situação que lhe exija *ser científico*, todo perfil de cientificidade que lhe parecia *esquecido* emerge pelas sensações ilusórias de um olhar cristalizado diante de um conhecimento pronto para ser capturado. Isso provoca a falsa autonomia do objeto aos olhos do pesquisador, engaiolado que parece estar na posição desafiadora de quantos queiram capturá-lo. Não é raro ouvir dizer que o objeto, num determinado momento da pesquisa, devora o pesquisador. Tanto que muitos morrem devorados por ele.

Detenho-me agora nesse caráter científico que deve compor o perfil dos pesquisadores. Não estou questionando essa existência cobiçada pela humanidade, mas sim pensando sobre os limites dela. Estou suspendendo esse caráter de cientificidade para, em certa medida, vislumbrar-lhe o tom encantatório que gera a audácia da captura do conhecimento, como se ele estivesse pronto. E o objeto – nas sombras das inteligências, as quais precisam encontrar, entre os teóricos, alguma saída para representá-lo. Eis a também não rara visão fantasmagórica do objeto de pesquisa. E penso que assim tem sido porque, em todo o processo, o pesquisador seria aquele autorizado pelo saber para ir no lugar onde o *seu* objeto de pesquisa se esconde.

Os manuais científicos têm colaborado para construir essa visão, através de princípios básicos da pesquisa científica. Há os que consideram que os princípios devam ser os mesmos em qualquer ramo do saber. Pensam que a pesquisa científica, esta que dota o pesquisador de um caráter científico e, conseqüentemente, a sua produção, deva constituir “um processo consciente e racional de aprendizagem destinado a promover a compreensão e explicação de determinados fenômenos de interesse coletivo com a finalidade de interpretação, previsão e controle” (LEITE, 1978, p.14). O mesmo autor explica que o sentimento de incapacidade do pesquisador para “executar tarefa de tão alto nível” é “fator

positivo”, porque “promove a humildade e a isenção com que o pesquisador ou cientista deve abordar o estudo de qualquer questão”, processo que deve ocorrer através da *redução de incerteza*. (LEITE, 1978, p. 2)

Essa visão se cristaliza também na idéia de que a redação científica deve ser clara, precisa, objetiva e consistente, com tom impessoal e que se deve optar pelo uso da voz passiva, porque “evita a referência repetida aos autores do trabalho” (SANTOS; NORONHA, 2005, p. 25-26). Outro manual chama atenção para a “necessidade de um manual que reúna as normas fundamentais” para a escrita de textos científicos (REY, 1976, p. 1).

Mesmo com todas as instruções necessárias, presentes nos manuais que orientam a escrever as produções universitárias, ainda assim muitos pesquisadores são devorados pelo objeto de pesquisa. É o momento que chamo de desconfiguração: quando o pesquisador não se reconhece como tal porque o objeto some. Nesses manuais, encontrei, além de algumas considerações sobre o teor científico, modelos a serem seguidos.

É “uma imagem de ciência que nos domina, recebida dos manuais que cada geração utiliza para aprender seu ofício. [...] Esses livros nos têm enganado em aspectos fundamentais” (KUHN, 2007, p.19). Eles contêm uma metodologia ilustrada por coleta de dados juntamente com “operações lógicas utilizadas ao relacionar esses dados às generalizações teóricas desses manuais” (KUHN, 2007, p. 20). Isso resulta na imagem de *ciência normal*, empregada pela *maioria dos cientistas*, “baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo” (KUHN, 2007, p. 24).

1.2 Um dado da ciência normal na literatura

Recorro à literatura como dado para exemplificar, através de um conto de Machado de Assis, *Idéias de Canário* (MORAES, 1997), um cientista no pleno exercício da *ciência normal*. O personagem se chama Macedo, “um homem dado a estudos de ornitologia”. Ele conta aos amigos o episódio que havia sucedido a ele.

“Indo por uma rua, sucedeu que um tálburi à disparada, quase o atirou ao chão. Escapou saltando para dentro de uma loja de belchior”. Nada “fez levantar o dono do negócio, que cochilava no fundo, sentado numa cadeira de abrir. Era um frangalho de homem”. Na loja “escura, atulhada de coisas velhas, tortas, rotas, enxovalhadas, enferrujadas”, havia “uma gaiola pendurada da porta. [...] Dentro pulava um canário.” Muitas hipóteses Macedo levanta sobre o canário que este imediatamente refuta, dizendo: - “Quem quer que sejas tu, certamente não estás em teu juízo”. Uma das hipóteses é a de que o dono da loja era o dono

do pássaro. Sob outra ótica, era “seu criado”. Disse o canário: “- [...] Em verdade se o mundo é propriedade dos canários, seria extravagante que eles pagassem o que está no mundo.”

Macedo era um pesquisador em fase de doutoramento. Naquele momento de encontro com seu objeto de pesquisa, colheu o primeiro dado: o conceito de mundo. “O mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira”. Macedo o leva para casa. Era seu “intuito fazer um longo estudo do fenômeno, sem dizer nada a ninguém, até poder assombrar o século com a sua extraordinária descoberta”. [...] “Feita a análise filológica e psicológica, entrou propriamente na história dos canários, na origem deles, primeiros séculos, geologia e flora das ilhas Canárias...” Macedo, depois de ter trocado o canário de gaiola, que passou a ser “vasta, circular, de madeira e arame, pintada de branco”, pendurada na varanda, “donde o passarinho podia ver o jardim, o repuxo e um pouco do céu azul”, esperou a repetição do conceito de mundo para inserir seu dado, mas colheu outro, diferente do primeiro: “o mundo é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira.”

Macedo percebe que “não podia ainda escrever a memória que havia de mandar ao Museu Nacional, ao Instituto Histórico e às universidades alemãs, não porque faltasse matéria, mas para acumular primeiro todas as observações e ratificá-las”. Macedo fica “enfermo”. “Era excesso de estudo, não devia ler nem pensar, não devia saber sequer o que se passava na cidade e no mundo.” Depois do repouso, toma conhecimento de que o canário tinha fugido. Sumido estava seu objeto de pesquisa. Ele “tinha já recolhido as notas para compor a memória, ainda que truncada e incompleta”, quando, de visita a um amigo, que vivia “numa das mais belas e grandes chácaras dos arrabaldes”, reencontrou o canário que “estava no galho de uma árvore”. Macedo, naquele momento, colhe o seguinte dado: “O mundo, conclui solenemente, é um espaço infinito e azul, com o sol por cima.” Macedo ficou indignado e “retorquiu-lhe que, se lhe desse crédito, o mundo era tudo; até já fora uma loja de belchior...”

Alguns fatos me chamaram atenção. O primeiro, a forma acidental que determina a escolha do objeto pelo pesquisador. Ele “escapou saltando para dentro de uma loja de belchior.” O segundo, a loja ser de belchior, “escura, atulhada de coisas velhas, tortas, rotas, enxovalhadas, enferrujadas”, onde havia “uma gaiola pendurada da porta”. A única possibilidade de voar estava aprisionada. O terceiro: o pesquisador analisa o dado numa

momentânea situação de interlocução. Ele o cristaliza no primeiro conceito de mundo mediado por um contexto específico.

Em vista desses fatos, posso inferir que, quando o pesquisador escapa, ou seja, define acidentalmente o objeto, ele cai num espaço envelhecido e enferrujado, e passa a eliminar o *impulso* pelos critérios de isenção. No processo, o próprio objeto é que parece escapar, porque o pesquisador, com as suas práticas de cientista normal, torna-se tão envelhecido quanto o espaço onde ele caiu. Parece escapar porque, se o objeto não foi produzido, ele ainda não existe. Enquanto o pesquisador escapa e se perde no mundo cuja dimensão é a gaiola, o objeto escapa e se liberta no espaço azul e infinito à espera de um pesquisador que produza o conhecimento, sem considerá-lo já-produzido.

São aí revelados os problemas da “ciência normal”: “determinação do fato significativo, harmonização dos fatos com a teoria e articulação da teoria” (KUHN, 2007, p.55). No primeiro caso, o fato acontece fora da escolha do pesquisador – é acidental; no segundo, a teoria é pensada a partir do objeto com elementos para descrevê-lo, representá-lo e não para construí-lo; e, no terceiro, se os elementos são descritos e a teoria não é usada como *lente* através da qual o objeto vai ser produzido, há o retorno para a queda acidental do pesquisador numa loja de belchior.

Mas, sob ponto de vista mais geral, o grande drama do pesquisador é o de que ele toma como tese um dado colhido numa situação imediata, descrevendo-o por um conceito construído numa situação específica, sem levar em consideração o contexto sócio-histórico que abarcaria as mudanças como indício para ler, com as marcas da exterioridade, o discurso ali manifesto. O que provocou a perda deveria ter provocado a produção do conhecimento. Uma desorientação favorável que, quando acontece, “começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência.” (KUHN, 2007, p. 24). Com isso, haveria ali a possibilidade de revolução pela atitude de um *cientista criador*. Mas onde o conto de Machado termina, não dá para garantir que há a morte do pesquisador pela produção do mesmo ou o salto para a produção do novo. O certo é que até aí a escrita é realizada através de notas. O pesquisador fica à espera das certezas para iniciá-la.

1.3 Por uma ciência criadora

Encontrei, num manual científico (LEITE, 1978, p.14), um capítulo que levanta a necessidade de clareza, objetividade e concisão com a seguinte epígrafe de Clarice Lispector

(1991, p. 19): “*Escrever é uma pedra lançada no poço fundo*”. Dessa contradição entre o que é garantido e o que jamais será no tocante ao conhecimento, tomarei a direção a partir de agora. Levo em conta os cientistas *criadores*, que vivem em “um mundo desordenado” e precisam da ‘tensão essencial’ implícita na pesquisa científica.” (KUHN, 2007, p. 109).

A idéia de *ciência criadora* ao colocar o pesquisador no enfrentamento de um mundo desordenado passa a ser um contexto possível para pensar o conhecimento “não mais através de seus *produtos*, mas de seus processos” (KUHN, 2007, p. 109). Neste viés, o objeto é *construído* e não *representado*. Isso altera o enfoque do ensino para uma *atitude investigativa*, sem privilegiar o *ensino transmissivo*, constituído de “milhares de professores fazendo conferências para milhões de ouvintes passivos, que pouco ou nada vão aproveitar do que estão ouvindo”. (SEVERINO, 2007, p. 24-33).

Colocadas as duas perspectivas, a de *ciência normal* e a de *ciência criadora* intermediada pela possibilidade de construção do objeto de pesquisa ou de sua representação, considero identificado o ponto desconfortável da escrita das produções universitárias orientada sob a expectativa de uma idéia de produto a ser apreendido por uma ideologia pedagógica dos já-prontos e a incapacidade de capturá-lo, por causa da sensação de que o objeto está à espera do pesquisador para produzi-lo.

Tomo a direção de uma escrita que produza conhecimento sem se limitar a ser produto. Uma escrita que objetive as produções que ela, ao mesmo tempo, veicula e que não se reduza a produto para transitar na burocracia universitária, cumprindo outras necessidades mais redutoras ainda do que o ensino visto sob a perspectiva transmissiva. Uma escrita pela qual o pesquisador assuma a desordem de sua ignorância no processo da produção do conhecimento.

1.4 Interferência do contexto sócio-histórico nas produções universitárias

A escrita no âmbito do que está tratado como *ciência normal* é produzida sob a expectativa das orientações presentes nos manuais científicos ou sob o que está cristalizado pelo contexto universitário construído de “milhares de conferências” a alunos passivos. Além disso, ela sofre interferências do contexto, motivo que me levou a decidir abstrair sobre essa certa atmosfera que a envolve, na medida em que afeta quem produz na universidade.

Diante desse legado, julgo importante, para pensar os desdobramentos dessa expectativa, contextualizá-la não só para localizar as produções na universidade, mas esta, no contexto sócio-histórico mais amplo. Esclareço que tomarei como referência este momento

ultraliberal, pós-moderno. Ao construir uma entre as tantas possibilidades, exponho a lógica que me proponho seguir: primeiro, o **tempo** é o momento e o momento, o contexto – este, com o qual nos defrontamos agora. Nele vivemos a narrativa da perda, da ausência de grandes sujeitos, a orfandade de fronteiras. No plano político, nenhuma grande espera e, no econômico, a lógica do mercado. Estilhaçando a história e estilhaçados pela ausência dela, não sentimos falta da falta, porque ela é primordial; sentimos falta do que a tamponava: as imagens da cultura que nos moviam para algum lugar de onde sempre era possível vislumbrar um futuro. Caminhávamos na direção da felicidade prometida. O que chegou foi o caos. Sentimos falta dos paliativos, porque a grande narrativa não disfarça a falta, mas a coloca no centro como condição quase irremediável. As produções universitárias não passam impunes por essa situação, porque o pesquisador não está imune a esse mal-estar contemporâneo.

Está desgastante repetir a lição desanimadora deste tempo, mas, neste momento, julgo necessário pensar sobre ela, porque é uma visão da exterioridade que os dados podem manifestar. Se virar discurso, então sedimentaremos tudo isso com a desculpa para nossa espera, para a responsabilização do outro, para os desvios que cavamos frente às finalidades. Nós passamos por elas como se não fizéssemos questão de encontrá-las no amanhã. O futuro não existe como direção, o passado não nos interessa, porque a grande narrativa que move a humanidade é o presente. Quando está dessimbolizada a história, não só nos perdemos das referências, como fragmentamos o tempo. É o aqui-agora e as conseqüências desse posicionamento que são desastrosas para a simbolização. Dessimbolizamos a noção de compromisso e ferimos as necessidades e as escolhas entre as alternativas que temos. Cristalizamos o conhecimento e nos burocratizamos.

Olhando a linearidade do tempo, no início o homem se orientou a partir da referência dos *mitos*, depois de Deus, depois a *razão*... Em outra perspectiva, outros sujeitos passaram a orientar a humanidade: a *república*, o *povo*, a *raça*. Hoje, um outro grande Sujeito: o *capital*. Estão afetadas as nossas finalidades e dessimbolizado está tudo aquilo que decorre das referências, até as conseqüências últimas da diluição de nós mesmos e do que fazemos. (DUFOUR, 2005).

Posso dar um exemplo: se as referências do pesquisador estão fragmentadas, fragmentado também estará o sentido da pesquisa e distorcidas as suas finalidades. Existirá uma medida em que tudo isso compromete a produção universitária como objetivação do processo de produção de conhecimento. Costumamos ler e dizer que os paradigmas se quebraram e que estamos sem referência. Mas penso que esteja cada vez mais claro que a

nossa referência é o *mercado* ou o *capital* como o grande Sujeito que nos movemos para alimentar. (DUFOUR, 2005)

Atenta ao discurso dos pesquisadores quanto à finalidade de suas pesquisas, é quase unânime a qualificação como exigência de mercado. Qualquer outro sentido geralmente é secundário. Se são essas as prioridades, chega o momento de entendermos o sentido de não mais pensarmos que estamos consumindo ou que somos consumidores. Muito mais já é possível dizer: estamos consumidos pela lógica de mercado, quando, necessitados do título para o incentivo salarial, revelamos não saber qual é mesmo o lugar da nossa paixão no processo de nossa pesquisa e, em conseqüência, o nosso espaço nas nossas produções universitárias. Soma-se à cristalização provocada pelos fundamentos da ciência normal, a definição das necessidades do pesquisador pela ótica mercadológica criada para as políticas universitárias. Mais uma interferência que pode ferir profundamente a escrita do pesquisador.

Nos meus diálogos com pesquisadores que estão produzindo seus textos, o inferno da pesquisa aumenta, não só pela angústia de escrever, de confrontar-se com a realidade tentando ultrapassar para o real, nem pela desconfiguração do objeto de pesquisa, por ser fruto da expectativa de acessar o conhecimento como produto e não como processo, mas também muitas vezes pela dessimbolização do próprio objeto estranho ao pesquisador, face também à finalidade priorizada. Se a finalidade da pesquisa é, sobretudo, o aumento salarial, a escolha da pesquisa também sofrerá suas conseqüências.

Uma das conseqüências das finalidades imediatistas para a pesquisa é a dessimbolização da teoria, quando ela não é recebida como exemplar de um *paradigma* – alguma *lente* (KUHN, 2007, 149) – através do qual o mundo se reconfigura. Por exemplo: tenho observado que o autor é citado de forma equivocada, fragmentado nas citações exigidas pelos *manuals científicos* (KUHN, 2007, 176) para a produção universitária, numa leitura muitas vezes terceirizada. Importa que haja teoria para a análise dos dados; mas, em função das circunstâncias em que a pesquisa se estrutura, não há escolha para o pesquisador aceitar ou não uma teoria e, restringindo ainda mais, escolher um autor, para participar da construção do objeto com lentes apropriadas. Isso gera a fragmentação da lente, esta tão necessária ao sentido da pesquisa e aos efeitos desse sentido no texto escrito do pesquisador.

CAPÍTULO 2:

SOBRE AS PRODUÇÕES UNIVERSITÁRIAS

2.1 Do ser social ao sujeito social: questões ontológicas do pesquisador

Penso que o novo é uma abstração necessária para investigar a produção de conhecimento na universidade, resultante das investigações do pesquisador em suas produções. E está relacionado às ações próprias do mundo dos homens de onde depreendo o ser para analisar o gesto fundador de algo pelo qual não esteja reproduzindo o mesmo. O ser é uma depreensão do pesquisador, como sujeito social interpelado por ideologias e por condições de produção na maioria das vezes coercitivas.

Os princípios da ontologia do ser social do filósofo Lukács revelam que este mesmo ser se constitui de três esferas: a inorgânica, a biológica e a social. Pela primeira, o ser só pode **tornar-se outro mineral**; pela segunda, a possibilidade é a de **repor o mesmo** da reprodução da vida ou a de voltar à anterior, na morte. Só pela terceira esfera **produzirá o novo** e o fará sempre de modo teleologicamente orientado (LUKÁCS, 1981). Vejo o pesquisador, a partir daí, como um ser cuja teleologia, o eixo das finalidades, materializa-se, objetiva-se, através de suas produções. Contextualizo essas produções na universidade: relatórios de estágio, monografias de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado, artigos científicos.

Essas esferas possibilitam estabelecer um comparativo entre o que é possível avançar de uma reprodução natural, biológica, para uma reprodução social, hominizada pelas ações transformadoras construídas nos momentos da ruptura entre o que já existe e o que, acrescentado a um legado recebido, avança para outra coisa diferente do já-existente. Contextualizo as produções universitárias como *locus* dessas relações ontológicas, porque nelas está a possibilidade de representar, de rerepresentar um conhecimento ou de produzi-lo. E, no plano da esfera social, repetir o mesmo, ontologicamente, não é próprio dessa esfera. O que o ser recebe desse convívio é, ou deveria ser, matéria prima e não produto de suas elaborações. O que existe nessas produções dos já ditos é o *continuum* a partir do qual o ser social, em seu estar-no-mundo, pode viver a condição ontológica de pôr o novo.

As produções universitárias são objetivações do mundo dos homens, ou seja, são trabalhos realizados, produto de uma teleologia que se dá através do cogito. Mas não trato aqui de posições teleológicas primárias (as voltadas à transformação da natureza), mas sim de posições teleológicas secundárias, aquelas que influenciam a consciência de outros homens, a fim de que realizem determinados atos, o trabalho intelectual. Ou seja, as relações trabalhistas seriam mediadas na universidade pelo que ela produz como conhecimento. Entretanto, como ela concentra as suas atividades no ensino, está distorcendo os fundamentos do ser social em sua concepção ontológica, na medida em que, pelo ensino, se põe a repetir o mesmo através de “milhares de professores fazendo conferências para milhões de ouvintes passivos, que pouco ou nada vão aproveitar do que estão ouvindo”. (SEVERINO, 2007, p. 24-33).

Sem esquecer que a condição do novo é carregar consigo o legado, a partir do qual dá o salto ontológico, resta pensar o limite da necessária continuidade para que se dê a reprodução social, através das produções universitárias. Aqui o conceito de reprodução não corresponde ao sentido biológico de repor o mesmo, nem ao sentido lingüístico de repetir o já dito, mas à expressão da singularidade como resultado do salto para a produção do novo, uma atitude. Não estou relacionando singularidade a singular como exemplar da humanidade, mas à marca do si-mesmo-do-pesquisador na produção, algo que consegue ir para além dos já produzidos, a despeito das barreiras sociais existentes. Preciso esclarecer que não estou considerando, então, o singular como um exemplar do mundo dos homens, mas, repito, o pôr de si no mundo.

Para articular as instâncias constitutivas do ser, três verbos são esclarecedores: permanecer, repor e produzir. E *produzir* acontece na concretude das relações sócio-históricas, sem tentar encontrar essa lógica na história, mas nas relações que se dão entre os homens na processualidade histórica. Ou seja, não é a história que determina as condições humano-genéricas, mas estas que vão constituindo e construindo a história a partir da gênese constitutiva dessas relações como momento fundante da hominização. Nesse sentido, essência passa a estar relacionada ao conceito de necessidade e a continuidade é o que permanece da ruptura, espaço onde se dá a reprodução social que é diferente da reposição que se dá no plano biológico. É o momento em que também levo em conta o movimento desse constante devir outro (HEGEL, 1968). Cada produção, cada escrita na universidade não começa em si, nem se finaliza em si, mas traz no seu efeito-fim a próxima pesquisa. Cada produção é o momento limite entre a digestão de algo anterior de cujas sobras se nutriu e a possibilidade do que há de vir na condição de outro conhecimento.

Isso justifica o que está dito na introdução desta tese: o salto para o novo se dá por um olhar a mais que se acrescenta ao precisamente-assim-existente. Preserva-se aqui o que há de movimento na lógica especulativa hegeliana, para situar *Hegel* como base de continuidade tanto para *Lukács* quanto para *Lacan*. Ambos partiram também da filosofia hegeliana, para o salto de suas elaborações associadas a outros. *Lukács*, na corrente de Marx; *Lacan*, na de Freud; *Pêcheux*, na de Althusser, Lacan e Ducrot. Indo por caminhos diferentes, desembocaram: o primeiro, na filosofia; o segundo, na psicanálise; e o terceiro, na sociologia, lingüística e psicanálise, ou seja, na análise do discurso.

O motivo de retomar essas esferas está no fato de se poder pensar o valor ontológico da possibilidade de criação nas produções universitárias em função dessa relação continuidade/reprodução social. Encontro aí a possibilidade de as produções universitárias surpreenderem a partir de tudo o que já foi dito; a possibilidade de uma produção que avance da subjetividade, aquilo que só diz respeito especificamente ao sujeito-pesquisador, para uma singularidade que também é resultante da porção de universalidade no pôr de si que, ali guardada, diz respeito à generalidade do mundo dos homens.

Tratamos das ciências humanas que, mesmo se configurando como pesquisa qualitativa, emolduram os dizeres. Mas o que há é, geralmente, quase uma mera reprodução lingüística, porque o posto não é tomado como momento para que se dê a continuidade pelo salto para outra coisa como possibilidade de ruptura, para o momento de emancipação e de expressão do genérico, mas o posto é, na maioria das vezes, o lugar de chegada. Em vista disso, penso que o trabalho, abstraído em seus nexos causais internos, ajuda na localização do igual e na possibilidade de realizar as diferenças. Por isso, também abstraio sobre as produções universitárias como trabalho.

Diferentemente do que acontece na esfera biológica, para que o ser social abstraído do sujeito social produza conhecimento, ele requer mediações da *fala*, que, neste caso específico de pesquisa, objetiva-se nas produções universitárias. Este é outro conceito que esta ontologia me possibilitou depreender dessas mesmas produções.

Refazendo a articulação, o texto produzido na universidade guarda, em sua malha, o que é próprio do ser social que o escreve. Como neste momento ele já passa a ser visto sob a égide de um legado, começo a denominá-lo de sujeito social ou de sujeito do discurso. E o acesso a esse legado se dá por uma questão de imanência para pôr algo de novo como salto na efetivação ontológica desse mesmo ser dele constitutivo. Nessa malha, o pesquisador deveria encontrar sua identidade na mediação entre o que é seu – sua produção – e o que esta produção encarna do que passa a ser do gênero humano ao qual se aliena através dela.

O que há de importante na noção de continuidade quando o objeto são as produções universitárias é o fato de que essa noção também explica que o que se diz mantém, em parte, o que já foi dito. São essas construções teleológicas que conduzem a outras. Uma *posição teleológica* incorpora, necessariamente, as anteriores a ela que é supressumida pelas posteriores. As construções teleológicas produzem “o *continuum* da reprodução dos indivíduos e da sociedade”, favorecem não só “o crescimento da capacidade vital da sociedade no seu todo”, mas também a “difusão e aprofundamento das faculdades individuais singulares”. (LUKÁCS, 1981, p.181-182)

Nesse *continuum*, novos conteúdos podem ser articulados, trazendo o inédito. É a possibilidade de produzir e não apenas de representar o conhecimento, tal como acontece em grande parte das produções universitárias. Para isso, o que há de individual subjetivo articula o particular e o genérico até a elevação do gênero ao seu ser-para-si na dimensão da singularidade.

Tudo isso é possível porque foi superado o mutismo originário do homem, engastado que está nas malhas significantes através da qual vai balizando o que recebe da cultura e o que aliena de si à generalidade, entregando-lhe o novo e atingindo patamares cada vez mais articulados de sociabilidade. Com esse médium, a linguagem, a qual está na ontologia do ser social sob a denominação de *fala*, o homem baliza as suas relações e vai produzindo, nessa processualidade cumulativa, nexos internos que trazem a mudança e a transformação à totalidade social, cuja base se dá na singularidade que é a expressão do ser-indivíduo-humano.

Considero essas reflexões extremamente necessárias, porque, sem ir mais profundamente às abstrações que fundam quem produz na universidade, ficaria na análise superficial de sua aparência sem condições de buscar os indícios do que está sendo, naquilo que é, sem, entretanto, desconectar o ser de suas relações sociais concretas. E uma das metas do projeto ontológico de Lukács é “resgatar [...] o princípio de que a análise do ser deve preceder a análise do conhecer, já que este último é [...] a práxis social global”. (COUTINHO, 1996, p. 19).

2.2 Ser social, linguagem e produção do novo: sobre a produção do conhecimento

A inquietação que ronda as investigações sobre as produções universitárias está na hipótese de que não são tão frequentes os momentos de ruptura, diga-se, de criação, a partir do legado ideológico recebido dos autores. Sabemos, entretanto, que é ontológico o fato de

esse legado ter que ser levado em consideração e constatamos também que é ontológica a exigência de pôr o novo como salto na esfera social, pelos conceitos de continuidade/reprodução e sociabilidade/individuação. Aliás, sem a categoria do *novo*, não se dá a singularidade e tudo se configura na mera reafirmação do já existente.

Neste momento, suspendo as produções universitárias como um exemplar da fala, abstraído da linguagem. Na ontologia é feita a diferença entre linguagem e fala. Levando em consideração que a linguagem é toda forma de comunicação, inclusive entre os animais, a fala é a mediadora na realização dessa trama bem tecida da sociedade, através de atos concretos e criativos. Encontram-se, então, “os pretensos germes de linguagem [...] no reino animal”, não havendo dúvida “de que entre os animais superiores ocorrem comunicações, até muito precisas” (LUKÁCS, 1981, p. 188-189). Mas o fato é que, para a mesma ontologia, a fala é sustentação “para que a reprodução possa ocorrer em ‘circunstâncias tão radicalmente mutáveis’”. (LUKÁCS, 1981, p. 190-193)

Se a reprodução se dá no processo de individuação *subjetiva*¹³, que é constitutivo da singularidade, e se o novo é uma condição para que isso ocorra; se a possibilidade de materializar esse novo se dá através da “fala”, neste caso as produções universitárias, manifestações da fala, acabam sendo a condição do novo. Caso contrário, só se dará a reafirmação do mesmo, a exemplo da linguagem dos sinais. Cabe à fala essa função de mediadora do processo de acumulação. A distância entre sujeito e objeto “é por ela potencializada” (LESSA, 1997, p. 180).

Mas a fala como *a condição do novo* está em Benveniste (1988, 1989), de outro modo. Mesmo em Saussure (1998) que propôs uma Lingüística da língua e não da fala, há a referência a esta como “ato individual”, “heterogêneo”.

Voltando ao conceito de Linguagem de onde se abstraiu a fala para pensar as produções universitárias, penso que devam ser guardadas as devidas reservas por ser *um abuso de termos* associar linguagem *ao mundo animal*, tendo em vista a pesquisa de Karl Von Frisch, professor de zoologia na Universidade de Munique, a respeito do processo de comunicação entre as abelhas. O que causou curiosidade ao cientista foi o fato de uma colméia inteira ir em busca de uma *solução açucarada*, depois de ter sido encontrada por uma *operária colhedora*. Esta, tendo ali se alimentado, volta à colméia, realiza uma dança que é o próprio ato da comunicação. São duas danças diferentes: uma se dá através de “círculos

¹³Aqui é o termo “subjetivo” que está entre aspas porque, durante esta pesquisa, não excluiremos um do outro, mas explicaremos teoricamente em que momento o “indivíduo é interpelado em sujeito”.

horizontais da direita para a esquerda, depois da esquerda para a direita”; a outra, “acompanhada por uma vibração contínua do abdômen” (BENVENISTE, 1988, p. 61) vai descrevendo a forma de um oito. A primeira tentativa do cientista foi buscar sentido para aquelas danças. E pensou que uma, “a dança circular, anunciasse o néctar e a dança em oito, o pólen” (BENVENISTE, 1988, p. 61). Depois de alguns estudos ficou constatado que as danças sinalizavam a distância do alimento.

Fica como reflexão, a partir dessa experiência, a relação entre “o conteúdo da mensagem [...] que se refere sempre e somente a um dado, o alimento”, e o “contraste com o ilimitado dos conteúdos da linguagem humana” (BENVENISTE, 1988, p. 66). “Não há relação necessária entre referência objetiva e a forma lingüística” (BENVENISTE, 1988, p.66). Talvez a paixão de alguns pesquisadores desta área da linguagem esteja na possibilidade de um novo que é inerente à linguagem verbal, à fala, por ser própria de um ser que participa de um jogo lingüístico na posição dialética de um jogador à procura de novos sentidos.

Imagino o que seria se o ser não contasse com a novidade trazida pela linguagem no movimento da vida, que possibilita o novo, mesmo que inventado na teia do significante. A condição de ser-de-linguagem obriga o sujeito social – pesquisador – a ser diferente das abelhas: *se a dança para elas não passa de dois movimentos que se repetem na direção do alimento, a fala esboça o infindável de outros alimentos, não apenas os necessários, mas os desejados*. Há, neste caso particular de realização da *fala* nas produções universitárias, algo que pode ser inventivo na perspectiva de *ciência criadora*. Aqui, penso que nós, pesquisadores, perdemos de viver a novidade da produção de conhecimento, a nossa mais valiosa forma de entregarmos a nossa singularidade ao gênero humano. Penso que estamos desperdiçando a possibilidade de surpreender, por causa da reprodução do mesmo.

Sinto que, por mais que me debruce para pensar a necessidade de um médium capaz de “*conservar na consciência e tornar comunicável as aquisições do gênero humano: a fala*” (LUKÁCS, 1981, p. 190-193), jamais se esgotariam os engendramentos dessas peças lingüísticas geniais que se articulam ao infinito das possibilidades lingüísticas em favor das singularidades. O que “impossibilita pensar em ‘linguagem’ entre as abelhas” é a “fixidez” do conteúdo, a invariabilidade da mensagem, a referência a uma única situação, a natureza indecomponível do enunciado, a sua transmissão unilateral.” (BENVENISTE, 1988, p. 67)

Essa fixidez é o contrário do que acontece com o ser social que utiliza a mediação da fala cuja condição de ser-de-linguagem está na possibilidade de jogar com elementos que se combinam e se recombina através de leis internas e que se desdobram em enunciados

cujos locutores não podem ser simplificados, mas desdobrados em enunciadores que ele organiza. E esses sentidos são decorrentes do processo teleológico cuja palavra “sempre exprime a generalidade do objeto, o gênero, a espécie, não o exemplar singular” (LUKÁCS, 1976-81, p. 192).

Isso me leva a perceber que as produções incorporam um espaço de desdobramento de tendências que operam no seu desenvolvimento; ou o impulso de fixar o individual único *subjetivo*, que encarna as finalidades que só dizem respeito ao pesquisador; ou a tentativa de eliminar, através de definições, de repetições, a ambivalência no sentido das palavras, a fim de fixar as determinações mais gerais, universais, estas últimas que favorecem a fuga do pesquisador de seu processo de produção, ou ainda a consequência de um sistema de ensino que se funda num processo de informação e se reflete na reposição dessas informações nas monografias de conclusão de curso. A singularidade não está nem na subjetividade, nem na generalidade e muito menos na repetição, mas naquilo que a subjetividade possa suprassumir da generalidade humana para devolver-lhe no singular algo que garanta o movimento da reprodução social.

Pensando nas produções universitárias como exemplar da fala, a linguagem, observo que elas incorporam as contraditórias tendências que operam no processo de sociabilização e na interioridade da categoria trabalho. Dele deriva toda a tensão inexaurível dessa síntese entre o individual e o genérico para a possibilidade de ser singular ou a exaustiva repetição do mesmo. Além de serem portadoras da relação viva entre os homens, encarnam a processualidade da teleologia essencial à objetivação que, neste caso específico, finaliza por constituir-se como o próprio objetivado.

A fala nasce da sociabilidade a partir de *impulso*, *conteúdo* e *forma*. E, na legalidade interna à fala, o gênero humano “produz as alegrias e as dores, as ações e as catástrofes da humanidade” (LUKÁCS, 1981, p. 201). Pela fala, o ser vive num movimento incessante de acumulação e transformação e é, pela fala, que o sujeito social ou o sujeito do discurso vive o seu dilema entre o dizer e o silenciar; o pensar e o não dizer, construindo o objeto pelo conhecimento que o produz e não pela representação que o reduz, como consequência de suas escolhas face a tantas alternativas.

2.3 Discurso, ideologia e inconsciente: interferências na produção

Quando opto por uma dimensão filosófica para pensar a linguagem, vejo o discurso como lugar onde *a fala* expressa a particularidade de um sujeito que “divide o espaço

discursivo com o outro”, o que sugere “a relação de um sistema significativa com sua exterioridade” (ORLANDI, 1994, p. 53-54). Da ontologia para a lingüística, do mundo para a vida, a sociedade, a história, os contextos e as condições de produção, percebo que existem questões genéricas que colocam a produção escrita como dilema em qualquer circunstância, sabendo que o sujeito social não representa mais a autonomia de quem diz, mas a “subjetividade [...] relativizada no par Eu-Tu, incorporando o Outro como constitutivo do sujeito” (BRANDÃO, 2006, p. 50).

A escrita na universidade se particulariza, então, por ser este um universo ora propício à produção de conhecimento, ora distorcido pela representação do objeto. A regularidade dessas produções reflete o que há em cada um desse particular definidor *das condições de produção* que nelas se manifestam.

E o discurso é a expressão da particularidade, intermediador entre a individualidade subjetiva e a generalidade universal, marcado pela ideologia que “é ‘uma representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1996, p. 126). Essa carga ideológica “é eterna, exatamente como o inconsciente” (ALTHUSSER, 1996, p. 125), e obriga a fazer escolhas que o sujeito pensa ser dele. Nesse sentido, a transparência da linguagem é ideológica; a neutralidade científica é ideológica assim como é ideologia todas as lições que permitem correr fervorosamente em busca de um objetivo desejado, no *esquecimento* de precisar atingi-lo.

“A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Interpelar, no sentido mesmo de recrutar. E o faz de tal forma que ela acaba se negando a si pela voz do indivíduo que interpelou como sujeito. Ou seja, é ideológica “a negação do caráter ideológico da ideologia”. Isso implica “a ‘existência’ de um Outro Sujeito, Único e Central”, em cujo nome “todos os indivíduos” são interpelados “como sujeitos”. Essa interpelação é “duplamente especular” por que também “garante seu funcionamento”. Interpelado, o sujeito se reconhece na particularidade; tem garantia de fazer parte dela; trabalha como *bom-sujeito* pela ideologia, reconhecendo que as coisas são realmente assim e não de outro modo. (ALTHUSSER, 1996, p. 133-138)

Relaciono essa teoria sociológica ao contexto desta tese: a universidade é um espaço particular que determina e, em consequência, cobra atitudes de *bons-sujeitos*. De um lado, alunos prontos para reproduzirem os conteúdos recebidos *em milhares de conferências* próprias do sistema de ensino, onde o que conta é a informação de conhecimentos para serem reproduzidos e, de outro, pesquisadores plenamente identificados com os interesses do programa de pós-graduação ou do orientador ou do grupo de pesquisa. Refiro-me a uma

interpelação imediatista, a qual gera uma escolha oportuna. Isso é ideológico, porque acontece de forma regular como marca da particularidade contextualizada. E isso está ocorrendo, mesmo que seja extremamente comprometedor para o desdobramento da pesquisa. Exemplifico aqui com o interesse pela qualificação, o qual se torna ideológico – e, portanto, discursivo, próprio da universidade cujo interesse pela pesquisa se constitui de discursos de outras ordens.

E, nas produções universitárias, o dilema entre *eu ou tu/ eu e tu*; objeto/fantasma; fantasma/objeto; realidade/real/reflexo são eliminados por necessidades materiais postas e por finalidades discursivas ou particulares que, por sua vez, eliminam também o desejo e impedem que o texto flua como sublimação da falta para a produção de conhecimento. O que é próprio da voz de um pesquisador, de seu discurso, é aquilo que a ideologia o interpela a fazer não como desejo, mas como necessidade: ser graduado e, em seguida, ser especialista, mestre ou doutor. E a universidade é o lugar para encenar esse fazer. “Os lugares pré-interpretam” (LACAN, 1969-70, p. 9). E a grande angústia do pesquisador é este *Sujeito Único e Absoluto*, por exemplo, uma teoria, em volta da qual a pesquisa tem que fluir ou este *Sujeito único e absoluto* – o Mercado, em torno do qual os sujeitos têm que ser qualificados como pesquisadores, mesmo sendo consequência de um processo de informação vivido na condição de aluno.

Nessas produções, o “[...] recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados” (PÊCHEUX, 1997, p. 134) e levados em consideração porque essas produções estão sendo delineadas como espaço discursivo, espelho de sua particularidade: a universidade. Nesse sentido, elas são lidas a partir dos elementos constitutivos do discurso em seus princípios fundamentais: a ideologia e o inconsciente. Sob essa lente, a subjetividade também é “o efeito da ‘exterioridade’ do real-ideológico-discursivo” (PÊCHEUX, 1997, p. 172).

2.4 Produções universitárias e trabalho: a circulação de mensagens

Trato das produções universitárias como trabalho, suspendendo-as como um exemplar de linguagem sob o enfoque lingüístico-econômico, no contexto mercadológico, sabendo que estão na relação valor de uso e valor de troca, com base na teoria marxiana. Nesse contexto, há “um *capital lingüístico total* por meio do qual se dá a comunicação”, que é “produção e circulação de mensagens no âmbito de uma comunidade lingüística”, as quais

podem “esgotar-se no ato da recepção”. As produções universitárias estão aqui colocadas numa perspectiva de “consumo ou fruição lingüísticos”. (ROSSI-LANDI, 1985, p. 83)

Levo em consideração as “*palavras, expressões e mensagens*” como uma “espécie de mercadoria” que circula tanto quanto qualquer outro produto de consumo, “numa espécie de imenso mercado”, uma comunidade lingüística, onde também há “as regularidades que regem a circulação” e “os valores segundo os quais são consumidas e trocadas” (ROSSI-LANDI, 1985, p. 85). Esse âmbito leva a uma grave “dessimbolização” (DUFOR, 2005) das produções universitárias que, escritas em série, são produtos de consumo. Grave, porque penso que a singularidade é resultado das necessidades que movem a pesquisa.

Assim como as *peças* existem em função dos utensílios, as palavras existem em função dos enunciados. Fica estabelecida uma relação entre *produção material e produção lingüística* e o enunciado, as produções universitárias, considerado utensílio. Ora, *a passagem de utensílio à máquina* resulta em um desdobramento sob cujo olhar podemos considerar a possibilidade de existirem *máquinas enuncadoras*.

Volto-me a quem produz na universidade, o pesquisador, e recupero suas produções como resultado da condição do ser social que produz heterogeneidade dentro de sua condição ontológica e que, por isso, se constitui também de um caráter unitário. Se o contexto é mercadológico e se a produção é em série por necessidades postas e não desejadas, está comprometido o caráter unitário do ser, a singularidade do pesquisador. A heterogeneidade inerente ao ser social se funda na categoria necessidade que vai surgindo com um contorno de acaso. E se essa necessidade passa a ser a mesma preponderante para todos, as produções universitárias estarão comprometidas pelo comprometimento da produção do conhecimento.

2.5 Produção e singularidade: a necessária expressão do uno

Pensando sobre as produções universitárias, abstraio delas quem as produz, o pesquisador, indo às questões ontológicas sobre o ser social, cuja condição de estar-no-mundo é o trabalho como possibilidade de pôr o novo, momento singular da reprodução social que sempre avança do *continuum*. Abstraio também dessas produções a linguagem tratada sob a categoria de fala na ontologia e colocada também pela lingüística como condição material do novo, do heterogêneo. Abstraio do ser social, que se move através da linguagem, o sujeito social pelo discurso, cujo conceito foi possível chegar à exterioridade, lá onde se funda o ser

pelo trabalho, conceito através do qual estou pensando a reprodução social por meio da produção do conhecimento no espaço da particularidade discursiva, a universidade.

Abstraio também dessas produções universitárias o que é materialidade lingüística, o texto em si, diferente do seu discurso que é a historicidade que não está no produto, mas no processo. Eis que surgem da relação entre produto e processo conceitos importantes como os de subjetividade e singularidade. Se no item anterior levei em conta um sujeito iludido em sua autonomia, vejo a que ponto chega a dificuldade de ser uno na diversidade constitutiva do sujeito social, mas descubro que, apesar de todo o legado de interferências discursivas, a condição ontológica move o ser para expressar o uno e isso se dá através de pôr o novo, próprio da esfera social, assegurada por um objeto sempre à espera de um outro olhar para a transformação do mundo. Infiro também que, se o novo é condição do ser e se esse ser tem que participar da reprodução social, o novo é condição do sujeito social e da singularidade e não está nas instâncias da subjetividade, que só diz respeito à individualidade, porque, para cumprir seu estar-no-mundo, o *em-si* avança ao *para-si* e daí até o *em-si-para-si-do-gênero-humano*.

A singularidade é então condição para a produção do conhecimento. Sem singularidade que avance do *continuum* para, através da teleologia e da ideação, participar da reprodução social, há a reposição do já conhecido e a ciência não vivencia o devir, porque se limita a representar conhecimentos. O convívio do sujeito na dimensão da particularidade faz dele um sujeito social pelo discurso que aí o atravessa e o torna um sujeito social, produzido pelas relações sociais ideológicas, fato que nega a possibilidade de esse sujeito ser fonte ou origem de suas produções. Ainda nessa dimensão, o sujeito do discurso se encontra coagido a produzir o mesmo da particularidade das formações discursivas. Se ele não consegue se debater para produzir o novo, ele cairá nas malhas do discurso próprio, no caso das produções universitárias, e poderá não realizar sua condição ontológica de estar no mundo. Se ele se debate através de teleologias que tomam como ponto de partida o pré-construído para alimentar um outro lugar ainda não explorado, ele poderá viver a singularidade como exemplar do universal humano, entregando sua parcela de contribuição à reprodução social para o movimento da generalidade do mundo dos homens.

Diante disso, a singularidade é um pôr-de-si a um tempo individual, subjetivo, particular com vistas a um patamar de emancipação para a universalidade do gênero humano, incorporado por um impulso superior de criar um outro caminho na produção de um outro conhecimento que entrega à generalidade. Para isso, não é suficiente um estilo. Para ser singular, não basta expor nas produções universitárias um modo de dizer especial. Este modo

de dizer especial que eu estou chamando de estilo está aprisionado pelo lingüístico, determinado por trejeitos materiais lingüísticos. Não. A singularidade, ela tem origem na teleologia e na prévia-ideação. Ela vem e está determinada pelas escolhas entre alternativas, pelas negações de outras alternativas, pela construção de finalidades, pela escolha de alguns conceitos em detrimento de outros. A singularidade é o processo de produção e, no produto, é quase impossível localizá-la. O resultado pode ser a negação da singularidade desde que, na origem do trabalho, esta tenha sido impossibilitada por escolhas apenas necessárias e não desejadas. Porque só pelo desejo é possível também gerar o novo que nasce da falta que impulsiona o pesquisador a produzir para tamponá-la. Mas os atos do ser social não são apenas teleológicos, mas atos teleológicos postos, objetivados a partir de determinações não abstratas, mas abstraídas das relações concretas. Disso decorre que a *necessidade* é uma das categorias que estabelecem o pôr teleológico concretamente. Por isso, são as produções universitárias abstraídas como trabalho, o que permite pensá-las a partir dos nexos internos a essa categoria.

Os nexos internos ao trabalho vão articular aquilo que é constitutivo da singularidade: a subjetividade que se eleva ao patamar de individualidade autêntica até universalidade elevada, por sua vez, à categoria de generalidade humana, pelas relações sociais de trabalho primário ou secundário. E os nexos internos à produção é o caminho que abstraio para que o pesquisador possa pensar na possibilidade de pôr algo de novo, através da teleologia, ou seja, de todo o processo de produção, inclusive o que é anterior à objetivação do produto, o conhecimento novo, não necessariamente as produções. O que o determina são as escolhas entre alternativas e as finalidades; a objetivação – realização *em-si* do trabalho de que vai resultar a alienação ou o estranhamento. Desses nexos causais vai depender a singularidade que está condicionada à teleologia. Dependendo da escolha do pesquisador entre necessidades postas materiais ou desejadas, a sua produção se aliena pelo caráter singular do processo ou permanece estranha a ele pela reposição do mesmo.

Esse fundamento da singularidade está na escolha da pesquisa a ser realizada na universidade, na construção de um projeto que é expressão da teleologia e da prévia ideação, sempre vinculada à necessidade que não pode ser nem estritamente subjetiva, nem discursiva, nem radicalmente generalizada pelo científico, mas tecida de tal forma que seja do interesse do gênero humano para a reprodução social.

Isso porque o processo de trabalho tem origem na teleologia e na prévia-ideação. É nesse processo que “o homem entra em relação dialética pelos nexos causais com o mundo real, com as determinadas relações objetivas” (SABÓIA, 1999, p. 82). E a realidade é

alterada, gerando “conseqüências e resultados imprevistos que resultam em novas necessidades, assim como em novas possibilidades para atender a essas necessidades”. (SABÓIA, 1999, p. 82)

Essas concepções se desdobram no dilema do discurso neutro e no fato de as produções universitárias exigirem do pesquisador uma natureza de ciência diferente da *ciência normal*, porque esta fere o que de ontológico torna-se condição da pesquisa com marcas do individual singular, próprias aos nexos internos a qualquer trabalho. E isso não se dá no nível da mera reprodutibilidade do objeto, nem do legado já apropriado, mas na dimensão do objeto que não se dá em absoluto, a não ser no movimento dos diversos olhares que o produzem.

Trato a partir daí de desdobramentos do caráter dual na relação com o pesquisador com a realidade. Preciso esclarecer que esse caráter dual está na tensão interna entre o que é individual, subjetivo, particular e a universalidade genérica. As produções universitárias, como tendem à abstração generalizadora da ciência, acabam se desequilibrando entre o que precisa ser científico no discurso daquela particularidade e o que, ontologicamente, é subjetividade individual determinante da necessidade que se desdobra em finalidade como escolha entre alternativas para atingir a singularidade. Ou seja, nessas produções, esse sujeito atravessado por ideologias vive o esforço de ser único, mesmo que a pluralidade o constitua. Elas acontecem na interna tensão entre nexos individuais, subjetivos e genéricos.

As finalidades, a princípio particulares, vão sugerindo abstrações cada vez mais genéricas a ponto de supracumir, na síntese, questões inerentes ao gênero humano, a tal ponto pertinentes que acabam pondo o novo como conseqüência da ruptura com o legado recebido. Entretanto, a imediatividade das relações sociais, num contexto de *dessimbolização*, está tornando imediatistas as finalidades das produções universitárias e o resultado é o estranhamento: o pesquisador não se reconhece no que produz. Ele tem sido, em parte, reproduzido do mesmo, tal como se dá numa esfera anterior ao salto pelo qual se elevaria ao patamar hominizador de ser social. Para Lukács (1981, p. 39), “com o que a consciência [...] reflete, a realidade adquire algum nível de possibilidade”, sem a submissão da subjetividade ao objeto.

Dessa forma, as produções universitárias incorporam e materializam, também em um caráter dual, o que foi posto pelas alternativas, sendo resultado de uma possibilidade entre tantas outras e de necessidades e finalidades postas, guardando as que ficaram como potencialidades para desdobramentos de outras objetivações. É a alternativa que movimenta o reflexo e pode gerar conhecimento. Isso não se reduz a “um único ato de decisão”, mas a “um

processo, de uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas” (LUKÁCS, 1981, p. 43-44). Não se reduz, simplesmente, “à execução mecânica de uma finalidade.” (LUKÁCS, 1981, p. 43-44)

O fato é que, pelo critério ontológico, a objetivação, ou seja, a realização de um trabalho, promove o retorno do universal sobre o singular. A isso Lukács denomina alienação. Quando o pesquisador produz conhecimento para entregar à generalidade ele terá suprassumindo a generalidade humana que há nele. O contrário é o estranhamento: “uma ação de retorno da esfera objetivada sobre a individuação” (LESSA, 1997, p. 114). O primeiro é o que justifica o ser-precisamente-assim existente; o segundo, nega-o. O primeiro é entrega de si; o segundo é negação dessa entrega, atitude de egoísmo.

Enquanto a alienação resulta na individuação e na sociabilidade em patamares crescentes de generalidade, o estranhamento resulta num empecilho socialmente posto à plena explicitação da generalidade humana, na esfera social, por causa da reposição do mesmo. Já a alienação se dá quando o trabalho atinge seu momento universal de emancipação. Nesse sentido, liberdade e trabalho estão condicionados um ao outro.

O devir humano dos homens é base da singularidade e a bipolaridade entre o que é particular e universal exige que o sujeito do discurso tome consciência de sua responsabilidade, ao passo que nele se fundam valores cada vez mais genéricos. Esse salto acontece entre o utilitário e a valoração. A utilidade está no âmbito da imediatez e só a valoração, que está para além da utilidade imediata, pode elevar as reflexões teleológicas a níveis superiores.

Em função disso, penso que há um momento onde é identificado o salto entre o que é subjetividade do pesquisador e o que é interesse das produções universitárias como particularidade de uma formação que se expande à generalidade pela singularidade.

Numa certa medida, a produção do conhecimento, através da qual o pesquisador gera a reprodução social e se aliena na direção da generalidade humana, possibilita pensar também que “não é concebível nenhuma relação que gere a alienação a não ser a do significante” (LACAN, 1956, p. 854). O que se aliena é o processo desse gozo e nunca o objeto, num processo que é significativo por representar o sujeito para outro significante. Essa tensão entre o *eu* e o *tu* obriga a “definir as formas de conjunção-disjunção da relação do sujeito com o Outro”. (KAUFMANN, 1996, p. 20)

Essa tensão é constitutiva de um *sujeito* que se diz consciente, livre e, na maioria das vezes, acredita que tudo pode ser por ele deliberado, mas é constituído pela lei do Outro,

“lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer.” (LACAN, 1956, p. 194)

É neste ponto que considero a pesquisa esse processo de *hiância* do sujeito-pesquisador, que transforma o processo num incessante encontrar de uma sombra que ele insiste em traduzir. Porque percebo que esse processo de hiância é circular entre o sujeito e o Outro. “Do sujeito chamado ao Outro, ao sujeito pelo que ele viu a si mesmo aparecer no campo do outro, do Outro que lá retorna” (LACAN, 1956, p. 196). Penso que nenhuma garantia científica que os pesquisadores tenham recebido do legado cultural elimina o conflito de fazer aparecer o uno, singular, diante de tantos atravessamentos sociais. O autor-citado nessas produções é um deles, através do qual o pesquisador geralmente repõe o mesmo.

2.6 Produções universitárias como resultado de uma pesquisa plena de sentido

As produções universitárias expressam a pesquisa “plena de sentido” ou não sob a interferência do *ensino transmissivo*, repetem informações recebidas durante o tempo de passividade no sistema de ensino; sob a interferência da lógica de mercado, elas correm o risco de passar por um processo de *precarização* em função de dessimbolização da pesquisa. Significa que elas podem acontecer para a afirmação ontológica do trabalho, ou para sua negação. No primeiro caso, se dá a alienação; no segundo, o estranhamento.

Associo aqui a alienação como momento fundante da *liberdade* enquanto condição de emancipação (LUCKÁCS, 1976-81), sem desconsiderar a base econômica de que aquela está dependente, até porque existe no ser a esfera material. Penso que o estranhamento se dá quando a *necessidade* elimina do ser o seu caráter desejante de emancipação, movido apenas que está pela imediatidade, ora das relações de ensino, ora das relações materiais.

A alienação e o estranhamento interferem na relação ser/não-ser e são conseqüentes da relação entre o conteúdo refletido em sua imediatidade e a totalidade refletida pelos conhecimentos já apropriados. O pesquisador tende a permanecer no reflexo que é a primeira visão do objeto. Indo além, ele empreenderá o exercício da criação científica, porque, cada vez que o mesmo objeto é colocado no centro de uma pesquisa, sentidos vão sendo reconstruídos e a realidade objetiva vai sendo produzida sob os mais diversos ângulos ao longo da história. Se o pensamento fosse idêntico à realidade, não haveria possibilidade de transformação do mundo: tudo seria sempre igual.

Isso não significa que a objetividade seja “relativa”, ou que seja apenas resultado de um construto da atividade humana. Significa que a captura, ou melhor, que a captura criativa se dá por determinações do ser-precisamente-assim existente e acontece por hipóteses distintas diante de um fato objetivamente existente. Nesse sentido, o pesquisador desperdiça, no momento original, a possibilidade de ser singular, se tenta reproduzir ou representar, mesmo que “as reproduções não [possam] jamais ser cópias fotográficas, mecanicamente fiéis, da realidade”. Elas são postas “pela finalidade, quer dizer, em termos genéticos, pela reprodução social, pela vida: na origem, pelo trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 39). Estabelece-se uma contraposição entre o âmbito do pensado e o do ser-precisamente-assim-existente. E essa luta para capturar o real é um traço que move não só o ser no movimento de suas finalidades, como o objeto nas infinitudes de suas configurações decorrentes das infinitas tomadas teleológicas.

É a alienação, então, o momento de superação da individualidade à generalidade, imprescindível ao pesquisador, através de um impulso cada vez mais humano na busca de sentido. É o estranhamento, aquele outro momento de obstáculos a esse salto que se impõe, momento em que o pesquisador não recupera a síntese do que de si pode gerar de uma condição humana incorporada, sem poder também produzir em prol da generalidade humana de que é ser e sujeito constitutivo e, ao mesmo tempo, constituído.

Se o pesquisador não articula um saber, mas o repete, o resultado será, com certeza, carregado de estranhamento. Esse fato se dá em decorrência da reposição de conhecimentos através de recortes teóricos feitos para a produção universitária cujo fim atende à burocracia das exigências acadêmicas. Este é um fato que se repete com frequência na universidade.

Para que uma produção universitária objetive uma pesquisa plena de sentido, cumpre que ela veicule esse processo àquilo que é o fim, *a priori*, de todo trabalho: a alienação. Através dessa produção, o pesquisador fará a síntese entre o que é particular, para, a partir de uma abstração cada vez mais larga, galgar espaços de generalidade, como justificativa primeira de todo o processo teleológico interno à processualidade da reprodução social, naquilo que também não depende só da consciência. “Todo ato de trabalho singular é portador de elevar sua singularidade imediata à componente da generalidade humana.” (LESSA, 1997, p. 140)

Esse salto ao que não tem limite – a condição humana – nos permite pensar a liberdade através de uma pesquisa emancipadora, plena de sentido. E aí as palavras expressam ou um olhar imediatista que se desloca para outros espaços ou um olhar gerado por nexos

causais de uma teleologia e de uma ideação favoráveis à produção de conhecimento. Isso implica o confronto do pesquisador com o objeto, sabendo que ali há um momento de criação, de produção.

Dessa produção de conhecimento “nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade – em sentido ontológico estrito” (LUKÁCS, 1981, p. 38). O objeto recortado da realidade resulta de uma construção inventiva, em função de que a invenção se dá pelas determinações que não pertencem apenas ao objeto, mas da relação entre sujeito e objeto que não é de identidade e nem de fiel fotografia. Esse fato fica comprometido por um sistema constituído prioritariamente da relação “ensino-aprendizagem”, criando um contexto que favorece a representação de algo aprendido, impossibilitando que esse processo de invenção científica possibilite a reprodução social.

E mais: se nasce uma nova objetividade, o objetivado é sempre uma outra coisa que não aquela, a princípio, refletida. É a reprodução social. Por maior que seja o rigor da pesquisa, jamais quem a realiza poderá chegar a resultados exatos, porque, mesmo o olhar extremamente rigoroso, só conseguirá capturar aquele lado que se redefiniu pela necessidade que possibilitou pôr as finalidades e trabalhar sobre as alternativas. E as produções universitárias vão incorporar não o legado, mas o que sobra dele no decorrer da teleologia que o recria no processo de sua construção. A reflexão sobre o objeto vai produzindo-o e não reproduzindo-o, porque “as categorias pensadas compõem uma ‘realidade’ própria da consciência”, é “uma ‘nova forma de objetividade, mas não é uma ‘realidade’” (LUKÁCS, 1981, p. 41).. Pela ontologia, a reprodução não é “da mesma natureza daquilo que ela reproduz, tanto menos idêntica a ela” (LUKÁCS, 1981, p. 41). Se as produções universitárias *representam* o objeto, a singularidade não lhe é constitutiva, porque, pelo que acho possível inferir, é nessa outra objetividade produzida que está a singularidade e a produção do conhecimento. Qualquer tentativa de reproduzir pelo viés do idêntico está no âmbito da *tradução* e, inevitavelmente, da repetição. Na perspectiva do ensino parece ser esse o pacto.

Nas produções universitárias está o que o pesquisador recebeu do legado e o que, pela articulação dos saberes recebidos, possibilita-lhe dar o salto para outra coisa que não a mesma e cumprir o que lhe é exigido na reprodução social e na continuidade. Também a liberdade é condição da singularidade porque “todo setor singular do ser social tornado relativamente autônomo produz uma forma própria de liberdade”. (LUKÁCS, 1981, p. 156-157)

Uma pesquisa cheia de sentido exercita a alienação como momento em que o homem não vê apenas o ponto de vista das necessidades materiais, pessoais, individuais, mas o da condição humana inevitavelmente incorporada. É nesse instante que o pesquisador faz ou não a síntese para uma pesquisa cheia de sentido, pela possibilidade de produzir conhecimento ou de apenas representá-lo.

CAPÍTULO 3:

SOBRE A ESCRITA

3.1 Produções universitárias: entres outras instâncias de escrita

A escrita se dá em diversas instâncias: ela pode ser um instrumento utilitário, servindo mesmo de prótese para a memória; pode intermediar uma relação intrapessoal, na relação *eu-mim*, através de anotações, rabiscos, diários. Pode se estabelecer como ponte entre Eu/ eu - tu - todos - o mais público - o universal. Entre essas instâncias, a escrita vai se estabelecendo das finalidades mais imediatas, mais pessoais às finalidades mais genéricas e universais, podendo chegar até a produção do novo e a transmutação do eu. (informação verbal)¹⁴

Localizo as produções universitárias entre a ultrapessoal, de natureza oficial, onde o eu é neutralizado pelas relações burocráticas e a escrita literária, suprapessoal, onde o eu é transmutado pela arte para a esfera da humanidade. No primeiro caso, estão, por exemplo, os documentos oficiais, espaço de total apagamento do sujeito. No segundo, a literatura, quem escreve se dirige para a humanidade na condição de ser. Na universidade, o pesquisador escreve na condição de cientista e a escrita pode se configurar como suprapessoal, quando há a entrega da singularidade à universalidade ou como ultrapessoal, neutra, quando a atitude de escrever assume um caráter oficial, burocrático. Só sendo pressionado pelo reflexo, o pesquisador parte do que não se escreve, e as produções universitárias podem realizar uma escrita regulada pelo escrito, não permanecendo na neutralidade.

Não se trata de oscilar entre o científico e o literário. Este se dá no plano da estética onde o ser se manifesta diante da vida e aquele está na dimensão da ciência que pode assumir um perfil de *ciência normal* ou de *ciência criadora*. As produções universitárias, com vistas à produção de conhecimento, contêm seu lado de ficção, são criações e o real dá sinais manifesta na produção do pesquisador quando o recorte é conseqüente de sua invenção.

A condição de pôr-de-si nessa escrita laborativa não está condicionada ao estilo, mas ao que se configura como resultado de suas necessidades que deverão estabelecer outra

¹⁴Discussões da disciplina EDM 50640, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Riolfi, durante o 2º semestre de 2007.

possibilidade: a de galgar dimensões do interesse do gênero humano. Em síntese: não é o dilema entre científico e literário que aponta, na escrita, para o caminho da singularidade, origem da possibilidade de ser afetado pelo real que dá sinais de sua existência, mas a relação entre o singular-individual-subjetivo e o particular-genérico-universal que deve se manifestar nas produções universitárias. Localizo também aí o dilema do grau de neutralidade exigido nessas produções e até onde isso é possível, lembrando que a solução da neutralidade tem sido, em grande incidência, um outro autor, não como momento de continuidade, mas de repetição. Aí está a negação das produções universitárias como trabalho pensado na perspectiva ontológica do ser social, onde a subjetividade é um momento fundante dessa categoria, mas não pode ser o ponto de chegada.

Ao dizer que a ida ao campo do outro é sistematizada, a única alternativa é reproduzir; ao considerar essa ida sistematizável, escrever passa a ser enfrentar o caos e, através da escolha entre alternativas, responsabilizar-se pela produção. Nesse sentido, escrever é inventar, desde que haja a superação do pesquisador como sujeito da repetição. Quanto mais o saber é considerado organizado, mais se dá a cristalização e a escrita será impessoal e compacta: uma escrita normal. A ida ao outro é necessária, mas a escrita tem que balizar o limite entre o *continuum* e o que virá depois dele. Para que o pesquisador realize uma escrita suprapessoal, ele terá que avançar da tradução, alimentar a escrita da falta fundamental para enfrentar o reflexo e construir outra coisa ainda não existente.

3.2 Produções universitárias: sob uma escrita normal

Ao abstrair o conceito de trabalho das produções universitárias e, destas, as posições teleológicas do pesquisador diante do já-existente para produzir o que ainda não existe, estou me referindo às ações em torno de um objeto de pesquisa, estou também considerando a escrita em seu processo. Diante dele, o que o pesquisador vê não é o objeto em si, mas sua sombra. Parto do princípio de que ele ainda não existe sob o olhar daquele pesquisador, porque essa sombra, chamada na ontologia de *reflexo*, “uma realidade própria da consciência” (LUCKÁCS, 1984, p. 16), será delineada a partir do já produzido sobre o objeto, para que o pesquisador tenha alguma base com que criar outra impressão diferente das que já existem.

Diante do *reflexo*, há uma luta para a produção do objeto e o pesquisador o faz através ou de ideações que ele põe a partir de relações concretas ou de ideações já elaboradas por outros, permanecendo na condição de receptáculo de informações verdadeiras sobre o

objeto que se porá a reproduzir. Essas produções acontecem através de um trabalho de escrita, neste momento pensado em seu processo e possibilidades.

Significa que, diante do objeto, o processo de pesquisa resulta em escrever que, por sua vez, pode acontecer por duas vias: ou o pesquisador tenta reproduzir o objeto, fiel ao que já está produzido sobre ele, ou se confronta com o reflexo a partir do já produzido e constrói uma impressão ainda não existente.

Reproduzir *o reflexo*, fiel ao que já está produzido sobre ele, confere ao pesquisador o exercício da *representação do conhecimento* e não da *produção* (SEVERINO, 2007). Resulta também na homogeneização que compromete a reprodução social do mundo dos homens que se dá pelo trabalho, impedindo o movimento do mundo pelo mover da vida que passa a permanecer fixada no mesmo. Os dois atos dos quais estou falando são: de um lado, “o reflexo o mais exato possível da realidade [...]”; de outro, o correlato pôr daquelas cadeias causais que, como sabemos, são indispensáveis para realizar a posição teleológica” (LUKÁCS, 1981, p. 36).

Mas *o reflexo* (LUKÁCS, 1972-81), eu estou associando-o a *real* (LACAN, 1964). Ele corresponde ao ângulo do objeto que não se mostra, apenas em alguns momentos se manifesta e, portanto, não se escreve, porque “é o próprio escrito em sua diferença para com o significante”, ressaltando que “[...] o estatuto é real e não simbólico”, visto que [...] “o real aparece como o excedente’ e o escrito nunca se escreve” (ZIZEK, 1991, p. 67-68).

A atitude de escrever que se restrinja à escrita como produção necessária à representação do conhecimento não exige do pesquisador o desafio de ir para além dos rituais próprios de um modelo exigido; não exige dele o embate diante de um reflexo, nem uma angústia que vá além do suprimento da necessidade de reproduzir as informações recebidas, próprias de um sistema de ensino ou do cumprimento de uma tarefa burocrática. A atitude de escrita como reposição do já existente que “regula a escrita pelo sentido” está no âmbito da tradução (ALLOUCH, 1995, p. 16). É o que estou considerando de *escrita normal* das produções universitárias.

Quando penso a escrita como uma atitude de traduzir, relaciono-a à atitude de repor o mesmo. Nesse caso, escrever é uma ação tomada como produto de manobras lingüísticas com base numa organização de fragmentos da realidade e de dizeres dos autores num todo coerente. As produções universitárias, conseqüentes de uma escrita tomada como produto de uma organização de dizeres prontos sobre um objeto, de forma coerente, são consideradas a partir de elementos constitutivos do sistema lingüístico e textual e da informação com base no âmbito do conteúdo.

Estou me referindo a uma escrita que acontece no *reino da certeza*, onde não há espaço para enfrentar o reflexo. Quando o pesquisador está no limite do texto como produto, ele se detém entre a materialidade e o conteúdo e, geralmente, tem o olhar para a realidade e não para o real ou o reflexo; para a escrita e não para o dilema do escrito na escrita. Essa produção permanece no nível da imediatidade sem tempo nem disposição para se alimentar da falta de onde algo se cria, a falta que é do próprio objeto que precisa ser inventado pelo pesquisador.

Depreendendo a noção de trabalho dessas produções realizadas por uma escrita suficiente, reprodutora dos conhecimentos prontos, tal como pode ser esperado numa universidade que se funda no ensino, percebo que são eliminados os nexos a que está condicionada a singularidade e, em conseqüência, a produção do novo a que também se condiciona a reprodução social. Esse tipo de escrita não está centrada no objeto, mas num autor, elimina a dimensão do reflexo para que o real se manifeste, porque este está do lado do objeto. A produção universitária elimina a heterogeneidade que faz a linguagem propícia para o novo, que é simbólico, ao repor informações colhidas no ensino como forma de comprovar a aprendizagem dos ensinamentos recebidos.

Na medida em que a universidade promove a circulação de produções resultantes de uma escrita normal, tal como mercadorias produzidas para circulação e consumo, a produção de conhecimento não acontece na dimensão ontológica da reprodução social e o *movimento* gerado pela continuidade é negado, gerando uma particularidade fixa e imobilizada, espaço próprio para a eliminação do *impulso* (LESSA, 1997) ou da *pulsão* (FREUD, 1915) para criar, o que resulta um tipo de discurso sedimentado na satisfação imediata de uma escrita normal, fora do espaço da angústia.

3.3 Produções universitárias: por uma escrita do escrito

Partindo do princípio de que o real apenas se manifesta em alguns momentos, mas não se mostra e que “o escrito está do lado do objeto, e, portanto, o estatuto é real e não simbólico” (ZIZEK, 1991, p. 67-68), localizo o que não está do lado do pesquisador: o controle sobre a escrita.

Nas produções universitárias, escrever não basta. Não é suficiente produzir um artigo, ou uma monografia, ou uma dissertação, ou uma tese, se o conceito de trabalho ali depreendido não corresponder a uma teleologia que possa promover algo de emancipação pela autenticidade do pesquisador. Porque o trabalho tratado sob a perspectiva ontológica

corresponde a uma instância do novo que nutre a singularidade na reprodução do mundo dos homens.

O acesso à universidade determina no mínimo quatro anos de uma carga horária distribuída entre disciplinas ministradas por professores que, muitas vezes, propõem a repetição das idéias dos autores que se põem a repetir. Acontecem as escritas em muitos níveis, mas, para que o escrito se inscreva do que “não se escreve” (ZIZEK, 1991, p. 67-68), é preciso que o pesquisador desafie o reflexo para criar o objeto. Para isso, outras instâncias fora do domínio do simbólico interferem e se manifestam nesse nível onde se processam as produções universitárias, espaço onde é exigido do pesquisador necessidades que não se restringem àquelas estritamente materiais.

Uma das condições para o enfrentamento do pesquisador com o reflexo é um olhar movido por *impulso* ou *pulsão*. Mas “esta pulsão ao devir-humano dos homens – independe de quando os homens sejam ou não conscientes da sua presença.” (LESSA, 1997, p. 135). E esse movimento, esse sentimento do devir, relacionamos ao impulso de continuar sempre indo, indo sem parar. Isso é condição para que o ato de produção manifeste o unitário de quem o produz por determinação da finalidade, a partir de necessidades concretas pelas quais o pesquisador é movido também inconscientemente.

A pulsão é este momento oportuno de pensar as produções universitárias pelo contato entre o *ser social* (LUCKÁCS, 1976), o *sujeito de desejo* (LACAN, 1964) e o *sujeito do discurso* (PÊCHEUX, 1969). Acredito que a pulsão é exatamente o ponto de contradição que gera o impulso de continuar sempre, mesmo sabendo que não é possível chegar ao real. E esse é o maior encanto: o de fazer algum caminho e ir sempre, sempre para algum lugar na trilha dos significantes que não dão conta de tudo, mas carregam sempre a repetição da falta, ou seja, o real, que se manifesta no ato de produzir o que não está pronto. Talvez aí a paixão: a de portar o significante, mesmo sabendo que ele não contém o tesouro. Onde se preenche, a paixão falta.

Um pesquisador, determinado a escrever pela imediatidade, não estando movido pelo impulso, tem como resultado de sua produção o *estranhamento* e não a *alienação*. Se o real está do lado do objeto, a pulsão está do lado do pesquisador e dela ele depende para seu enfrentamento no processo de criação. Isso implica que *impulso* e *pulsão* também são conceitos fundamentais para a produção do conhecimento e para a singularidade do trabalho objetivado pela escrita na universidade.

Quando inferi que não basta que o pesquisador escreva para que ele produza conhecimento na universidade, estava também inferindo que a escrita pode não manifestar o

escrito cujo “estatuto é real e não simbólico” (ZIZEK, 1991, p. 67-68). “O escrito nunca se escreve” (ZIZEK, 1991, p.67-68), mas dá sinais de sua presença. Para que a produção universitária possa manifestar o escrito, ela tem que ir além de uma escrita normal do eixo da *tradução* (ALLOUCH, 1995), que localizo sob o olhar de uma *ciência normal* (KUHN, 2007), para uma escrita criadora, resultado da *transliteração* (ALLOUCH, 1995). “Transliterar é escrever regulando o escrito no escrito” (ALLOUCH, 1995, p. 16), ou seja, conduzir para outro lugar através da escrita e não permanecer no mesmo das repetições.

3.4 Produções universitárias: uma escrita laborativa

Ao tratar as produções universitárias, estou reafirmando a possibilidade de abstrair delas o conceito de trabalho e de localizá-lo na atitude laborativa de escrever. Significa que o trabalho delas apreendido manifesta-se na escrita. Nas produções, isso aconteceria se a universidade fosse o lugar propício à produção do conhecimento como produto com *valor de uso*. Este resulta de um trabalho propício à reprodução de sua própria existência onde é possível o novo no ser social. E isso se dá através de uma “posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade”. (LUCKÁCS, 1981, p. 2-4)

Para explicar melhor a posição teleológica sem deixar margem ao equívoco de priorizar o pensamento, localizo o projeto de pesquisa como momento fundante das produções universitárias, que são objetivadas pela escrita. Toda pesquisa na universidade é objetivada no ato de escrever, começa num projeto e, para exemplificar, assim como “todo processo teleológico implica uma finalidade” (LUCKÁCS, 1981, p. 9), os objetivos são parte imprescindível desse projeto de pesquisa. “É um projeto ideal [que] se realiza materialmente”, com “uma finalidade pensada [que] transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que [...] apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo”. (LUCKÁCS, 1981, p. 9)

Ainda aqui é importante levar em consideração que a finalidade e “a busca dos meios [são] de máxima importância para compreender o processo de trabalho, especialmente quanto a seu significado na ontologia do ser social” (LUCKÁCS, 1981, p. 8), a partir da qual analisamos o caráter laborativo das produções na universidade. Ainda nesse sentido, a causalidade é levada em consideração, porque é quem põe em movimento o processo de realização do trabalho.

Considero a escrita o lugar onde se reúnem os fins e os meios para a objetivação do produto que deve produzir um novo conhecimento. “Natureza e trabalho, meio e fim

chegam, deste modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, no fim, o produto do trabalho” (LUCKÁCS, 1981, p. 9).

Nesse processo, “o fim regula e domina os meios” (LUCKÁCS, 1981, p. 9). Mas, muitas vezes, a priorização dos meios (utensílios) é mais importante que a satisfação dos fins. A escrita vista como utensílio pode revelar sua própria história, conter um conhecimento novo, mas pode desvendar muitas informações sobre o contexto daqueles que a produziram, neste caso, a universidade. É, em função disso, que optei por analisar as produções universitárias com vistas a um acesso à exterioridade de sua objetivação.

Indo aos meios que constituem a escrita, cito como exemplo as palavras. Mas não só elas são meios para escrever. Incluo aí a realidade, o objeto, o reflexo, o legado onde está toda a gama de conhecimentos produzidos, os conceitos, as teorias, os autores, os métodos de análise, todos são utensílios para o pesquisador chegar ao produto que é o conhecimento, que deve carregar, por uma condição ontológica, forte peso da invenção do pesquisador. Como o real é o lado que apenas se manifesta em alguns momentos, é a parte que não se escreve, a escrita como resultado de um trabalho de criação do objeto é também reflexo, quando vista sob a ótica da finalidade que é sempre uma finalidade iludida. Se ao final da escrita nas produções universitárias algo desse movimento tivesse manifestado, é porque houve a *transliteração*, resultado de uma atitude de escrever que tira o leitor do mesmo para outro lugar. Essa atitude de transliterar na escrita resulta de uma atitude de escrever que escapa ao trabalho como “um mero ato decisório”, porque é “um processo de uma contínua cadeia temporal que busca sempre novas alternativas”. (LUCKÁCS, 1981, p. 32)

Essa possibilidade de escolher entre alternativas funda o conceito de liberdade pelo trabalho. Mas isso só acontece se, a partir do *sentido original* do trabalho, a produção for pensada como *valor de uso*, “desencadeada pelas necessidades sociais” (LUCKÁCS, 1981, p. 39) e não pelas demandas particulares. Julgo importante esclarecer que há necessidades concretas que determinam as atitudes laborativas e que elas são ontológicas, mas estabelecem uma diferença entre as necessidades concretas e a satisfação imediata. Quando me refiro às produções universitárias, comparo-as a trabalho primário por reconhecer que, por mais que as atividades laborativas se desdobrem para outros tipos de relações, ainda assim as relações primárias de trabalho são extremamente explicativas.

Entretanto, a possibilidade de abstrair a categoria trabalho das produções universitárias objetivadas pela escrita se dá pelo fato de haver desdobramentos do trabalho *primário*, através do qual “objetos naturais são transformados em coisas úteis”. Trato das produções universitárias como *posições teleológicas*, próprias do trabalho intelectual, que

devem produzir *valores de uso*, pela *práxis social interativa*, cujo “objetivo é convencer outros seres sociais a realizar determinado ato teleológico”. Nesse desdobramento que não é derivação, mas maior complexificação do processo de trabalho, “palavra e conceito, linguagem e pensamento conceitual permanecem juntos como elementos [...] do ser social [...]”. (LUKÁCS, 1981, p. 49)

Quanto a isso, “deve existir uma influência contínua do trabalho sobre a linguagem e o pensamento conceitual, e vice-versa” (LUKÁCS, 1981, p. 50). Localizo então as produções universitárias como *posições teleológicas secundárias*, que são momento de interação entre seres sociais, de que são exemplos a práxis política, a religião, a ética, a filosofia, a arte etc., as quais encontram o seu fundamento ontológico-genético a partir da esfera do trabalho (ANTUNES, 2007). Mas a escrita dessas produções não é “descontinuidade e ruptura em relação às atividades laborativas”, elas acontecem como um “prolongamento complexificado (e não pura derivação) em relação ao trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 99). Significa que essas produções se realizam em “níveis mais avançados de sociabilidade” e se originam no trabalho primário entre ser social e realidade. (LUKÁCS, 1981, p. 99)

Penso então numa atitude de escrever que não se restrinja à escrita como produção necessária à representação do conhecimento, mas que exija do pesquisador o desafio de ir para além dos rituais próprios de um modelo exigido na universidade. Uma escrita objetivada no embate diante de um reflexo, na angústia que vá além do suprimento da necessidade de reproduzir as informações recebidas, próprias de um sistema de ensino ou do cumprimento de uma tarefa burocrática. Penso numa atitude de escrita que não se limite à reposição do já existente, que “regula a escrita pelo sentido” no âmbito da tradução (ALLOUCH, 1995, p.16), mas que produza conhecimento, como meio e fim de um caminho de emancipação da genericidade humana.

PARTE III: **A PESQUISA**

ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 A perspectiva teórica da análise dos dados

Para construir uma análise dos dados que vá além de uma descrição lingüística, levo em consideração alguns conceitos pelos quais lidarei com vozes de pesquisadores que não serão tidas em sua unicidade, mas lidas em seus atravessamentos discursivos, nas produções universitárias. Com isso, estou considerando o pesquisador não como falante, mas como um locutor que acumula para si não só a responsabilidade de organizar outros enunciadorees, mas de se desorganizar por causa deles.

O que vem fundamentar essa idéia é, então, o conceito de *polifonia*, através do qual este ser social, o pesquisador, ao realizar o trabalho intelectual através de posições teleológicas secundárias e, ao objetivar uma escrita nessas produções, responsabiliza-se pela produção como locutor e organiza outras vozes que estão marcadas de forma imprecisa. Essas vozes são atribuíveis a seres diferentes, mas a voz do enunciador que é a da enunciação exprime “seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas falas.” (DUCROT, 1984, p. 204)

Em função de as vozes de enunciadorees que atravessam a do locutor não se manifestarem *no sentido material do termo, suas falas*, e de o discurso ser uma manifestação da exterioridade discursiva que não se confunde com a materialidade lingüística, vou tratar a análise dos dados a partir do conceito de *sinais, indícios e vestígios* (GINZBOURG, 1989), sistematizando as categorias temáticas entre a maior ou menor manifestação do **pesquisador, autor-citado e objeto**, relação que sinaliza ou para a predominância da **representação** ou da **produção do conhecimento**. Esses sinais podem ser captados no plano lingüístico, textual, semântico-enunciativo ou através das categorias temáticas mais recorrentes.

As inferências, por sua vez, estarão fundamentadas no conceito de trabalho desdobrado em seus nexos conceituais: o pôr teleológico primário, próprio de uma atitude laborativa que visa à transformação da natureza; as teleologias secundárias, ou o trabalho intelectual, as necessidades do pesquisador e a escolha entre alternativas. Levarei em consideração a maior ou menor regularidade dessas categorias temáticas e das marcas que as

confirmam como traços de discurso, para a análise e inferências sobre a exterioridade e sua interferência na alienação ou no estranhamento do pesquisador através de suas produções. Segundo a ontologia do ser social, se o pesquisador/trabalhador se aliena, ele identifica-se com as produções e se emancipa. Mas, se ele se estranha, ou seja, não se reconhece no que produziu, torna a produção precária e não se emancipa.

1.2 Apresentação da pesquisa

Os dados são as produções universitárias lidas sob a interferência do sistema de ensino transmissivo e da lógica de mercado, para analisar essa interferência na expressão da singularidade e, conseqüentemente, na produção de conhecimento.

Para isso, primeiro apresento episódios de pesquisa, ora construídos através de conversas com graduandos e com pós-graduandos com vistas à consideração de desdobramentos das necessidades do pesquisador nos diferentes níveis do ensino superior. Esses episódios são situações programadas ou não, narradas informalmente, e expressam os constrangimentos vivenciados pelo pesquisador na universidade, no processo de escrita, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em seguida, descrevo e analiso o *corpus* de onde deparei as categorias que fizeram com que o momento da impressão se tornasse o mais legível possível. Para isso, elaborei algumas tabelas com a seguinte intenção:

- apresentar com maior clareza as dificuldades do pesquisador graduando na relação com o autor-citado e com o objeto;
- visualizar as dificuldades enfrentadas pelo pós-graduando;
- marcar a responsabilização do autor-citado;
- expor indícios das necessidades dos pesquisadores;
- apresentar a análise das produções.

Abaixo apresento essas tabelas que serão utilizadas na descrição e análise dos dados:

Tabela – Dificuldades enfrentadas pelo pesquisador-graduando

Nº DE INFORMANTES	PESQUISADOR	AUTOR-CITADO	OBJETO
----------------------	-------------	--------------	--------

Tabela – Dificuldades enfrentadas pelo pós-graduando

Nº DE INFORMANTES	PESQUISADOR	REFERENCIAL TEÓRICO/ AUTOR-CITADO	OBJETO	FORMA
--------------------------	--------------------	--	---------------	--------------

Tabela – Marcas de responsabilização do autor-citado

MARCAS	INFERÊNCIAS
---------------	--------------------

Tabela – Índicios das necessidades dos pesquisadores

INFORMANTE	DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	DE REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO	DE INTERESSES BUROCRÁTICOS
-------------------	--	---	---------------------------------------

Tabela – Apresentação de dados/ monografias

MONOGRAFIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETO
-------------------	--------------------------	---------------

Tabela – Apresentação de dados/ dissertações

DISSERTAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETO
--------------------	--------------------------	---------------

Tabela – Apresentação de dados/teses

TESES	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETO
--------------	--------------------------	---------------

A fim de facilitar a visualização da categoria e dos exemplos regulares entre as produções, elaborei outras tabelas e quadros para as categorias de análise:

Tabela – Índicios de responsabilização do autor-citado

INDÍCIOS ENCONTRADOS NA MATERIALIDADE DISCURSIVA	INFERÊNCIAS
---	--------------------

Tabela – Recursos utilizados para a conjunção pesquisador/autor-citado

OUTROS EXEMPLOS...	CONFORMATIVAS
---------------------------	----------------------

Tabela – Conjunção lexical entre pesquisador e autor-citado

O PESQUISADOR:
CONDICIONAMENTOS
O AUTOR-CITADO:

Tabela – Desdobramento da conjunção lexical pesquisador/ autor-citado1 e autor-citado2

PESQUISADOR		AUTOR-CITADO1	AUTOR-CITADO2
--------------------	--	----------------------	----------------------

**EXEMPLO DE ANÁLISE DO DADO
SOB A PRESCRIÇÃO DOS AUTORES-CITADOS**

Quadro – Análise do dado “prescrição do autor-citado”.**Tabela** – Modelo regular de introdução nas produções universitárias

MONO1 (2001) – SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Introdução

Tabela – produções de assuntos diferentes e mesma contextualização

ANO	P1	P2	P3
------------	-----------	-----------	-----------

Mono	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Nº de Pág. Prática de leitura	Nº de Pág Dados da Realidade	Prática de Leitura (%)	Dados da Realidade (%)
-------------	------------	------------	----------------	--	--	---	---------------------------------------	---------------------------------------

Quadro – Índices de minimização da pesquisa

Para as dissertações do mestrado, foram acrescentadas categorias para a responsabilização do autor-citado:

Tabela– Exemplos de conjunção normal entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO NORMAL	COMENTÁRIO
-------------------------	-------------------

Tabela– Exemplos de conjunção estilizada entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO ESTILIZADA	COMENTÁRIO
-----------------------------	-------------------

Tabela – Exemplos de autor-citado título de capítulo

AUTOR-CITADO TÍTULO	COMENTÁRIO
----------------------------	-------------------

Tabela – Exemplos de conjunção por justaposição

CONJUNÇÃO POR JUSTAPOSIÇÃO	COMENTÁRIO
-----------------------------------	-------------------

Tabela – Exemplo de conjunção por aglutinação

CONJUNÇÃO POR AGLUTINAÇÃO	COMENTÁRIO
----------------------------------	-------------------

Tabela – Exemplo de citação enumerada

CITAÇÃO ENUMERADA	COMENTÁRIO
--------------------------	-------------------

As produções também foram analisadas para investigar a predominância da pesquisa e poder analisar o desvio das finalidades. Levei em consideração a parte da produção reservada à história, pesquisa, descrição dos dados, análise dos dados, apêndices/ anexos, como está discriminado no exemplo de tabela a seguir:

Dissertação	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Pesquisa (Exposição dos dados e dos processos metodológicos)	Descrição dos dados	Análise dos dados	APÊNDICES ANEXOS BIBLIOGRAFIA CONSIDERAÇÕES FINAIS
--------------------	------------	------------	----------------	------------------------------------	--	----------------------------	--------------------------	---

Quadro – Análise da minimização da pesquisa

Também nas teses de doutorado, além das categorias que coincidem com as das dissertações, foram acrescentadas outras para analisar o lugar do objeto na investigação, conforme estão apresentadas nos quadros e tabelas abaixo:

INTRODUÇÃO EVASIVA	COMENTÁRIO
---------------------------	-------------------

Quadro – Explicação da introdução evasiva

CONCLUSÃO EVASIVA	COMENTÁRIO
--------------------------	-------------------

Quadro – Explicação da conclusão evasiva

Tabela – Exemplos de historicização

HISTORICIZAÇÃO	<i>EXEMPLO</i>
-----------------------	----------------

Tabela – Exemplos de teoricismo

TEORICISMO	<i>EXEMPLO</i>
-------------------	----------------

Tese	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Pesquisa (Exposição dos dados e dos processos metodológicos)	Análise/ Descrição dos dados	Narrativização	APENDICES ANEXOS BIBLIOGRAFIA CONSIDERAÇÕES FINAIS
-------------	------------	------------	----------------	------------------------------------	--	-------------------------------------	-----------------------	---

Quadro – Descrição das teses convencionais

Tese	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Pesquisa (Exposição dos dados e dos processos metodológicos)	Análise/ Descrição dos dados	Narrativi-zação	APENDICES ANEXOS BIBLIOGRAFIA CONSIDERAÇÕES FINAIS
-------------	------------	------------	----------------	------------------------------------	--	-------------------------------------	------------------------	---

Quadro – Descrição das teses não-convencionais

Tabela – Exemplos de narrativização

NARRATIVIZAÇÃO	<i>EXEMPLO</i>
-----------------------	----------------

Tabela – Exemplos de diluição da natureza do objeto na linguagem da tese

DILUIÇÃO DA NATUREZA DO OBJETO NA LINGUAGEM DA TESE	<i>EXEMPLO</i>
--	----------------

INTRODUÇÃO EVASIVA	CONCLUSÃO EVASIVA
---------------------------	--------------------------

Quadro – Confronto entre introdução evasiva e conclusão evasiva**Tabela** – Exemplos de descritivismo

DESCRITIVISMOS	<i>EXEMPLO</i>
-----------------------	----------------

Tabela – Exemplos de prescritivismo

PRECRITIVISMO	<i>EXEMPLO</i>
----------------------	----------------

Tabela – Exemplos de Julgamento

JULGAMENTO	<i>EXEMPLO</i>
-------------------	----------------

Os quadros e tabelas acima apresentados foram sendo criados no decorrer das análises dos episódios, monografias, dissertações e teses, tendo em vista a regularidade das ocorrências que foram sendo tomadas como categorias.

CAPÍTULO 1:

EPISÓDIOS DE PESQUISA

1.1 Episódio de pesquisa (I): conversa com um grupo de graduandos

Conversei com um grupo de graduandos sobre o processo de escrita na universidade, sobre o que produzem no momento de conclusão de curso: a monografia. Isso aconteceu numa situação de sala-de-aula da disciplina Prática de Ensino em Língua Portuguesa, com a presença da professora responsável para ministrar a disciplina.

Transcrevo, então, a seguir, a conversa que se tornou um evento de pesquisa extremamente informal. Darei realce ao que me pareceu mais regular no que disseram. Para o pesquisador, utilizarei P, para os informantes I(1); I(2); I(3); I(4); I(5); I(6); I(7); I(8). Em função de ter sido uma conversa coletiva, realço a regularidade que há na fala deles para fazer algumas inferências.

Fazendo uma “dedução freqüencial” (PÊCHEUX, 1969, p. 63), agrupei as regularidades e fiz as inferências a partir do conceito de necessidade do pesquisador sinalizada pelas categorias temáticas – **pesquisador, autor-citado, objeto** – para situar essa relação ou na atitude de *representação* ou de *produção de conhecimento*. Eis a entrevista que segue:

P - QUAIS AS DIFICULDADES QUE VOCÊS ENCONTRAM NA ESCRITA AQUI NA UNIVERSIDADE?

I(1) – Para mim, principalmente no início do Curso, era o tipo de texto . O professor pedia para se escrever uma resenha e eu não sabia o que fazer na resenha. Saber o que o professor quer que se escreva...
--

I(2) – Na monografia, a minha dificuldade está no autor... não ter opinião para colocar no texto porque tem que colocar muitos autores .

P – O QUE É UM TRABALHO MONOGRÁFICO?

I(1) – Desespero. Escolher um tema e a dificuldade de falar de um autor que fale daquele tema.

I(2) – Ver como fazer alguma coisa original .
--

- I(3) – Como conciliar a **idéia própria** e a idéia do **autor**.
 I(4) – Onde encontrar **autores** que concordem com o que **a gente pensa**?
 I(5) – Como lidar com **o autor**? Buscar **confirmação**?
 I(6) – Eu não sei se eu concordo com o **autor** ou se o **autor** concorda comigo.

P – COMO VOCÊS PENSAM EM FAZER AS CITAÇÕES?

- I(1) – Em frases, passagens do texto **dele**. Em algum fragmento ligado ao tema.
 I(2) – Não encontrei **autores** que usam o teatro na língua estrangeira.
 I(3) – Ela precisa encontrar **um autor** que relacione teatro e ensino. (reafirmando I2)
 I(4) – Ela precisa procurar um professor que aplique o teatro ao ensino. (reafirmando I2)
 I(5) – Ela precisa procurar a vivência de outros.
 I(6) – Eu não sei se eu concordo com o **autor** ou se o **autor** concorda comigo.
 I(7) – O ponto central é a questão da gente procurar **o autor** para o ponto de partida.
 I(8) – A primeira coisa que a minha orientadora me perguntou: - Você já encontrou o **autor** que fala sobre o tema? Eu acredito nesse tema por isso vou lhe ajudar.

Quadro 1. Quadro da entrevista com graduandos

Pelas regularidades, a problemática do autor-citado como categoria temática foi a mais marcada. O **objeto** só foi tratado uma vez pela denominação de tema e o **pesquisador** se manifestou à procura de seu lugar, do pôr-de-si, através de palavras como originalidade, opinião, concordância e conciliação.

Tabela 1 – Dificuldades enfrentadas pelo pesquisador-graduando

Nº DE INFORMANTES	PESQUISADOR	AUTOR-CITADO	OBJETO
08	06	17	03

Pelos números expostos na tabela acima, infiro que a necessidade do pesquisador não está na dimensão de um processo investigativo que possibilite construir um objeto, porque, na regularidade das falas, os olhares não estão dirigidos a essa possibilidade, o que sinaliza para um sistema onde o ensino é *transmissivo*. Em decorrência, a ilusão é a de que tudo está pronto, o mundo está dado e, se tudo já foi produzido pelos autores, a necessidade é de um autor porque, como está na voz da particularidade universitária, *a dificuldade está no autor.../ porque tem que colocar muitos autores/ um autor que fale daquele tema*. E o pesquisador *precisa (d)a idéia do autor*, e sua pergunta é *onde encontrar autores/ como lidar com o autor/ como usar passagens do texto dele,/ ou algum fragmento ligado ao tema*.

Em oito manifestações dos informantes, três sinalizaram para o objeto, referindo-se mais a um tema cuja idéia comporta algo pronto, e dezessete, para a preocupação com o autor. As seis ocorrências relativas a pesquisador estavam relacionadas à preocupação com o

autor. Fazendo um gráfico interpretativo, ocorreram vinte e três sinalizações para a dificuldade com o autor-citado.

Gostaria de chamar atenção para o fato de não encontrar, neste nível de **necessidade de autor**, a repercussão do dilema da voz do outro na própria ou algo que me permita levar em conta certa consciência do pesquisador sobre a heterogeneidade discursiva, ou as várias vozes que atravessam o sujeito do discurso, os vários enunciadores constitutivos da voz do locutor. Ou seja, não é uma decorrência da noção de *alteridade*, da *dualidade do sujeito*, do *sujeito descentrado*, do autor como espelho para a função do *eu* do pesquisador (LACAN, 1969). O discurso que aí se constrói pelas regularidades é distorção de alteridade, de dualidade do sujeito e de sujeito descentrado. A voz, nesse sentido, está atravessada sim por um discurso constituído de uma **necessidade de autor** como ponto de partida, talvez pela interferência de uma polifonia distorcida que se dirige ao conhecimento pronto para reapresentá-lo.

Percebo mais uma vez vestígios dessa conseqüência de um *ensino transmissivo* que não constrói o processo investigativo, mas repassa conhecimentos já produzidos por autores que não são levados em conta a partir da necessidade de um pensamento conceitual próprio das teleologias secundárias constitutivas do trabalho intelectual, que não é uma forma derivada do trabalho primário, mas uma complexificação deste. O processo de produção exige do pesquisador articulações, cruzamentos teóricos, relação de conceitos, mas a particularidade universitária precisa *encontrar um autor que relacione X e Y/ precisa procurar um professor que aplique X a Y/*. Nela, o pesquisador precisa *procurar a vivência de outros/* mas *o ponto central é a questão de procurar o autor para o ponto de partida.*

Nesse discurso, a pergunta – *você já encontrou o autor que fala sobre o tema... –* tira a possibilidade de **construção do objeto** para a *produção do conhecimento* e, na *representação*, elimina o *reflexo*, o *impulso*, a *pulsão*, instala a *neutralidade* pelo preenchimento da falta que ausenta a paixão e angústia, não pelo embate produtivo do pesquisador com o reflexo, mas por uma procura incessante do conhecimento pronto que está escondido em algum lugar e pela necessidade negada de pôr o novo como desejo de alienação e nunca de estranhamento.

Na produção de conhecimento, a angústia é produtiva, ela movimenta o *desejo*. Na *representação*, a angústia é frustrante porque afeta o *movimento* no sentido da reprodução e instala a imobilidade social. E o que frustra, na particularidade das produções universitárias, é o sentimento de *não ter opinião /não saber como fazer alguma coisa original/ é ter que conciliar a idéia própria e a idéia do autor/ é não saber como lidar com o autor.* E essa

angústia é *desespero de/ encontrar autores que concordem com o que o pesquisador pensa/* porque é difícil *conciliar a idéia própria e a idéia do autor, porque o pesquisador tem que buscar confirmação* e fica sem saber *se concorda com o autor ou se o autor concorda com ele*.

O locutor não chega a se responsabilizar pela produção porque não se sente autorizado a isso e transfere a possibilidade de produzir conhecimento para a de representá-lo aos moldes de um sistema de ensino transmissivo, onde, ontologicamente, a idéia de conhecimento produzido bloqueia a emancipação, fundamental à reprodução social condicionada pela produção de conhecimento.

O que assume um lugar privilegiado no *ensino transmissivo* é um conhecimento já produzido. Aí se dá a centralidade do autor-citado, o apagamento do objeto e a banalização do pesquisador passivo no processo de reapresentação do produto, resultante de uma escrita normal. A gravidade do apagamento está no fato de a relevância social da pesquisa se localizar no objeto, não no pesquisador em si, nem num autor. Quero dizer: no momento em que o pesquisador dá prioridade ao autor, o objeto que é o centro perde seu lugar e isso provoca a repetição.

As abstrações feitas até aqui depreendem das produções universitárias o conceito de trabalho aqui especificado como trabalho de pesquisa que se objetiva numa escrita onde o novo é manifestação do ser social, o pesquisador. No contexto dessas produções, o novo conhecimento, através de uma nova impressão do objeto, é fruto da manifestação da singularidade para a reprodução social onde a subjetividade é o momento fundante do processo.

Apesar de, ao me referir a pesquisador, estar tratando tanto do aluno quanto do professor, tenho percebido que tanto um quanto outro são conseqüência de “escolas superiores totalmente desequipadas das condições necessárias ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa”, [...] que “se limita a repassar informações fragmentadas” (SEVERINO, 2007, p.29). E essa conseqüência constrange o movimento da *produção de conhecimento* e está somada à “política educacional desenvolvida no país” que leva a “lidar com o conhecimento sem construí-lo efetivamente”. (SEVERINO, 2007, p. 30).

Se o que funda o processo de produção do conhecimento pela construção de um objeto é a subjetividade, as necessidades determinantes de uma produção universitária deveriam estar na conseqüência da finalidade, a princípio subjetiva, até atingir pontos de genericidade de um conhecimento para além da “mera capacitação para repetir os gestos do taylorismo clássico” (SEVERINO, 2007, p. 29).

1.2 Episódio de pesquisa (II): conversa com pós-graduandos

Durante a pesquisa, perguntei a graduandos e pós-graduandos sobre as maiores dificuldades que enfrentam no processo de escrita. Para este momento, selecionei apenas algumas que colhi dos pós-graduandos em fase de mestrado e doutorado, durante a apresentação desta pesquisa em instituições públicas e privadas. Tendo em vista já ter analisado uma conversa com um grupo de graduandos sobre essas dificuldades, vou expô-las a seguir, exatamente para ver como elas se desdobram na pós-graduação:

P. QUAL A MAIOR DIFICULDADE QUE VOCÊ ENFRENTA NAS SUAS PRODUÇÕES UNIVERSITÁRIAS?
I(1) O direcionamento quanto aos autores que tratam do assunto
I(2) A normatização
I(3) Formular meu texto sem interferência de autores
I(4) Não ter leitura suficiente , ou seja, fundamentação teórica para tal
I(5) Questões ligadas à coleta de dados
I(6) O gênero: projeto/artigo científico
I(7) Abstrair a partir do referencial teórico para justificar o meu texto
I(8) Separar minhas palavras das palavras dos teóricos
I(9) Desenvolver idéias e não só parafraseá-las
I(10) Concatenação de idéias e frases
I(11) O estilo de escrita, além do rigor científico do trabalho
I(12) A insegurança quanto ao domínio da fundamentação teórica
I(13) Falta de embasamento teórico
I(14) Falta de referências

Quadro 2. Quadro de entrevista com pós-graduandos

As dificuldades relacionadas são: a *falta de direcionamento quanto aos autores que tratam do assunto; dificuldade de formular o texto sem interferência de autores, de não ter leitura suficiente, ou seja, não ter fundamentação teórica para tal, nem referencial teórico para justificar o texto. A dificuldade também de separar as palavras próprias das palavras dos teóricos, de desenvolver idéias e não só parafraseá-las. A insegurança quanto ao domínio da fundamentação teórica e a falta de embasamento teórico, de referências*, todas essas decorrentes da responsabilização do autor-citado, convocado como L2 nas produções universitárias ou vice-versa.

As outras dificuldades que sobram são de ordem formal: a normalização; a concatenação de idéias; o estilo. Mas, em apenas uma ocorrência, um só pesquisador fez referência à dificuldade de lidar com os dados. Pelas regularidades já percebidas na materialidade das produções universitárias e nos episódios de pesquisa, não posso afirmar que os outros pesquisadores não manifestaram essa preocupação por terem a facilidade de lidar com a pesquisa, mas por não chegar a ser um fato a ser considerado em função de essa não ser uma regularidade do discurso das produções universitárias, marcado por essa ausência.

Tabela 2 – Dificuldades enfrentadas pelo pós-graduando

Nº DE INFORMANTES	PESQUISADOR	REFERENCIAL TEÓRICO/ AUTOR-CITADO	OBJETO	FORMA
14	07	10	03	04

Pelos dados acima, observei que, na pós-graduação, a preocupação com o autor tem uma alteração na denominação do termo: há referência também à fundamentação teórica, referencial teórico, palavras dos teóricos, embasamento teórico e referências. Tendo em vista que o pesquisador, ao se referir ao autor, confronta-se na produção, infiro que a manifestação do pesquisador e do autor-citado perfaz um total de dezessete ocorrências contra três na direção do objeto, sendo que, em uma delas, o objeto está confundido com o assunto; em outra, com corpus; e, numa terceira, com texto, o que me permite dizer que a manifestação do objeto entre os pesquisadores foi zero. No mais, os pós-graduandos expuseram como maior dificuldade questões formais como normalização, concatenação de idéias e estilo, num total de quatro ocorrências.

1.3 Episódio de pesquisa (III): palavras de um pós-graduando

Tenho pensado sobre as interferências que um sistema de ensino transmissivo ocasiona sobre a produção de conhecimento e sobre a formação do pesquisador como necessidade fundamental à reprodução social condicionada pelo novo que, por sua vez, é condicionado à singularidade nas teleologias secundárias próprias ao trabalho intelectual. Como analisei nos Episódios I e II, constituídos de conversas com graduandos e pós-graduandos, tenho podido inferir que, na pós-graduação, a necessidade de um autor-citado como ponto de partida para a pesquisa é um desdobramento dessas interferências, uma vez

que no ensino superior “pretende-se lidar com o conhecimento sem construí-lo efetivamente” (SEVERINO, 2007, p. 30), através de uma pesquisa sustentada na *competência técnico-científica*. Selecionei uma situação de pesquisa que denomino Episódio III. É o que segue:

Eu recebi um telefonema de um pesquisador marcando uma hora urgente, porque precisava enviar um projeto ao orientador dentro de um prazo muito curto. Na realidade, ele precisava pensar com alguém sobre o objeto que, naquele momento, não era estranho: era novo e quase desconhecido para ele, em função dos contornos teóricos que se apresentavam no tema.

Perguntei-lhe sobre o que estava fazendo e há quanto tempo: ele me respondeu que era um doutorado que fazia há dois anos. Eu não entendi. Marquei a conversa. De início, perguntei se ele poderia ser meu informante e ele aceitou. Do que me disse, vou fazer a seguinte síntese:

“Eu acho que vou largar isso... Já vou pelo 5º ou 6º objeto de pesquisa. A área é a mesma, tudo bem... Mas primeiro o objeto era X. Aí comprei um monte de livro de autor que tratasse sobre esse assunto. Depois mudou para Y, comprei outros livros de outros. Aí teria que participar de um fórum de pesquisador, como não tinha nada feito, escrevi um trabalho com um objeto que se encaixasse mais ao evento. Agora tô pensando neste projeto que quero conversar contigo e já sei... Lá vou ter que comprar mais livro!!! Imagina, já comprei um monte de livro que não vão me servir pra muita coisa...”

Observo que aqui a banalização do objeto é decorrente do mesmo olhar que não foi orientado à investigação. Muitas vezes o objeto é inventado em função de uma necessidade imediata das relações burocráticas no ensino universitário. E isso se repete quando o pesquisador, por exemplo, tem *que participar de um fórum de pesquisador: como não tem nada feito, escreve um trabalho com um objeto que se encaixe mais ao evento*.

Este é um episódio que se repete nas conversas que me ponho a investigar. Às vezes, quando pergunto se “posso colher de uma conversa um dado para a pesquisa”, na maioria das vezes as pessoas não só concordam, mas também afirmam que onde elas estão fazendo o mestrado e o doutorado, a lamentação é a mesma: *se não fosse uma necessidade de mercado de trabalho, não estariam passando por isso*. E isso envolve toda uma atividade de pesquisador para quem aprendeu a ser aluno e professor, na relação transmissiva da aprendizagem nas escolas superiores.

Quanto mais investigo o processo de produção na universidade, mais identifico um pesquisador vazio de lugar, do lugar de sua atividade científica criadora, um sujeito sem o

espaço de onde ele possa produzir um texto para chamar de seu. Ora: o que tenho colhido como dado é consequência de um pesquisador que, muitas vezes:

- tem que aproveitar a oportunidade que aparece para se qualificar;
- não conta com a experiência nem com a formação para a escolha do objeto;
- pensa que o objeto é um produto para ser capturado e faz uma escolha acidental;
- submete-se a condições frágeis de um curso de pós-graduação que exige do pesquisador atitudes que ele não tem;
- começa uma pesquisa muitas vezes também sem contar com o próprio interesse
- não tem tempo para trocar de lente, para refazer sua prática, para contribuir através do sentido de sua pesquisa, para finalmente produzir conhecimento.

1.4 Episódio de pesquisa (IV): marcas da centralidade do autor-citado na materialidade do discurso

Apresento nas produções universitárias alguns indícios da substituição do lugar do pesquisador, o locutor, aquele que escreve, por um autor-citado, tão indiciária da falta de espaço enfrentada pelo pesquisador quanto o emprego do *se* para a indeterminação do sujeito ou para o emprego da passiva. Analisando algumas produções universitárias, selecionei algumas dessas ocorrências, comentadas entre parênteses. São as seguintes:

Tabela 3 – Marcas de responsabilização do autor-citado

MARCAS	INFERÊNCIAS
“... <i>múltiplas situações de leitura e escrita são percebidas e aceitas...</i> ”	O pesquisador coloca o objeto no lugar do locutor.
“ <i>a paráfrase criativa costuma servir-se do texto original como um pretexto...</i> ”	O conceito ocupa o lugar de quem faz. “ <i>A paráfrase criativa costuma servir-se</i> ”, em vez de “ <i>o pesquisador costuma servir-se do texto original ao fazer a paráfrase criativa</i> ”.
“ <i>...A leitura segundo alguém</i> ” é uma posição – imposição – cristã, bíblica, servil, subserviente, pois.”	O autor é substituído por um pronome indefinido.
“ <i>Sondagens revelam...</i> ”	Aqui o substantivo sondagem, no lugar do verbo sondar, permite que a ação do pesquisador fique camuflada.

<p><i>“Nessas práticas, me despertou curiosidades e tais questões, nos termos do autor X”</i></p>	<p>A curiosidade é do autor.</p>
<p><i>“...Ao tratar da redação, o autor afirma que ela é criativa [...] O autor lembra também...”</i></p>	<p>O autor ocupa o lugar de um Locutor 2 para agir no lugar dele.</p>
<p><i>“O autor x nos ajuda.”</i></p>	<p>O pesquisador assume a necessidade de autor.</p>
<p><i>“Segundo o pensamento do autor X... Sua concepção é...”</i></p>	<p>O pesquisador assume a necessidade de autor.</p>
<p><i>“Para a realização da pesquisa os alunos leram os autores...”</i></p>	<p>O autor assume o lugar finalístico da realização da pesquisa.</p>
<p><i>“Segundo o autor X, essa prática limita...”</i></p>	<p>O autor-citado assume os pontos de vista e as inferências do pesquisador.</p>
<p><i>“Compartilhamos da idéia do autor X”.</i></p>	<p>A idéia ocupa o lugar do conceito e o autor, do pesquisador. A ideação está do lado do pesquisador e não do legado de que faz parte do autor.</p>
<p><i>“...é necessário que professor e aluno levem em consideração a dinamicidade do texto, como foi concebido pelo autor X”</i></p>	<p>Banalização do autor-citado por citações que contêm idéias elementares. O mesmo acontecendo nas ocorrências... “o autor X diz que quando se ensina a ler já se está lendo.” / “pelo que tais autores disseram, acreditamos que se justifica uma observação mais atenta aos textos...”</p>
<p><i>“A leitura dos autores XY e Z é a base para o desenvolvimento do trabalho...”</i></p>	<p>O autor como ponto de partida</p>
<p><i>“... amparado em pensadores...”</i></p>	<p>Confirmação do pesquisador pelo autor</p>
<p><i>“Ancorados na análise do autor X”</i></p>	<p>O autor como ponto de partida e de chegada.</p>

Pela análise das ocorrências materiais do discurso das produções universitárias, neste momento selecionadas de resumos de trabalhos apresentados em anais de congresso, também posso inferir que, ao mesmo tempo em que o pesquisador (Locutor1) coloca o autor-citado como Locutor2, em parte responsabilizado pelo que ele diz, a ausência de seu lugar se manifesta pela necessidade de ser amparado, ajudado e ancorado pelo autor-citado. Essa distorção compromete a produção de conhecimento porque o pesquisador, enquanto ser social

é quem põe finalidade por uma ideação que se expande de uma subjetividade comprometida a uma singularidade afetada pela dimensão do gênero humano.

No decorrer desta pesquisa, pude perceber como desdobramento, na voz dos pesquisadores, também um sentimento de coerção não restrito ao ato de escrever materialmente falando, mas a interferências negativas ao ato escrever, em decorrência de conflitos exteriores à tessitura dessas produções. Muitos foram sinalizados no decorrer das reflexões sobre *escrita normal e escrita criadora*, no capítulo 3.

Chamou atenção as determinações das necessidades do pesquisador, afetadas pela lógica de mercado. Mais uma vez percebo que a singularidade está bloqueada nas produções universitárias, dessimbolizadas pela ausência da condição ontológica de trabalho onde as teleologias secundárias, próprias do trabalho intelectual, são distorcidas pela imediatidade das burocráticas relações universitárias, determinadas por uma função desempenhada “quase exclusivamente no nível burocrático-formal” e “decorrente da própria política educacional do país” (SEVERINO, 2007, p. 29).

Incluo aqui as necessidades do pesquisador que põe finalidades através da teleologia e percebo que elas não estão determinadas por valores ontológicos postos nas relações concretas de transformação da sociedade pela emancipação do pesquisador, mas por determinações políticas da necessidade do título, ou para acesso ao mercado de trabalho ou para ascensão na carreira do magistério. Essa urgência do título promove o discurso da necessidade imediata de qualificação e afeta a escolha entre alternativas, condição da singularidade, porque o pesquisador é, em grande parte, movido pela oportunidade que muitas vezes lhe tira a possibilidade de escolher, o que é condição para a representação e não para a produção do conhecimento.

Nesse caso, as produções universitárias são a negação do que é ontológico à categoria trabalho, protoforma do ser social (LUCKÁCS, 1984). Essas produções são *dessimbolizadas* (DUFOUR, 2005), perdem o seu sentido fundamental. Como elas reúnem entre seus elementos o pesquisador cuja subjetividade é fundante e a construção do objeto como possibilidade de transformação social, acontece a dessimbolização de todos esses lugares e, em conseqüência, a “precarização” (ANTUNES, 2007, p. 209-210) da pesquisa pela negação da produção de conhecimento.

Questões burocráticas, como necessidade de título, lugar no mercado de trabalho, além do ensino transmissivo, afetam as produções universitárias na medida em que perdem a dimensão de teleologias secundárias como complexificação do trabalho primário, condição do ser social, que se funda pelo pôr o novo da reprodução social. Esse novo não produzido na

universidade, por causa da representação do conhecimento, elimina das produções universitárias o sentido da pesquisa como condição da singularidade do pesquisador e vice-versa. Para poder construir mais um ângulo da interferência na expressão da singularidade do pesquisador, tendo em vista que essas interferências se fundam nas necessidades que, por sua vez, sofrem determinações da exterioridade, estive reunida com um grupo de pesquisadores num curso de especialização e perguntei a eles o motivo de estarem ali, num final de semana, a despeito de toda a semana de trabalho. Cada um elencou por escrito suas necessidades que puderam ser lidas e analisadas como indícios ou marcas próprias de um discurso próprio às produções universitárias.

Essa pergunta é oportuna porque, pela apreensão do conceito de trabalho das produções universitárias, relacionei o pôr teleológico, ou das finalidades, as necessidades, as escolhas entre alternativas como nexos internos determinantes de uma pesquisa cheia de sentido e associei a tudo isso o sentido como consequência do impulso ou da pulsão, essenciais para o mover do pesquisador na direção de um objeto a ser construído para, pelo novo como condição do trabalho, acontecer a necessária reprodução social, condição da transformação e da emancipação.

A distinção entre o interesse pela **produção de conhecimento** ou pela **representação do conhecimento** ou ainda o **interesse burocrático** que envolve interesses trabalhistas e institucionais compõem as categorias temática de cada coluna. Estou considerando interesse pela produção de conhecimento qualquer manifestação sobre pesquisa, dado, atividade de pesquisador e, como representação, tudo o que se refere a conhecimento na direção de algo pronto que se dá ao ato de ser encontrado pelas ações de buscar, de adquirir, através de outras ações como a de aprofundar, de estudar, ocorrências que indicam algo pronto a ser recebido e não construído. A noção de estudar no lugar de ler é indício do ensino transmissivo onde o aluno estuda o que o professor repassou, muitas vezes só pela atitude de memorização. Isso muitas vezes faz com que haja a sensação de não se sentir capaz de *estudar sozinho*, porque estudar está dissociado de ler. Destaquei alguns desses indícios na fala de pesquisadores para a tabela abaixo:

Tabela 4 – Indícios das necessidades dos pesquisadores

INFORMANTE	DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	DE REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO	DE INTERESSES BUROCRÁTICOS
I(1)	_____	_____	Qualificação profissional para o mercado de trabalho/fazer Mestrado Buscar formas de trabalhar a disciplina LP
I(2)	_____	Adquirir novos conhecimentos/ adquiridos anteriormente na universidade	Maneira de acréscimos de salário
I(3)	_____	A busca do conhecimento Relativo à disciplina escolhida	Garantir melhores oportunidades no mercado de trabalho/seguir carreira
I(4)	_____	Preciso continuar minha vida estudantil	Realizar meu trabalho pela capacitação
I(5)	_____	Aprofundamento nos estudos	Crescimento profissional e Pessoal
I(6)	_____	Buscar novas informações sobre o estudo da língua portuguesa	Melhorar minha pratica, meu Ensino
I(7)	_____	_____	Continuar os estudos para não ficar à margem
I(8)	Alargar as fronteiras de um simples saber fazer Desconstrução/construção que auxiliem o meu projeto de Mestrado	_____	_____
I(9)	_____	Ampliar meus conhecimentos sobre a língua Sou preguiçosa para estudar sozinha e fazendo curso preciso ler e estudar mais	_____
I(10)	_____	Buscar conhecimentos	Profissional capacitado para melhor valorização no mercado de trabalho
I(11)	_____	Obtenção de novos conhecimentos/ um estudo mais aprofundado da língua	Salário

I(13)	Retomar o interesse pela pesquisa de assuntos já vistos e novos	_____	Visar à docência superior
I(14)	_____	Obter mais conhecimentos	Garantir uma estabilidade melhor no campo profissional Procurar uma posição melhor financeira e me estruturar no Futuro
I(15)	_____	Dar continuidade aos estudos Ampliar conhecimentos	Exigência do mercado campo de trabalho
I(16)	_____	Adquirir conhecimentos na minha área de formação	Melhorar minha prática Pedagógica
I(17)	_____	Melhorar os conhecimentos lingüísticos	Ampliar o currículo

O conhecimento, conforme o destacado acima, é algo que, pela ação de **buscar, obter, adquirir**, através do estudo, está como algo pronto a ser capturado. E o curso como possibilidade de acesso à carreira do magistério, como meio de melhoria salarial, de permanência no mercado ou melhoria de uma prática escolar, é, sem dúvida, um interesse burocrático que não avança da subjetividade do pesquisador, na dimensão mais pessoal possível, e é externa a toda expectativa de reprodução social, porque o interesse pela pesquisa não acontece, a não ser mencionado em uma única vez, de vez de forma equivocada.

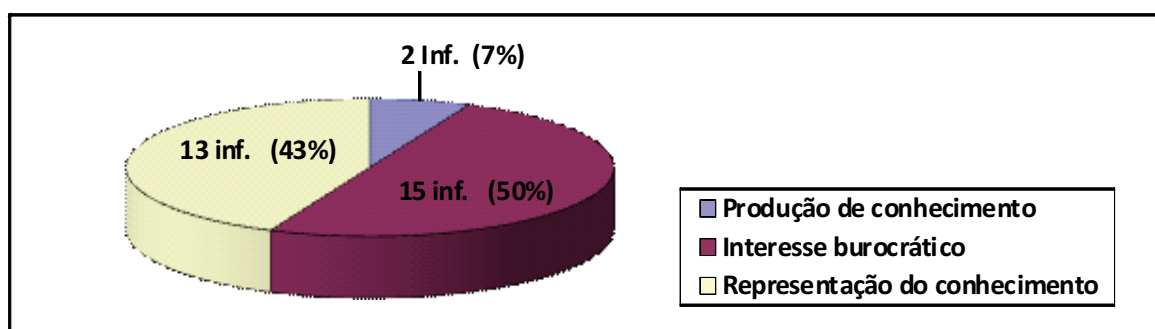


Gráfico 1. Necessidades do pesquisador

Como se pode inferir, a regularidade incide sobre o interesse burocrático e depois sobre a representação do conhecimento. Mesmo sabendo que ambas recebem influências diferentes da exterioridade, não posso negar que o interesse burocrático é mais um agravante que alimenta a representação e não a produção que se manifesta minimamente. Observando a

tabela e o gráfico, vejo que a referência a algo que insinue alguma investigação só se dá em dois momentos: quando um dos informantes manifesta a necessidade de ***alargar as fronteiras de um simples saber-fazer*** e ainda à ***desconstrução/construção que auxiliem o projeto de mestrado*** e quando outro informante se refere a alguma *pesquisa*. Mesmo aí há um indício de representação do conhecimento, porque este último faz referência a uma ***pesquisa de assuntos já vistos***.

1.5 Episódio de pesquisa (V): a dessimbolização das produções universitárias

No discurso dos pesquisadores quanto à finalidade de suas pesquisas, é bastante regular a necessidade de qualificação como exigência de mercado. Qualquer outro sentido, geralmente é secundário. A seguinte afirmação de um pesquisador é um dado dessa interferência:

*“A gente acaba se acostumando e muitos até se envolvem, mas **tem muita gente no meu grupo de doutorado que está pesquisando sobre algo bem distante...** Se não fosse a necessidade de aumento salarial, duvido que estariam ali. E isso lá todo mundo fala mesmo.”*

Se são essas as prioridades, chega o momento de entender o sentido de não mais pensar que o pesquisador consome, mas que é consumido. Muito mais já é possível dizer: a lógica de mercado é consumidora, quando, necessitado do título para o incentivo salarial, o pesquisador revela não saber qual é mesmo o lugar de sua paixão no processo de pesquisa e, em conseqüência, o seu espaço no que produz na universidade. As produções universitárias, dessimbolizadas, tornam-se mercadorias para a circulação no mercado numa produção em série. Assim, são produzidas para consumo imediato e não cumprem o destino da reprodução social, fato que devora a possibilidade de emancipação do ser social como responsável pela produção do novo e favorece a representação do conhecimento, ou seja, a reposição do mesmo da esfera biológica.

Nos meus diálogos com pesquisadores que estão produzindo, aumenta a angústia de escrever, que não é a de confrontar-se com o reflexo, mas a da desconfiguração do objeto de pesquisa, que, muitas vezes dessimbolizado, torna-se estranho ao pesquisador face à finalidade priorizada.

Conversando com um pesquisador, perguntei: “*mas como é mesmo ter que fazer uma pesquisa distante do que se viu durante todo um tempo de trabalho?*” E ele respondeu:

“no meu grupo (e nós já estamos fazendo o doutorado), eu garanto que 90% dos doutorandos estão fazendo a pesquisa por questões salariais e para garantir um lugar no mercado de trabalho.”

Uma das conseqüências das finalidades imediatistas para a pesquisa é a dessimbolização da teoria, quando ela não é recebida como exemplar de um *paradigma* - alguma *lente* através da qual o mundo se reconfigura. Por exemplo: tenho observado que o autor é citado de forma equivocada, fragmentado nas citações exigidas pelos *manuals científicos* para a produção universitária, numa leitura muitas vezes terceirizada. Importa que haja teoria para a análise dos dados, mas, em função das circunstâncias em que a pesquisa se estrutura, não há escolha para o pesquisador aceitar ou não uma teoria, restringindo a atitude de escrever ainda mais num autor. Isso gera a fragmentação da lente, tão necessária ao sentido da pesquisa e aos efeitos desse sentido na construção do objeto.

Nesse caso, o contexto neoliberal, propício às finalidades burocráticas do pesquisador, se manifesta através de um discurso sinalizado nas produções universitárias: um discurso não só vazio do lugar do sujeito, mas vazio de desejo, e, em conseqüência, vazio de impulso, de pulsão, de paixão e de produção de conhecimento, porque as produções universitárias em série não são condicionadas pela singularidade. Essa falta da falta de alternativa faz com que seja possível encontrar como regularidade o dado seguinte: “***Eu acho que vou largar isso...***”

Este é um episódio que se repete nas conversas que me pus a investigar. Às vezes pergunto: “*posso colher dessa nossa conversa um dado para a minha pesquisa?*” E, na maioria, as pessoas não só concordam, mas também afirmam que lá por onde elas estão fazendo o mestrado e o doutorado, a insatisfação é a mesma: “*se não fosse uma necessidade de mercado de trabalho, não estaria passando por isso.*”

Percebi também que, quando a necessidade é imediata, consumível, quando se confunde com satisfação imediata, a insatisfação do pesquisador é maior, mesmo que ele encontre a saída da escrita normal que não lhe exige o dilema essencial próprio do trabalho de escrita.

CAPÍTULO 2:

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES UNIVERSITÁRIAS

2.1 Produção de conhecimento ou representação do objeto

Recapitulando o processo desta pesquisa, localizo a construção da escrita com a expectativa de encontrar a objetivação da produção de conhecimento nas produções universitárias a partir do conceito de trabalho, sob a ontologia do ser social de Luckács. Significa que objetivação e escrita são correlações entre trabalho primário e trabalho intelectual, este último próprio das teleologias secundárias. A escrita pode ser um fazer laborativo, desde que se possa depreender dela, na universidade, um objeto construído por um conhecimento *produzido* e não *representado*. Nesse processo, inferi que a condição do novo é a singularidade e vice-versa, esta que se funda na subjetividade e vai se expandindo da particularidade discursiva até a genericidade do mundo dos homens. O que é produzido na universidade deve avançar também dos interesses próprios do pesquisador e da formação discursiva a que ele pertence, ou seja, do espaço das regularidades, e galgar dimensões superiores do gênero humano.

Relacionei a singularidade como expressão do ser social que põe o novo da reprodução social e garante o movimento da transformação; localizei o trabalho como referência conceitual dessas possibilidades a partir de seus nexos internos. Procurei construir uma impressão ontológica da escrita nas produções universitárias, para identificar se a maior regularidade das marcas discursivas é indício de *produção do conhecimento* ou de sua *representação*. Se o que se manifesta mais freqüentemente nessas produções são atitudes representativas do objeto, sinalizadas na materialidade discursiva, a produção universitária está comprometida por uma pesquisa sem sentido ou pela ausência de uma pesquisa que seja suficiente para movimentar o conhecimento e realizar a transformação social.

Para recapitular ainda esses nexos internos ao trabalho, a teleologia, finalidade posta pelo pesquisador, é um momento fundante da subjetividade, localizável nas exigências dos projetos de pesquisa como prévia-ideação das ações daí decorrentes. Essas finalidades se justificam por necessidades que não devem ser confundidas com as satisfações imediatas de

quem faz pesquisa, porque são necessidades postas pelas relações concretas do pesquisador com o mundo e não com seus interesses pessoais, diante do qual há o desafio de construir uma nova impressão, um conhecimento novo para um objeto em construção. Mas essa impressão sinaliza para outras já construídas, para conhecimentos prontos que não devem ser reproduzidos, mas digeridos no processo, onde os restos, no *continuum*, são a matéria prima para o novo.

Está aí o cuidado ao levar em consideração o autor-citado, imprescindível ao pensamento conceitual, mas muitas vezes distorcido por repetições que o responsabilizam como Locutor2 – o outro responsabilizado pelo pesquisador – e não como enunciador, voz que atravessa a do pesquisador (L1) sob o lugar de quem vê e não de quem está escrevendo.

Quando me refiro à necessidade imediata, coloco não só as interferências políticas das exigências do mercado, mas as que são determinadas por um ensino transmissivo, sem formação de olhar investigativo, decorrentes das relações universitárias burocráticas. Nesse processo, analiso trabalhos de conclusão de curso para identificar as conseqüências ontológicas dessas necessidades nas produções universitárias.

Na objetivação das produções pelo processo de escrita, o pesquisador está sendo visto sob os conceitos ora de falante, ora de locutor, ora de enunciador. O falante, qualquer um que faz uso da língua, na condição de pesquisador, assume um lugar de locutor, aquele que produz. Entre ele e o autor-citado (que poderia ser uma relação de locutor/enunciador, o primeiro, aquele que diz, e o segundo, aquele que vê muitas vezes de forma não marcada), acontece algo particular porque, nas produções universitárias, o pesquisador (L1) não só diz o que o autor-citado disse, mas convoca-o para dizer no lugar dele. Por isso, estou denominando o autor-citado de L2.

2.2 Análise das produções universitárias

Para identificar indícios de representação ou de produção de conhecimento, selecionei vinte monografias de conclusão de curso abaixo relacionadas que serão tratadas a partir da denominação M1, M2, M3 até M20, cinco dissertações de mestrado, D1, D2, D3, D4, D5 e cinco teses de doutorado, T1, T2, T3, T4, T5, que foram produzidas entre 2001 e 2008. As interferências da exterioridade serão analisadas através dos indícios das condições de produção na universidade – entre o ensino transmissivo e a lógica de mercado.

2.2.1 Monografias de conclusão de curso

Tabela 5 – Apresentação de dados/ Monografia

MONOGRAFIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETO
M1	2001	Ensino de LP
M2	2007	Intertextualidade
M3	2007	Aquisição de linguagem
M4	2007	Leitura
M5	2008	Inteligência poética
M6	2008	Ensino de LP
M7	2002	Alfabetização
M8	2006	Alfabetização
M9	2004	Leitura
M10	2006	Leitura
M11	2004	Ensino de LP
M12	2004	Ensino de LP
M13	2001	Escrita
M14	2003	Escrita
M15	2006	Ensino de LP
M16	2005	Leitura
M17	2005	Leitura e escrita
M18	2005	Formação de leitores
M19	2005	Imagem e texto
M20	2006	Gêneros textuais

Para analisá-las, selecionei como categorias: *a responsabilização do autor-citado*, no âmbito da conjunção pesquisador/autor-citado; e *o emprego de palavra evasiva, a introdução evasiva, a historicização do objeto fragmentado e a minimização da pesquisa*, no âmbito da construção do objeto.

2.2.1.1 Sobre a relação pesquisador/autor-citado

Pela leitura de trabalhos monográficos, senti dificuldade de localizar o objeto. Sua marca é a sua ausência. Penso que isso tem relação nessas produções com a responsabilização do autor-citado para realizar os atos do locutor/L1. Abaixo há uma lista do que estou considerando vestígios dessa categoria.

Tabela 6– Indícios de responsabilização do autor-citado

INDÍCIOS ENCONTRADOS NA MATERIALIDADE DISCURSIVA	INFERÊNCIAS
“Conforme X para Y, enquanto C <i>defende</i> tal ponto de vista...”	O autor C é quem defende o ponto de vista do pesquisador, e não o contrário.
“Na <i>afirmação</i> Yniana...”	Quem afirma não é quem pesquisa, mas o teórico Y afirma .
“Estou citando Y <i>para dizer</i> X”.	Y (o autor-citado) é quem declara a idéia proposta, ou seja, não há existência do novo, mas a repetição do produzido.
“Ainda <i>nas palavras</i> do autor X”	O autor X é quem declara no lugar do pesquisador.
“Como <i>já falou</i> acerca disso X...”	O autor-citado X nesse caso fala de novo no lugar do pesquisador.

A conjunção de L1 a L2 se dá por operadores selecionados como tentativa de legitimar o lugar próprio pelo estilo. Muitas vezes o pesquisador (L1), para se desviar das conformativas (*segundo/ conforme*), estiliza essa conjunção, talvez para legitimar seu lugar nas produções, através de outras categorizações e manobras lingüístico-metafóricas. Em vez de dizer *estou falando segundo o autor*, o pesquisador substitui *segundo/ conforme* por outro modo de dizer que, entretanto, não garante a singularidade. Por exemplo: *o autor X defende a idéia* ou *leciona* ou *estou citando Y* são correlatos ao uso das conformativas. Retirei do total de monografias exemplos que exponho na tabela a seguir:

Tabela 7 – Recursos utilizados para a conjunção pesquisador/autor-citado

OUTROS EXEMPLOS...	CONFORMATIVAS
<i>“Na perspectiva de X e Y”</i>	(segundo/conforme)
<i>“Pela afirmação Yniana”</i>	(segundo/conforme)
<i>“Estou citando Y para dizer X”</i>	(segundo/conforme)
<i>“... como já falou acerca disso X.”</i>	(segundo/conforme)
<i>“De acordo com várias pesquisas, os autores X e Y acreditam que...”</i>	(segundo/conforme)
<i>“Sobre isso, o autor X afirma...”</i>	(segundo/conforme)
<i>“O que pensa o autor X...”</i>	(segundo/conforme)
<i>“C defende tal ponto de vista...”</i>	(segundo/conforme)

O modo como o autor-citado é convocado nas produções universitárias é indício de como o pesquisador se posiciona frente a essa presença responsabilizada. Ou ele cita para dizer de novo o que o autor-citado disse, ou ele diz para o autor-citado especificar o que ele quer dizer. Eis um dado dessa ocorrência:

Tabela 8 – Conjunção lexical entre pesquisador e autor-citado

O PESQUISADOR:

“Assim, o curso da discussão se volta para os condicionamentos sofridos pelo professor nos dias de hoje, que o afetam enquanto leitor e enquanto sujeito que lança mão da leitura ao longo de suas práticas pedagógicas.”

CONDICIONAMENTOS
O AUTOR-CITADO:

Segundo Y (.....), (...) há seis condicionamentos: salário, formação acadêmica, múltiplas funções da mulher professora, currículo, especialistas e ideologias”, que “[...] quando não percebidos criticamente, podem gerar conseqüências nefastas....”

Como é possível observar, o ponto de junção entre o pesquisador e o autor-citado é a palavra **condicionamentos**, que é um hiperônimo, ou seja, aquele termo que guarda “o sentido do todo” (DUBOIS et al, 1993). O pesquisador (L1) trata vagamente dos **condicionamentos sofridos pelo professor nos dias de hoje, [...]**, mas quem preenche o vazio desse hiperônimo é o autor-citado. O pesquisador (L1) anuncia para que o autor-citado diga. Percebo esta ocorrência mais como uma oportunidade criada pelo pesquisador para a convocação do autor, até porque o que ele enumera na citação são evidências da realidade.

Fazendo um parêntese, voltando ao discurso como posicionamento e atitude que não estão materialmente na fala de forma precisa, mas como indício, preciso ressaltar a diferença feita pelo pesquisador entre o professor **enquanto leitor e enquanto sujeito que lança mão da leitura ao longo de suas práticas pedagógicas**. Há duas atitudes de leitura que o pesquisador apresenta: a segunda forma de leitor, **um outro que lança mão da leitura ao longo de suas práticas pedagógicas**, indica que, mesmo lendo, o pesquisador não está necessariamente afetado como leitor. Esta segunda forma de ler pode ser um forte indício da interferência negativa da exterioridade nas produções universitárias. Quando o pesquisador pensa que cumpriu sua tarefa fazendo um autor enumerar os condicionamentos que ele mesmo seria capaz de ver, ainda aí ele deixa escapar algo como um leitor que não é precisamente o professor **lançando mão da leitura ao longo de suas práticas pedagógicas** e afetado por ela. Ou seja, o pesquisador parece não ser o leitor que talvez ele seja fora de suas relações investigativas.

Outro dado dessa junção entre L1 e L2:

Tabela 9 – Desdobramento da junção lexical pesquisador/ autor-citado1 e autor-citado2

PESQUISADOR		AUTOR-CITADO1	AUTOR-CITADO2
<p>“Não se pode falar em aprendizado sem a prática das vivências dos fatos. Assim, ‘a cultura torna-se parte da natureza humana no processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico.”</p>	<p>Afirma-se ainda que</p>	<p>[...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos da realidade e, por meio deles, o universo de significações que constrói ordenação, interpretação dos dados do mundo real....</p>	<p>Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamentos num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas....</p>

Quando o *pesquisador* convoca dois autores-citados, na verdade ele pretende que esses autores confirmem o sentido de *prática das vivências dos fatos*. Pelo que pude perceber, o pesquisador repete *a prática das vivências dos fatos em natureza humana num processo histórico/ sistemas simbólicos da realidade/ uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real, formas culturalmente dadas e transformação de atividades externas, funções interpessoais, em atividades internas...* Percebo ainda, sem desmerecer o que o autor-citado diz, que o pesquisador não necessitaria convocar outros locutores para dizer a partir de uma sinalização que ele faz sobre cultura.

Quanto à responsabilização do autor-citado pelo pesquisador, acontece também de ela gerar uma espécie de prescrição para descrever algum dado a partir do que ele pensa. Por exemplo: se o autor-citado pensa X, o pesquisador vai avaliar se o dado se comporta de acordo com o pensamento dele. Por exemplo:

EXEMPLO DE ANÁLISE DO DADO SOB A PRESCRIÇÃO DOS AUTORES-CITADOS		
<i>O objetivo precípua destas análises</i>	<i>é avaliar</i>	<i>se as aulas de Língua Portuguesa na referida escola estão sendo ministradas de acordo com o objetivo de lingüistas como os já citados</i>

Quadro 3. Análise do dado “prescrição do autor-citado”

O pesquisador supõe algo pronto, prescrito pelo autor-citado, e, **de acordo com o objetivo de lingüistas como os já citados**, vai em busca de encontrar o modelo. Aí há conseqüência do ensino transmissivo que dá indício da representação pela qual um enunciador coletivo manifesta que, *se os professores portam o saber dos autores, as informações sobre o mundo, o conhecimento produzido, pronto e dado, isso basta para gerar certa subserviência ao que tem que ser como os autores dizem*, porque, pelo que se percebe como marca própria da exterioridade, se eles disseram, é porque é. Isso permite perceber por que é tão regular entre as produções universitárias outra marca: a da possibilidade de **concluir após toda a revisão bibliográfica**.

Em síntese, há autores-citados, responsabilizados pelos atos ilocutórios das produções universitárias e isso se dá, apesar das manobras estilísticas do pesquisador em sua escrita, a partir da qual presume que está garantindo a singularidade do trabalho que assina.

2.2.1.2 Sobre a construção do objeto

De acordo com o que tenho percebido durante a análise das produções universitárias, no momento em que o autor-citado assume o lugar central dessas produções, sendo responsabilizado pelo Locutor1 na condição de Locutor2, há um desvio do olhar do pesquisador que deixa de estar na direção do objeto. Há também a eliminação da possibilidade de construção desse objeto e conseqüente representação do conhecimento. Neste caso, o pesquisador, ao objetivar sua produção pela escrita, contorna o objeto através dos seguintes indícios: *emprego de palavras evasivas, produção de introdução evasiva, historicização do objeto fragmentado, desvio das finalidades e minimização da pesquisa de campo*. Cada indício será considerado como categoria temática e constituirá um item do que tratarei a seguir.

- Emprego de palavra evasiva

Considero palavras evasivas aquelas de sentido vago. Chamou minha atenção a grande incidência do termo **abordagem** nas produções universitárias e esta curiosidade me fez questioná-la na relação com outros indícios, aqui postos, e na relação também com a sempre associação de abordagem a uma outra atitude: a de estar sendo superficial por algum lugar da pesquisa. O pesquisador, ao realizar uma escrita, declara que fará uma abordagem, mas, geralmente, não **pretende fazer uma abordagem aprofundada**, ou naquela produção **apresenta uma abordagem** ou uma **problemática**, ou **constatações** diversas.

Selecionei esse termo preferencialmente, primeiro pelo motivo que já expus, de que é uma palavra presente em grande parte das monografias lidas; segundo, porque traz em si o sentido de borda, de margem, como se a pesquisa se desse pelas bordas de um objeto muitas vezes apagado. Abordar é aproximar, encostar, chegar à margem. Encontro aí outro indício de representação do objeto: algo parece estar pronto, só havendo possibilidade de aproximação e não de construção, mais uma vez criando o contexto de uma pesquisa que aborda, aproxima, chega perto e apenas contorna o objeto sem construí-lo pela produção de conhecimento, porque a borda é de algo que já existe.

- Introdução evasiva

Outra marca evasiva que facilita a atitude de *abordar* é uma introdução genérica que se adapta a qualquer objeto. Escrever sobre o mundo como introdução de monografias, indiferentemente do assunto, quer seja sobre ensino de português, música e ensino de

português, ou produção escrita no ensino médio, foi uma regularidade entre as monografias que li. Estou me referindo a uma contextualização sócio-política que se repete em monografias (entre 2001 a 2006) de temas completamente diferentes, como se muitas delas começassem do mesmo modo. Eis um dado dessa regularidade:

Tabela 10 – Modelo regular de introdução nas produções universitárias

MONO1 (2001) – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução:

Atualmente, com o **avanço tecnológico** presenciado, parece inacreditável que na sociedade se tenha de buscar alternativas para um melhor **confronto com os diversos desafios que cercam o ser humano**, afastando-o das possibilidades de participação pelo trabalho. Quanto à educação que, historicamente, neste país, tem sido tema de discussões para a **melhoria qualitativa do ensino**, ainda se ressentido de uma série de implementos para, realmente, poder **garantir uma formação sustentável e necessária à convivência e interação humana**, mesmo **num mundo social capitalista**.

MONO12 (2004) – MPB NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

As urgências do *mundo moderno* exigem **qualidade de ensino**, buscando **formar cidadãos capazes de interferir criticamente na sua realidade imediata para transformá-la**. Para que isso aconteça, de fato, **é necessário oferecer ao aluno mecanismos que lhe assegurem o desenvolvimento de capacidades para se apropriar da gama de conhecimentos e informações** presentes nos currículos escolares, **levando-os a compreenderem as complexas condições competitivas do mercado de trabalho na sociedade capitalista** em que vivemos.

MONO20 (2006) – A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Introdução:

O mundo contemporâneo, marcado fortemente pelo inesperado avanço tecnológico e por grandes mudanças nas relações sociais e do trabalho, exige uma educação voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais que ofereça ao educando tanto o exercício de sua cidadania quanto o desempenho de atividades profissionais de forma eficiente, garantindo-lhe participação social, como sujeito consciente e crítico, capaz de estabelecer relações de interação e de transformação com a comunidade em que vive.

Abaixo, há uma tabela das regularidades temáticas que aparecem em monografias que tratam, na introdução, da mesma contextualização para assuntos completamente diversos. Selecionei três monografias, entre outras que manifestaram a mesma ocorrência:

Tabela 11 – Monografias de assuntos diferentes e mesma contextualização

	MONO1	MONO12	MONO 20
Ano	2001	2004	2006
Assunto	Ensino língua portuguesa	MPB na aula de Língua Portuguesa	Produção escrita no ensino médio
Temáticas Recorrentes	<p><i>Atualmente, avanço tecnológico confronto com os diversos desafios que cercam o ser humano</i></p> <p><i>melhoria qualitativa do ensino</i></p> <p><i>garantir uma formação sustentável e necessária à convivência e interação humana</i></p> <p><i>num mundo social capitalista.</i></p>	<p><i>mundo moderno</i></p> <p><i>formar cidadãos capazes de interferir criticamente na sua realidade imediata para transformá-la</i></p> <p><i>é necessário oferecer ao aluno mecanismos que lhe assegurem o desenvolvimento de capacidades</i></p> <p><i>levando-os a compreenderem as complexas condições competitivas do mercado de trabalho na sociedade capitalista</i></p>	<p><i>O mundo contemporâneo marcado fortemente pelo inesperado avanço tecnológico</i></p> <p><i>exige uma educação voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais que ofereça ao educando tanto o exercício de sua cidadania quanto o desempenho de atividades profissionais de forma eficiente, garantindo-lhe participação social, como sujeito consciente e crítico</i></p> <p><i>Neste mundo</i></p> <p><i>através da linguagem que o sujeito interpreta e constrói significados que o permitem interagir com o mundo</i></p> <p><i>o mundo hodierno</i></p> <p><i>requer, por parte do indivíduo, um domínio cada vez maior das linguagens como instrumento de comunicação e negociação de sentidos.</i></p>

- Historicização do objeto fragmentado

Percebi que há uma certa regularidade na historicização do objeto fragmentado. Explico: se a pesquisa é sobre a MPB nas aulas de Língua Portuguesa, a história se prolonga só sobre a MPB. A isso estou considerando **fragmentação**. Outra coisa: se a pesquisa inclui a MBP na sala-de-aula, a história poderia ser contada sim, para ver a partir de qual momento a

escola se abre para essas possibilidades. Só que, com certa regularidade, as monografias se baseiam em descrições históricas de uma parte daquilo que se propõem a pesquisar.

Percebo inclusive que a historicização é meio frutífero de representação do objeto, que é reapresentado por sua história. Analiso esta marca, a princípio, entre duas monografias que tratam do mesmo tema. Uma produzida em 2004 e a outra, em 2006.

A monografia 9, sobre contos de fada no livro didático, produzida em 2004, conta a história desses contos e descreve-os pela obra de um autor que marca a literatura infantil brasileira, buscando seus elementos caracterizadores, por exemplo, o maravilhoso, retirando, teoricamente desses contos, algumas outras características. É indício de desvio do objeto o fato de o autor escolhido estar relacionado à história da literatura infantil no Brasil e não ao conto de fada. É também indício o fato de essa historicização se dar da página 11 à página 42. O conto de fada é tratado em si e não em sua relação com o livro didático. É o que estou chamando de fragmentação.

A monografia 10, sobre contos de fada e ensino, produzida em 2006, inicia-se também pelas origens, mistura um pouco de suas funções e depois descreve o conto de fada, caracterizando-o por suas temáticas, seus tons, seus elementos. O conto de fada é tratado em si e não em sua relação com o ensino. É o que estou chamando de fragmentação. Uma monografia, por exemplo, sobre os contos de fada, que procura relacioná-los à formação do leitor, através do ensino, conta a história do conto de fada da página 10 à página 33 e relaciona o conto de fada a ensino nas páginas 37 e 38.

Tendo relacionado à monografia 9 e a monografia 10 quanto à historicização do objeto fragmentado, por se tratarem do mesmo tema, pude perceber que as diferenças não constituem singularidade. São diferenças de estilo de escrever: a de 2004 trata de *raízes* do conto de fada; e a de 2006, das *origens*. São modos diferentes de dizer o já-produzido na cultura. As diferenças entre escola e livro didático só estão no título, porque o pesquisador, ao se propor a tratar dos livros didáticos, refere-se ao âmbito escolar, ou seja, ambas contextualizam a leitura desses contos na escola.

Mas, mesmo quando os objetos a serem pesquisados na escola, são diferentes dos contos de fada, a regularidade - historicização do objeto – manifesta-se. Por exemplo: a M8 sobre alfabetização de jovens e adultos, produzida em 2006, conta a história da alfabetização remontando a alguns séculos, passando pela Primeira República, Período Vargas, Período Militar, Nova República, até localizar Paulo Freire para *lançar um olhar para hoje*. A pesquisa só existe referenciada nas páginas 30 e 31, mas a história começa na página 2 e vai até a página 29. Outra monografia, a M7, produzida em 2002, que também trata da

alfabetização pela teoria construtivista, além de relacionar os aspectos da realidade, faz um passeio histórico pelas várias teorias existentes e só faz referência à investigação na página 49, sem que se possa considerar alguma análise de dados.

Ainda sobre a historicização do objeto fragmentado, a M11, ao propor uma construção de uma leitura do ensino do Português através da realidade de uma determinada escola, pelo que se suporia pelo título na relação direta da esperada produção de conhecimento, desvia-se dessa perspectiva tanto quanto as outras monografias analisadas, ao reservar boa parte de suas páginas à *história interna e externa da língua portuguesa*, voltando aos *primeiros fatos do Latim levado à Península Ibérica, pela expansão do Império Romano*, há milênios.

Seleciono a M12, o caso da MPB na sala-de-aula, onde a historicização da MPB começa pelos *primeiros viventes desta terra*, inventores de *instrumentos musicais chamados toscos, ainda localizados em festas folclóricas*. O conhecimento já-produzido na cultura atravessa *a catequese dos índios*, os primeiros séculos de colonização; cita de toscos a *tambores, atabaques, tantãs, palmas, apitos*, e ainda registra *as fanfarras militares dos exércitos portugueses*. Depois, final do século XVIII, e por aí vai passando pelas *aulas de violão de Chiquinha Gonzaga em 1870, no Rio de Janeiro*, e continua por *Orlando Silva, Pixinguinha, Carmem Miranda, Noel Rosa, Braguinha, Mário Lago, Dorival Cayme, Luis Gonzaga, Ângela Maria, Cauby, João Gilberto* e, entre outros citados, *Roberto Carlos Braga, Caetano Emanuel Viana Telles Veloso* e muitos citados depois com seus nomes completos e contextos descritos até *Marisa Monte, Arnaldo Antunes, Lobão, Renato Russo, etc.* Da página 31 à página 46, são 16 páginas reservadas à pesquisa, mas mesmo aí não encontrei equilíbrio entre a historicização e a construção do objeto, porque as inferências sobre a necessidade de facilitar a aprendizagem pela inclusão da música na sala-de-aula são feitas sob a responsabilização do autor-citado. Além disso, entre essas 16 páginas, algumas são de letras de músicas e de roteiros de aula, sem análise, apenas incluídas num roteiro de atividades.

- *Minimização da investigação*

A leitura das monografias para identificar as marcas de representação ou de produção do conhecimento possibilitou gerar um quadro demonstrativo dessas marcas. Tendo selecionado, aleatoriamente, as 20 monografias de 2001 a 2008, decidi fazer uma quantificação de páginas que não dispensou a leitura de cada uma, mas foi um modo que encontrei para tratar, com mais precisão, o que é impreciso nessas regularidades porque não

estão especificamente na materialidade das produções universitárias, mas em atitudes nelas manifestadas.

Estou tomando como atitude, por exemplo, a decisão do pesquisador de contar uma longa história da música desde os *primeiros habitantes da Terra*, ou da história da língua portuguesa *desde o Latim*, para construir uma visão do ensino de Língua Portuguesa numa determinada realidade, quer seja pelas *letras de música*, quer seja pela *necessidade da morfologia*. Considero decisão também o fato de um pesquisador, para tratar do ensino de língua, ter que passar por todas as concepções de gramática, repetindo um conhecimento produzido, por exemplo, sobre conceitos, tipos de gramática, sem que escolha um para construir o objeto. Algumas vezes, em pouquíssimas páginas, por exemplo, é dito algo sobre a escola X, descrita, em grande parte, pelas suas instalações. Eis o quadro que segue:

Mono	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Nº de Pág. Prática de leitura	Nº de Pág Dados da Realidade	Prática de Leitura (%)	Dados da Realidade e (%)
M1	2001	62	Ensino de LP	57	-	5	-	8%
M2	2007	43	Intertextualidade	34	9	-	21%	-
M3	2007	44	Aquisição de linguagem	42	-	2	-	5%
M4	2007	44	Leitura	31	13	-	30%	-
M5	2008	32	Inteligência poética	25	7	-	22%	-
M6	2008	28	Ensino de LP	27	-	1	-	4%
M7	2002	55	Alfabetização	54	1	-	2%	-
M8	2006	40	Alfabetização	38	-	2	-	5%
M9	2004	57	Leitura	52	-	5	-	9%
M10	2006	44	Leitura	44	-	-	-	-
M11	2004	52	Ensino de LP	40	-	12	-	23%
M12	2004	53	Ensino de LP	39	-	14	-	26%
M13	2001	70	Escrita	42	-	28	-	40%
M14	2003	46	Escrita	31	-	15	-	33%
M15	2006	53	Ensino de LP	43	-	10	-	19%

M16	2005	78	Leitura	53	-	25	-	32%
M17	2005	48	Leitura e escrita	48	-	-	-	-
M18	2005	32	Formação de leitores	32	-	-	-	-
M19	2005	54	Imagem e texto	37	13	4	24%	7%
M20	2006	43	Gêneros textuais	43	-	-	-	-

Quadro 4. Índícios de minimização da pesquisa

O quadro demonstrativo acima está levando em consideração itens como **assunto**; número de páginas que contemplam **história ou teoria**; número de páginas que contemplam **dados da realidade**, no caso alguma instituição de ensino e itens como investigação ou alguma **prática de leitura** ou do texto literário ou do texto publicitário, além da aplicabilidade da teoria etc. Pretendo com isso analisar o que há nas produções sobre construção do objeto ou produção do conhecimento e infiro, pelos dados acima, que as monografias de conclusão de curso analisadas são constituídas, em sua quase totalidade, de historicização do objeto ou de teorias, ou de conceitos, inferindo também sobre duas possibilidades. A primeira é a de que, quando os pesquisadores que produziram essas monografias julgaram ter atingido o primeiro momento da teoria, não tendo o que fazer no segundo, o da pesquisa, finalizaram o trabalho depois de poucas páginas, às vezes uma de referência a alguma realidade. A segunda é a de que, como o ensino transmissivo exige a repetição do já produzido pela cultura, os pesquisadores que produziram essas monografias pensam que um trabalho monográfico de conclusão de curso nada tem com investigação e uma produção na universidade é repetição do já produzido.

O fato é que, quando se trata de aplicação prática ou de construção do objeto, investigação sobre a realidade, o que existe é extremamente insuficiente para que se creia em produção do conhecimento, numa relação de 52 páginas para a teoria e 5 para tratar de algum dado da realidade; 42 páginas de teoria para 2 sobre algum dado da realidade; 27 de teoria para 1 de pesquisa; 54 de teoria para 1 página de aplicação prática de leitura. Pude ver em algumas que essas poucas páginas ou descrevem a escola e ainda colocam fotos, ou prescrevem uma **metodologia** como **sugestão**, quer seja de leitura ou de ensino de língua, ou transcrevem textos, poemas, letras de músicas, além das citações que responsabilizam outro locutor para inferir sobre a realidade, inclusive para prescrever sobre o olhar do pesquisador que infere sob a prescrição do autor-citado.

- Desvio das finalidades

Percebi, como marca regular da exterioridade determinante das condições de produção na universidade, que o pesquisador se desvia de um pôr teleológico através de uma linguagem conceitual, elimina a construção do objeto como consequência da anulação de todos os nexos próprios à categoria trabalho. Com isso, limita-se a contar a história do objeto fragmentado ou a relacionar teorias através da história ou a sugerir *uma metodologia de leitura* ou um modo de *dar aula*, que ocupam o lugar da investigação. Significa que, quando o pesquisador se propõe a relacionar MPB a ensino de Língua Portuguesa e se limita a contar a história da MPB; quando ele se propõe a escrever sobre ensino de língua e preenche a maioria das páginas com as teorias sobre gramática, ele ainda está na relação aluno/professor do ensino transmissivo.

Voltando a todas essas marcas, é possível relacioná-las ao modo como se dá a conjunção pesquisador (Locutor1) e autor-citado (Locutor2), pela responsabilização do segundo quanto aos atos ilocutórios do primeiro. Porque o enunciador, aquele que vê de algum lugar e se posiciona, atravessa a voz do Locutor1 para tomar as atitudes que aqui estão levadas como marca de uma exterioridade que representa o conhecimento pela teorização, pela responsabilização do autor-citado para dizer inclusive o que o pesquisador pode dizer, pela historicização e pela prescrição, todas características de uma escola de nível superior onde é priorizado o *ensino transmissivo*, onde é ensinado a ser aluno e professor e não pesquisador. As inferências sobre o quadro anterior estão demonstradas no gráfico a seguir:

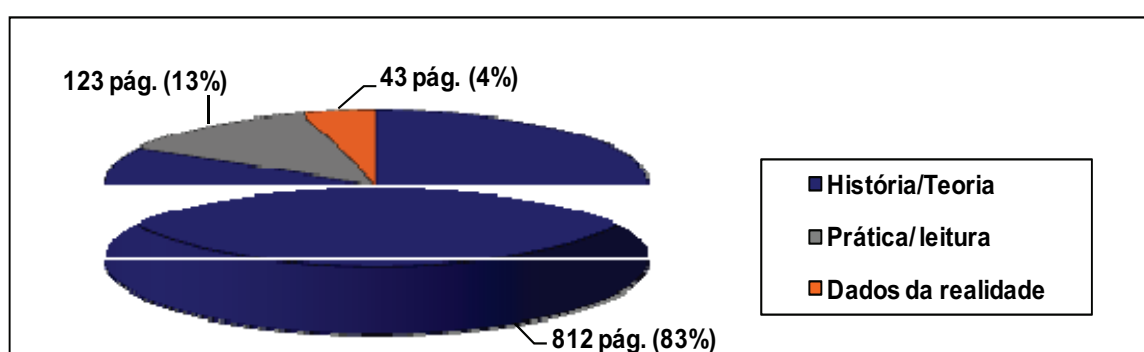


Gráfico 2. Marcas das atitudes do pesquisador no universo total das páginas lidas

As 812 páginas de história e teoria do total das monografias lidas, contra 123 de prática de leitura e 43 de dados de realidade, são correspondentes à responsabilização do autor-citado como maior dificuldade enfrentada pelo pesquisador no processo de pesquisa. Esses dados são compatíveis com a maior incidência de interesse burocrático como

eliminação do impulso necessário à pesquisa e com a menor incidência de manifestação da necessidade de produção de conhecimento. Eis um fato que oferece elementos para pensar as condições em que está acontecendo a formação do professor de Língua Portuguesa.

2.2.2 Dissertação de mestrado

Para análise das dissertações de mestrado, decidi manter as mesmas categorias empregadas para as monografias de conclusão de curso. São as seguintes: *a responsabilização do autor-citado*, no âmbito da conjunção pesquisador/autor-citado e *o emprego de palavra evasiva, a introdução evasiva, a historicização do objeto fragmentado e a minimização da pesquisa*, no âmbito da construção do objeto. Considerarei que, mantendo as mesmas, seria mais fácil identificar qualquer alteração, acréscimo ou aprofundamento. As alterações encontradas de um nível a outro serão citadas no decorrer das análises.

Tabela 12 – Apresentação de dados/ Dissertação

DISSERTAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETO
D1	2000	Formação de professor de língua portuguesa
D2	2003	Ensino de produção textual
D3	2006	Ensino de produção textual
D4	2008	Ensino de leitura
D5	2008	Leitura

2.2.2.1 Sobre a relação pesquisador/autor-citado

As marcas da responsabilização de um Locutor -L2, autor-citado, pelo Locutor1, pesquisador, acontece pela conjunção normal marcada por conectivos conformativos; pela justaposição, sem uso do conectivo; pela estilização. Veja os exemplos nos quadros abaixo:

Tabela 13 – Exemplos de conjunção normal entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO NORMAL	COMENTÁRIO
Segundo o autor X, a língua é....	(segundo/conforme)

Tabela 14 – Exemplos de conjunção estilizada entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO ESTILIZADA	COMENTÁRIO
<p>Bom é lembrar que para o autor Y, texto é prazer.</p> <p>Concateno o meu dizer ao do autor Y (2000), para esclarecer que “.....”</p>	<p>O pesquisador evita a conjunção normal e estiliza a conjunção entre a voz do autor e a dele.</p>

Tabela 15– Exemplos de autor-citado título de capítulo

AUTOR-CITADO TÍTULO	COMENTÁRIO
<p>Cap.I A visão de Y Cap.II O olhar de Z Cap. III A dimensão interpretativa de W Cap.IV O objeto para Q</p>	<p>O teórico é elevado à condição de capítulo para ver, olhar, interpretar e dizer como o objeto é.</p>

Tabela 16 – Exemplos de conjunção por justaposição

CONJUNÇÃO POR JUSTAPOSIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Essa realidade se dá por uma contradição.</p> <p>Com todas as intuições, há uma certa diversidade de discursos e linguagens. (XXX, 1975, p. XX)</p>	<p>Não é empregado nenhum recurso lingüístico para a conjunção entre a voz do pesquisador e a do autor-citado.</p>

Tabela 17– Exemplo de conjunção por aglutinação

CONJUNÇÃO POR AGLUTINAÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Essa realidade se dá por uma contradição porque, com todas as instituições, há uma certa “diversidade de discursos e linguagens”. (XXX, 1975, p. XX)</p>	<p>Neste caso, a aglutinação se dá pela mistura da voz do autor-citado na voz do pesquisador.</p>

Tabela 18 – Exemplo de citação enumerada

CITAÇÃO ENUMERADA	COMENTÁRIO
<p>Esse dado confirma o pensamento de (A 2001; B2006; C2003; F2000)</p>	<p>A citação acontece em série</p>

Nas dissertações de mestrado, há uma alteração na relação com o autor que não elimina a relação de dependência, mas se desloca para um aprofundamento teórico que dificulta a passagem para os dados. Há citações mais longas e uma quase maximização da teoria. O espaço reservado aos dados se amplia, mas a descrição é predominante pela historicização.

2.2.2.2 Sobre a construção do objeto

- Emprego de palavra evasiva

A palavra evasiva selecionada das monografias de conclusão de curso foi abordagem. No mestrado, a palavra evasiva se distende em expressões evasivas e, ao invés de se posicionar declarando que fará *apenas uma abordagem*, o pesquisador diz, por exemplo:

- *Serão postos em relevo aqui, **sem termos a intenção de aprofundamentos, algumas idéias de estudiosos...***
- *... que a língua seja analisada em seus **aspectos mais amplos...***
- *Não faremos **discussão exaustiva** de todas as tipologias.....*
- *Leque de **abordagens** feitas nesta dissertação*
- ***Múltiplas dimensões***
- *Conceito muito amplo e complexo com uma **infinidade de possibilidade de respostas.***

Além disso, a palavra abordagem muito presente nas monografias de conclusão de curso cede lugar para outras expressões.

Tabela 19 – Exemplos de expressões evasivas

EXPRESSÃO EVASIVA	Concepções teóricas; Pressupostos teórico-metodológicos; Referencial teórico; Metodologia; Fundamentos teóricos; Conhecimentos necessários.
------------------------------	--

- Introdução evasiva

Da mesma forma que localizei nas monografias de conclusão de curso, a introdução evasiva não toca com objetividade no objeto. Por exemplo:

Tabela 20 – Exemplos de introdução evasiva

INTRODUÇÃO EVASIVA	<i>...que os docentes sejam comprometidos com a transformação da sociedade, socializando os conhecimentos necessários....</i>
-------------------------------	---

- Conclusão evasiva

Esta categoria é reflexo da introdução evasiva. Se, na introdução, a escrita revela uma atitude indefinida diante da pergunta, geralmente no final a resposta será também indefinida. Por exemplo:

Tabela 21 – Exemplos de conclusão evasiva

CONCLUSÃO EVASIVA	<p><i>Toda esta pesquisa acrescenta à noção de língua no ambiente escolar. Não a noção restrita ao código, ao sujeito submisso, mas ao mundo dele que pensa construir, lugar onde é capaz de interagir de desempenhar a sua função na sociedade enquanto cidadão que sabe enfrentar a vida e é na escola que tudo isso pode acontecer mais efetivamente.</i></p> <p><i>O trabalho com textos pode ser feito para revelar cidadãos críticos capazes de fazer sua história.</i></p> <p><i>Depois de toda essa pesquisa é necessário continuar pesquisando sobre a teoria X e sua relação com o conceito Y. Depois teremos muitas descobertas que serão importantes para sustentar as nossas “aldeias” teóricas.</i></p>
------------------------------	---

- Historicização do objeto fragmentado

Nas dissertações de mestrado ao contrário das monografias, há mais teoria do que história. A história fica entremeada na teoria e geralmente assume o nome de contextualização ou de percurso. Pude observar que, neste nível de qualificação, o teorismo dificulta o trânsito do pesquisador para os dados. E, quando o pesquisador chega aos dados, normalmente a teoria está pronta e, ao invés de ele criar as categorias coerentes com a teoria, ele procura provar com os dados a veracidade de um conceito. O resultado é a cristalização do objeto nos dados que se dão no máximo à descrição. Por exemplo: uma dissertação sobre formação de professor sob a ótica de um documento oficial desvia-se da formação do professor com a interferência das orientações oficiais e se limita a descrever o documento, a historiar outros documentos anteriores e não toca na questão formação do professor que é o objeto.

- Desvio das finalidades

O quadro abaixo considera, de certa forma, o volume da produção, dividindo-a em partes para analisar a maior ou menor prioridade aos elementos constitutivos da pesquisa. Isso não diminuiu o rigor da leitura do *corpus*.

Dissert.	Ano	Pág.	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Pesquisa (Exposição dos dados e dos processos metodológicos)	Descrição dos dados	Análise dos dados	APÊND./ ANEX./ BIBLIOGR./ CONSID. FINAIS
D1	2000	160	Formação de professor de língua portuguesa	62		53		45
D2	2003	170	Ensino de produção textual	97		13	-	60
D3	2006	164	Ensino de produção textual	77		56		31
D4	2008	181	Ensino de leitura	77		85		19
D5	2008	120	Leitura	52		60		8

Quadro 5 – Análise da minimização da pesquisa

Levando em consideração que do total de 795 páginas lidas, 365 foram reservadas para história e teoria, 267 para a pesquisa, ainda restando 163 para a parte burocrática das dissertações, infiro que neste nível a pesquisa perde a condição de ilustradora da produção, mas ainda rerepresenta o legado. As subcategorias abaixo justificam o desvio das finalidades da pesquisa, não pela minimização da parte reservada aos dados, mas pelo modo de encaminhar a investigação.

- Teoricismo

Termos teóricos, clichês, expressões repetidas à exaustão constituem marcas de um teoricismo que se aprofunda no mestrado, não necessariamente do modo como resultaria em novas lentes ao pesquisador para que ele pudesse criar diante dos dados. Acontece com

regularidade muitos casos em que o pesquisador julga a qualidade do dado pelo critério teórico, ou seja, por aquilo que o autor pensa. Por exemplo:

Tabela 22 – Exemplos de Teoricismo

TEORICISMO	<p><i>Esta forma de escrever é um caso de recategorização anafórica. Segundo o autor X é muito importante essa manobra para a coerência. Um exercício de argumentação muito importante que deve ser investigado. Isso nos lembra a proposta do autor X...</i></p> <p><i>O corpus em questão apresenta o conceito do autor X. E é possível reafirmar o que este autor disse: “Os textos são resultado de atividade V que está sempre em funcionamento no meio social.”</i></p>
-------------------	--

• Descrição/ avaliação e prescrição

Essas categorias são marcas dos desvios da finalidade da pesquisa. Sem o confronto com o objeto que normalmente se reduz ao corpus, o pesquisador prescreve e julga. Por exemplo:

Tabela 23 – Exemplos de Descrição/ Avaliação e Prescrição

DESCRIÇÃO/ AVALIAÇÃO E PRESCRIÇÃO	<p><i>Recomendamos medidas que não são obrigatórias mas imperativas para a transformação da realidade escolar.</i></p> <p><i>Desejamos que os professores de LP sejam mais compromissados com a sala-de-aula...</i></p> <p><i>O estudo da linguagem não pode ser dissociado da sociedade, porque ela tem natureza social...</i></p> <p><i>Seja qual for a orientação, o produtor do texto tem que...</i></p> <p><i>Se a aula de redação for planejada de forma X,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficará limitada a... • Ficará restrita a... • Ficará prejudicada por... • Ficará limitada a... • Ficará limitada a... <p><i>Mas se for planejada de forma Y,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Será beneficiada por... • Estará aberta a... • Será construída positivamente porque... • E será acrescentada por...
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Saberá... • Saberá... <p><i>Dessa maneira, será possível construir uma sala de aula sólida e verdadeira...</i></p> <p><i>Nessa perspectiva, deve ser levada em conta a capacidade de ler do professor...</i></p> <p><i>Uma sugestão seria uma atividade pedagógica determinada por um currículo que despertasse o aluno a pensar sua história de leitor.</i></p> <p><i>Tudo isso pode orientar as práticas leitoras na escola.</i></p> <p><i>Há que se pensar sobre a competência dos promotores de leitura...</i></p> <p><i>Os professores da escola pública devem entender a função social da biblioteca pública</i></p> <p><i>Deve ser incorporada a visão X... No entanto, não se pode fazer isso sem uma metodologia, sem um rumo que possibilite, filosófico ou cientificamente, compreender a educação.</i></p> <p><i>...lamentavelmente, a leitura desse tipo de texto quase não é trabalhada em sala de aula</i></p> <p><i>É fundamental e necessário que os alunos e alunas leiam diferentes gêneros textuais para que...</i></p>
--	--

Deixei a descrição, a avaliação e a prescrição juntas, porque penso que, quando o pesquisador prescreve, ele passou por uma avaliação depois de uma descrição. No exemplo: *...lamentavelmente, a leitura desse tipo de texto quase não é trabalhada na escola*, está claro o julgamento no advérbio *lamentavelmente*. No exemplo: *será possível construir uma sala de aula sólida e verdadeira*, o futuro do presente é um indício de que a sala de aula sólida e verdadeira não existe, ou seja, o que há é uma sala de aula frágil, que não é verdadeira. Para isso ele descreveu a escola: não ler um tipo de texto é uma das características da escola.

- Desvio do objeto

O desvio das finalidades da pesquisa se dá pelo desvio do objeto que é a redução da possibilidade de produzir conhecimento através da criação de um novo perfil, pela mudança de direção. Por exemplo:

- Uma dissertação sobre políticas de alfabetização, restringe as descrições apenas nos métodos de alfabetizar.
- De oito capítulos de uma dissertação, as questões reservadas à pesquisa, não exatamente ao objeto, vão aparecer no 5º capítulo. Pensando que há toda a descrição da pesquisa e que o último capítulo geralmente é reservado para a conclusão, resta um capítulo para tratar com os dados.
- Nas considerações finais, não é raro encontrar conclusões puramente teóricas. Por exemplo: *sustentamos a convergência entre a teoria X e a Y.*

Até aqui, posso observar que, na dissertação, a preocupação com o autor, tal como foi considerada nas monografias, passa a ser denominada preocupação com o referencial teórico. Assim como nas monografias se instala a historicização do objeto, nas dissertações acontece a teorização dos conceitos. Se nas monografias a parte reservada à pesquisa marcou a minimização da pesquisa, nas dissertações esta parte é ampliada, mas em grande medida fica justaposta aos dados descritos, momento de transição bem difícil ao pesquisador nesse nível de qualificação.

Entretanto, os teoricismos, a estilização da conjunção autor-citado e pesquisador, a ampliação dos dados são indícios de um discurso qualificado que se autoriza a algumas manobras lingüísticas estilizadas que ainda não se mostram suficientes para produzir conhecimento. A análise das teses ampliará esta discussão e estabelecerá uma comparação mais ampliada, de vez que incluirá mais um nível de qualificação.

As alterações entre monografias e dissertações são as seguintes: mais teoricismos que história, mais descrição de dados, mais prescrição.

2.2.3 Tese de doutorado

Para analisar as teses selecionadas aleatoriamente do corpus, mantenho as mesmas categorias: a *responsabilização do autor-citado*, no âmbito da conjunção pesquisador/autor-citado; o *emprego de palavra evasiva*, a *introdução evasiva*, a *historicização do objeto fragmentado* e a *minimização da pesquisa*, no âmbito da construção do objeto. Isso porque senti que seria inevitável avançar nos níveis de análise das produções universitárias, da graduação à pós-graduação. Esta pesquisa, em função disso, foi das monografias para as dissertações de mestrado e, neste momento, para as teses de doutorado, antecipando aqui que há pontos em comum e outros que se diferem, mesmo se tratando das mesmas categorias. Por

exemplo: a relação pesquisador/ autor-citado muda de perspectiva da monografia para a dissertação e, desta, para a tese, mesmo que revele uma relação de dependência entre ambos, além da necessária, nos três níveis de “pesquisa”.

Tabela 24 – Apresentação de dados/ Tese

TESES	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETO
T1	2005	Leitura
T2	2008	Ensino de Português e arte
T3	2007	Ensino de Língua portuguesa sob parâmetros oficiais
T4	2008	Metodologia do ensino de Língua Portuguesa
T5	2004	Produção textual

O fato de eu estar partindo das mesmas categorias, também tem a finalidade de deixar mais clara as semelhanças e diferenças na produção ou representação do conhecimento na universidade em diferentes níveis. Isso porque tive que acrescentar categorias que me permitiram analisar uma tese, mas que seriam excessivas para as monografias e a mais para as dissertações. Então, o que vem se acrescentando ao longo da análise, também tem sido extremamente esclarecedor para esta pesquisa, num exercício que tem possibilitado fazer a diferença entre conceito e categoria de análise. Tenho descoberto que pelas categorias de análise se torna possível produzir um novo objeto, ao contrário do conceito que, se confundido com categoria de análise, só levará o pesquisador a um lugar: reprodução teórica e reapresentação do objeto.

2.2.3.1 Sobre a relação pesquisador/autor-citado

- **Responsabilização de um Locutor-L2** (autor-citado) pelo Locutor1(pesquisador)

As marcas da *responsabilização de um Locutor-L2* (autor-citado) pelo Locutor1(pesquisador) se dão em três níveis, diferentemente do que pôde ser observado nas monografias e, em parte, nas dissertações. Digo isso na dimensão da maior ou menor regularidade das ocorrências nos três níveis. Aqui, então, a relação entre a voz do pesquisador e a do autor-citado acontece por três subcategorias: Conjunção normal; Conjunção estilizada; Justaposição; Aglutinação; Autor-citado/ título do capítulo.

Tabela 25 – Exemplos de conjunção normal entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO NORMAL	COMENTÁRIO
<ul style="list-style-type: none"> • Segundo o autor X (1900), texto é ... • Esse conceito está conforme.... 	<p>Aqui a ligação entre a fala do L1/pesquisador reconhece que o que diz já foi dito anteriormente e expressa isso pela idéia de conformidade.</p> <p>A regularidade no doutorado desse tipo de citação é menor.</p>

Tabela 26 – Exemplos de conjunção estilizada entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO ESTILIZADA	COMENTÁRIO
<p>“O ensino de Português”, <i>afirma X (2000)</i>, “tem sido alvo de políticas governamentais”. Depois <i>Y (1998)</i> reconhece que “não há.....”</p> <p>Digo que Dito isso, <i>estou citando Y (2008)</i></p>	<p>Intercalar o verbo ou enaltecer um autor ou mesmo declarar uma citação pode trazer um efeito estilístico que não é suficiente para conferir singularidade à produção.</p>

Tabela 27 – Exemplos de conjunção por justaposição entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO POR JUSTAPOSIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Alguns defendem a idéia de que não existe XXXXX. É uma visão ingênua, entretanto. Isso porque esta idéia está sempre relacionada ao âmbito desta pesquisa que trata desse objeto. (x, 2009, p.23)</p> <p>É inevitável esquecer que “o texto é (Y, 1999, p. 2), porque</p>	<p>O pesquisador não usa nenhum recurso para ligar o que está dizendo à citação. O que há é a relação entre o que o pesquisador está dizendo e o que o autor disse, sem um submissão lingüística de conformidade.</p>

Tabela 28 – Exemplos de conjunção por aglutinação entre pesquisador/autor-citado

CONJUNÇÃO POR AGLUTINAÇÃO	COMENTÁRIO
<p>As idéias do autor X (1998, 2000) sobre Ensino de LP no Brasil, têm contribuído para redefinir o lugar de X no processo ensino-aprendizagem, porque ele sugere que a este aspecto seja dada relevância, de vez que...</p> <p>Essa idéia está contida em uma das vertentes teóricas da análise do discurso que considera Z. (S, 2001; T, 2003; X, 1999 e Y,2008)</p> <p>Como diz X , em sua obra Y, há, na ciência, uma apropriação de Z pela fala. Para falar mais sobre isso ele ainda esclarece que essa apropriação se dá em detrimento de B...</p> <p>X (2000) diz que a responsabilidade das instituições de ensino superior estão para além da técnica, não devem estar restritas ao fornecimento de informação, nem de bibliografia, nem de novas estratégias.</p>	<p>Há neste caso quase uma fusão entre a fala do pesquisador e a do autor.</p>

Tabela 29 – Exemplos de autor-citado / título de capítulo

AUTOR-CITADO/TÍTULO DE CAPÍTULO	COMENTÁRIO
<p>Autor X: a linguagem essencial</p> <p>Autor Y: ensino e paixão</p> <p>Autor Y: o que é o texto?</p>	<p>O pesquisador elege o autor à categoria de título</p>

O modo como o autor-citado é convocado nas produções universitárias é indício de como o pesquisador se posiciona frente a essa presença. No caso das teses, no doutorado, não só estas aqui listadas como corpus, mas outras também analisadas, observei que, ao invés de responsabilizar o autor-citado, há uma tentativa cada vez maior de responsabilizar-se juntamente com ele, num processo de apropriação, que vai apenas ao extremo de uma

aglutinação, porque existe uma citação marcada. Quero dizer que o pesquisador não parece supracumir o paradigma, a lente. O máximo onde ele parece conseguir chegar é à articulação lingüística entre a sua voz e a do autor- citado. E esse máximo é a aglutinação. Talvez por isso o modelo de um texto científico dificulta ao pesquisador a possibilidade de persuadir sobre o pôr- de- si naquilo que escreve. O pesquisador se autoriza a concordar com o autor-citado, a lhe dar razão. O mais curioso é que não é comum o pesquisador chegar a tirar a razão do autor. Encontrei, na verdade, um caso que não está incluído entre os dados desta tese, mas que deixo aqui registrado como exceção.

Percebi, também nas teses, que os autores são elevados à dimensão de título de capítulos. Vários capítulos são batizados com o nome do autor. Isso é um dos indícios de que um discurso qualificado não sustenta a produção do conhecimento. Apesar das manobras estilísticas inovadoras empregadas nos diferentes níveis de qualificação, o pesquisador não se desloca das idéias do autor-citado para outro lugar, apenas chegando a ele, cujo conceito é exercitado nos dados. Manifestação do fato de que o estilístico não resolve o problema da *criança* (BARZOTTO, 2006) são as metáforas que observei acompanharem o teórico: *trilha, esteira, percurso, caminho*. O pesquisador diz mesmo estar indo *por uma esteira teórica, pela trilha do autor X*, o que confirma a metáfora da manada, diante da qual o vaqueiro *ginga bovinamente*. Esclareço que a esteira teórica é necessária até o momento em que se dá a supracumulação da lente: o momento em que o pesquisador não olha com os olhos do outro, mas com novas lentes recebidas de uma vertente teórica protagonizada por um autor, produz conhecimento com os próprios olhos. Talvez seja esse o caso que reflete o momento em que o discípulo precise romper com o mestre. Romper, neste caso, não como ir contra, mas à conquista da independência do próprio olhar.

2.2.3.2 Sobre a construção do objeto

Continuando a analisar o lugar do objeto no processo de investigação das produções universitárias, algumas categorias foram acrescentadas e outras tomaram outra dimensão. Por exemplo:

- Emprego de Palavra Evasiva

A palavra evasiva vai sendo elevada, desde as dissertações de mestrado, a um grau de termos teóricos que são regulares de uma dissertação para outra, de uma tese para outra, não sendo, entretanto, muitas vezes, preenchida por um sentido substancial. A palavra

abordagem não é tão encontrada no discurso qualificado e cede lugar, por exemplo, para *reflexão crítica*. A expressão *interação verbal* é capturada nos dados incessantemente, apesar de em vão, por ser um conceito e não uma categoria de análise. O termo *diálogo*, ora trançado com o adjetivo sistemático, ora com o universal, ora com a teoria *yniana*, vai se repetindo até transformar uma teoria em senso comum. Da mesma forma, são regulares os seguintes termos: pressupostos teórico-metodológicos, levantamento, perguntas abertas, entrevistas semi-estruturadas, referencial teórico, orientação filosófica, pressupostos, aspectos teóricos, fundamentos teóricos, orientação teórica, concepções (teóricas), universo pactuante, lugar de sujeitos ativos, universo enunciativo-interacional, questão pontual, perulstrar, eixos explicativos, plurissignificação, complexidade do processo, acepções diversas, complexidade do processo, processo leitor, corpo teórico.

- Introdução evasiva

A introdução evasiva é indício do desvio porque o pesquisador, no início generaliza a tal ponto que não se dirige ao objeto.

INTRODUÇÃO EVASIVA	COMENTÁRIO
<p>...Pesquisar é uma atitude teórica de constante (1) busca. Algo inacabado e permanente quase aproxima da complexidade que é a vida dos cidadãos.</p> <p>No meio daquele campo, entre as minhas flores preferidas, (2) uma casa no alto me lembra a escola, lá onde todos os dias a professora Marina me esperava para me ensinar sobre a vida.</p> <p>No mundo de hoje este assunto passou a ser fator de sobrevivência. A língua portuguesa, sendo símbolo nacional de identificação virou o elemento básico do cidadão pleno e a escola um instrumento importante do processo de aprendizagem da escrita e da leitura na construção da cidadania. Neste contexto, a instituição escolar e o professor precisam seguir parâmetros para a qualidade do ensino.</p>	<p>(1) A introdução evasiva aqui fica marcada pela falta de complemento para a palavra busca que se completa pelo termo inacabado e se desvia pela complexidade da vida dos cidadãos. (Formação de professor)</p> <p>(2) Como não é um caso de memorial, mas de pesquisa, há um desvio do objeto e das necessidades que devem ser supridas na introdução. (Metodologia do Ensino de português)</p> <p>(3) Desvio para o discurso político: sobrevivência, símbolo nacional, identificação, construção da cidadania, cidadão, parâmetros. (Objeto seria: formação de professor)</p>

Quadro 6 – Explicação da introdução evasiva

- Conclusão evasiva

O desvio se dá na conclusão evasiva como consequência inevitável da introdução que não pergunta sobre o objeto central da pesquisa.

CONCLUSÃO EVASIVA	COMENTÁRIO
<p>Necessitamos perceber a presença de gêneros textuais nas escolas do Brasil e no mundo, um dos recursos mais necessários para a leitura e escrita de crianças e adolescente. São (1) atitudes pedagógicas que possibilitam dialogar com o mundo interior e exterior de modo autônomo, crítico e criativo. Dar aula não é fácil e requer todo um (2) preparo teórico e prático, onde poderemos seguir perguntando, questionando sem estarmos perdidos. O importante é queremos nos encontrar levantando a bandeira de educadores comprometidos em fazer um Brasil melhor.</p> <p>Necessitamos incluir na escola a arte. Precisamos descobrir, precisamos perceber. Devemos, pois,... (3) Poderemos, pois perguntar o que foi feito da Professora Marina que me esperava todos os dias...</p>	<p>(1) Tem sido regular encontrar no discurso qualificado, no âmbito desta pesquisa em Letras e Educação, a necessidade desse <i>diálogo autônomo, crítico e criativo</i>, para concluir uma produção, independente do objeto, talvez por uma pergunta (2) que não foi feita. Isso desvia o discurso do lingüístico-pedagógico para o político, marcado aí sobretudo pela convocação para <i>levantar bandeiras e fazer um Brasil melhor.</i></p> <p>(3) No segundo exemplo, este tipo de pergunta está no último parágrafo de uma tese sobre aula de português e revela um desvio do objeto e da linguagem científica que não precisa deixar de ser científica para ser singular.</p>

Quadro 7 – Explicação da conclusão evasiva

- Historicização do objeto fragmentado

Encontrei entre as teses, com regularidade, a historicização do objeto fragmentado, porque este se fragmenta no decorrer dos desvios que o pesquisador comete ao teorizar e historicizar fora da medida e da direção. Por exemplo:

Tabela 30 – Exemplos de historicização

HISTORICIZAÇÃO	
	<p><i>“Faremos a apresentação das fases do ensino da língua portuguesa no Brasil desde o período colonial até os dias atuais.”</i></p>

Neste momento da análise, a historicização do objeto fragmentado está mais na dimensão de um historicismo do corpus.

Outro exemplo: se uma tese apresenta uma pesquisa sobre a formação de professor de Língua Portuguesa a partir de um documento oficial, comumente chamado de parâmetro, o pesquisador se atém, em grande parte da pesquisa, a contar a história de outros documentos, para chegar ao documento que toma como corpus para historicizá-lo e, nesse historicismo que mescla com a teoria, acaba se desviando do objeto que seria a interferência das políticas na **formação do professor** e não a história do documento que não é o objeto e sim o corpus onde sustentará a produção do conhecimento sobre as interferências políticas nessa formação.

Alguns pesquisadores chegam a declarar o seguinte:

- *Não se pode falar de X sem voltar ao passado recente.*
- *O passado ecoa.*

Outro tipo de história própria das narrativas orais também encontrei entre os dados. Estou levando em conta este tipo de narrativa como historicização, porque elas se sustentam na realidade dos fatos pesquisados.

Por exemplo: uma tese sobre formação de professor-leitor tomou como natureza do processo a literatura infantil e historiou a pesquisa ao sabor das narrativas. Imprimiu um tom literário, mas não chegou à literatura; narrou a vida dos professores e suas relações com os livros; não argumentou sobre a literatura infantil na aula de português e, portanto, não procedeu à análise, ficando no nível da descrição. Contou o processo: as aulas que observou a reação dos professores, a beleza das histórias e concluiu se perguntando onde andaria a primeira professora. Esse contar e descrever foram se misturando com alguns teóricos e conceitos.

- **Teoricismo**

O teoricismo, que seria a exigência do conceito, mascara a autonomia do pesquisador que aprofunda a teoria numa conjunção com o autor que tende a se aglutinar. O que poderia beneficiar a produção do conhecimento para a aquisição de novas lentes favoráveis à criação das categorias de análise acaba por favorecer sua cristalização. Esse teoricismo desvia o pesquisador do objeto e coloca a pesquisa a serviço do teórico e não os conceitos a serviço da produção do conhecimento. A preocupação permanece muito mais com o autor do que com o objeto.

Tabela 31 – Exemplos de teoricismo

TEORICISMO	Reflexão crítica Diálogo Pressupostos teórico-metodológicos, Levantamento, Perguntas abertas, Entrevistas semi-estruturadas, Referencial teórico, Orientação filosófica, Pressupostos, aspectos teóricos, fundamentos teóricos, Orientação teórica, Concepções (teóricas), Universo pactuante, Lugar de sujeitos ativos, Universo enunciativo-interacional, Questão pontual, Perlustrar, Eixos explicativos, Plurissignificação, Complexidade do processo, Acepções diversas, Complexidade do processo, Processo leitor, Corpo teórico.
-------------------	---

- Desvio das finalidades

A análise dos dados tem mostrado que esta categoria vai tomando outras nuances. Se nas monografias há uma redução da pesquisa com prioridade para a história e a teoria, na dissertação, há mais pesquisa e mais teoria aprofundada. Só que a pesquisa está mais a serviço da teoria. Na tese tudo isso se amplia e se acrescenta de estilizações em todos os âmbitos o que faz com que a minimização se converta em desvio das finalidades.

Neste momento de avaliar *o desvio das finalidades*, o quadro se divide em dois, em função dos dados. O primeiro leva em conta as produções universitárias convencionais, aquelas que se estruturam argumentativamente. Nelas, teoria, história e pesquisa são facilmente localizáveis. Entre as convencionais, há algumas que misturam teoria e história, vão aos dados, se deslocam para outro aspecto teórico. Mesmo assim é possível localizar esses elementos que incluí como partes das produções convencionais. É preciso dizer que, no doutorado, há mais pesquisa que nos níveis anteriores, mesmo que também esse aprofundamento metodológico não pareça suficiente para produzir conhecimento.

O total de páginas lidas foi de 1377, sendo que para as convencionais o total foi de 737 e para as não-convencionais, de 640. Tendo em vista que os dados selecionados foram aleatórios, pude perceber que as teses não-convencionais são reflexo da estilização em busca da singularidade e que representam um percentual expressivo.

Tese	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Pesquisa (Exposição dos dados e dos processos metodológicos)	Análise/ Descrição dos dados	Narrativa	APÊND./ ANEX./ BIBLIOGR./ CONSID. FINAIS
T3	2007	244	Ensino de Língua portuguesa sob parâmetros oficiais	161		52		31
T4	2008	300	Metodologia do Ensino de Português	140		115		45
T5	2004	193	Produção Textual	140		17		36

Quadro 8 – descrição das teses convencionais

As teses convencionais - 737 páginas – apresentaram um total de 441 páginas de história e teoria, a teoria muito mais aprofundada que a história; 184 de metodologia da pesquisa e 112 de apêndices, anexos, bibliografia, que estou considerando a parte burocrática da produção. Por sua vez, é um dado significativo para a noção de volume que o legado espera de uma tese e que também não parece interferir na produção de conhecimento. Significa que tenho inferido, no decorrer das análises, que uma tese de 500 páginas pode não conter nenhuma de produção de conhecimento, apenas de representação de algum objeto já conhecido.

Tese	Ano	Pág	Assunto	Nº de Pág. História/ Teoria	Pesquisa (Exposição dos dados e dos processos metodológicos)	Análise/ Descrição dos dados	Narrativa	APÊND./ ANEX./ BIBLIOGR./ CONSID. FINAIS
T1	2005	303	Leitura	—	—	—	X	8
T2	2008	337	Ensino de Português e arte	—	—	—	X	13

Quadro 9 – Descrição das teses não-convencionais

O quadro das teses não convencionais – 640 páginas – contém um número reduzido de páginas próprias da burocracia da pesquisa, 5%, mas o conceito fica diluído por causa da estilização de uma escrita que se nega científica, sem se dar conta de que a linguagem científica em nada impedirá que o conhecimento seja produzido. Lembro que a relação desmedida do pesquisador com o autor-citado impede que o objeto ganhe seus contornos, além de haver referências e conceitos que se diluem. Sobre as teses não convencionais, outras subcategorias foram acrescentadas para verificar se há ou não nestas teses produção ou representação do conhecimento. São as seguintes:

- Estilização

A narrativização da pesquisa é um dos recursos da estilização. As teses não-convencionais que optaram por esse tipo de escrita dizem textualmente:

*“Mesmo que o que **narro inicialmente nesta tese** não esteja na esteira de um diálogo sistemático com o objeto...”*

Essa mesma tese, tomada como exemplo de regularidade, restringe as lições da literatura infantil para a história do professor/ informante, narrativizado na tese. Isso acontece quando história, teoria e descrição se misturam. Numa tese sobre literatura infantil, os informantes viram personagens, o percurso da pesquisa vira uma história para ser narrada com todas as marcas da oralidade, próprias dos contos de fada e das histórias da literatura infantil. Neste exemplo específico, o pesquisador desabafa assim:

“Sempre na direção dos objetivos da minha investigação, o encontro com os alunos vislumbrava uma sala de aula cheia de conflitos. Aula se confundia com reflexão e o mundo ia sendo descoberto e a realidade dos graduandos revelando que têm muita dificuldade para ler e escrever.”

Percebo, no exemplo acima, que **vislumbrar** é indício de um pesquisador deslocado da pesquisa e **o mundo na sala de aula** é uma generalização que o pesquisador não recorta. A mesma tese coloca os títulos dos capítulos ao estilo das narrativas. Por exemplo:

Tabela 32 – Exemplos de narrativização

NARRATIVIZAÇÃO	Capítulo I: O começo... Capítulo II: Os graduando e a escola... Capítulo III: Os informantes, meus personagens Capítulo III : O Campo teórico no cotidiano escolar Capítulo III Alunos leitores: suas histórias, sua lendas Capítulo III: E a história não termina...
-----------------------	---

Verifiquei que, em alguns casos, há um desvio da natureza do objeto e da investigação científica pela natureza da linguagem empregada na tese. A exemplo, extraí e adaptei parte da introdução de uma tese sobre a arte na aula de português:

Tabela 33 – Exemplos de diluição da natureza do objeto na linguagem da tese

DILUIÇÃO DA NATUREZA DO OBJETO NA LINGUAGEM DA TESE	<i>“No meio daquele campo florido e bem no alto de um monte avistava uma casa que lembrava a escola em que estudei. As manhãs eram de agosto, contornadas por um sol que parecia trazer felicidade. Ah! Minha infância! Tranqüilo sol que ia aparecendo para dizer aos poucos que a vida é um desafio. Senti agora vontade de ouvir os pingos da chuva que traziam alguma vontade e sonhar. Era um cenário inesquecível. A metonímia na sala de aula é o objeto desta pesquisa.”</i>
--	--

Percebo que a tese, por exemplo, sobre a música na sala de aula, acaba contaminando o pesquisador do estilo de um compositor. Mesmo que essa linguagem fique ornamentada, ainda assim não é suficiente para que a produção possa ser considerada singular.

Da mesma forma, os títulos dos capítulos, ao estilo das sensações que a melodia desperta, ficaram mais ou menos os seguintes: *Estudar, cantar e encantar/ Palavras e sons da natureza na sala de aula/ Melodias dos textos*. Associadas para este tom, encontrei termos como *prazer, musicalidade, imaginantes, cantante*. Tudo isso associado ao trecho acima que destaquei, assegura o desvio da pesquisa em si: *Senti agora vontade de ouvir os pingos da chuva que traziam alguma vontade e sonhar. Era um cenário inesquecível. O assunto Y na sala de aula é o objeto desta pesquisa.*

Há uma espécie de **enfeite** que não acrescenta à produção de conhecimento e resulta na diluição do conceito e comprometimento das categorias para uma pesquisa sem pergunta que começa lembrando a professora Marina e conclui se perguntando onde ela andar. Visualizar o quadro que segue:

INTRODUÇÃO EVASIVA	CONCLUSÃO EVASIVA
No meio daquele campo, entre as minhas flores preferidas, uma casa no alto me lembra a escola, lá onde todos os dias a professora Marina me esperava para me ensinar sobre a vida.	Poderemos, pois perguntar o que foi feito da Professora Marina que me esperava todos os dias...

Quadro 10 – Confronto entre introdução evasiva e conclusão evasiva

Esta categoria, *desvio das finalidades*, requer um retorno aos dados para repensar a finalidade não a princípio da pesquisa, mas do pesquisador. Se isso se confunde com as necessidades, há um tamponamento da falta necessária que impulsiona o pesquisador a criar um novo rosto do objeto a partir da possibilidade de contorná-lo através das categorias e não dos conceitos. Essas categorias nascem do objeto refletido e possibilitam ao pesquisador a pesquisa criadora que favorecerá a produção do conhecimento.

Voltando então à análise acima, recapitulo para identificar atitudes que parecem determinar a *representação do conhecimento*:

- o teorismo, pelo aprofundamento teórico que eleva o autor à condição de título de capítulo;
- o fato de o percentual de páginas reservadas à teoria/história ser superior ao percentual reservado à pesquisa;
- a regularidade com que as introduções e conclusões são construídas de forma evasiva;
- o modelo próprio das teses convencionais que favorecem a rerepresentação de um objeto já conhecido;
- a troca de categoria de análise por conceito, ficando a pesquisa a serviço da teoria;
- a estilização da tese;
- a narrativização da tese;
- a diluição da natureza da linguagem científica pela estilização;
- a troca de objeto por corpus;
- o desvio do objeto;
- a repetição teórica;
- a rerepresentação do objeto.

Acrescento aqui três categorias marcantes no discurso qualificado:

- O **descriptivismo** possibilita ao pesquisador examinar e, às vezes, se confunde com a historicização ou também se limita ao corpus, sem chegar ao objeto.

Exemplos:

Tabela 34 – Exemplos de descriptivismo

DESCRITIVISMO	<p>Descrição dos dados com fotos...</p> <p>Na escola X, o trabalho com leitura se dá através das seguintes atividades: atividade X (descrição) bem conseqüente da atitude de observação presente nos cursos de formação de professor.</p> <p>A organização X possui um conselho leitor, constituído de poetas e professores, escolhidos pelo público para fazer X, Y e Z.</p> <p>Nessa atividade de leitura, os professores seguem os seguintes passos: primeiro X, depois...</p>
----------------------	---

- O **prescritivismo** favorece ao pesquisador ensinar como deve ser.

Tabela 35 – Exemplos de prescritivismo

PRECRITIVISMO	<p><i>Precisamos, devemos, não devemos realizar tal tarefa na escola: precisamos ser professores estimuladores, capazes de povoar com atitudes que favoreçam a expressão autônoma.....</i></p> <p><i>É fundamental a interação entre sujeito e texto... (noção imperativa na substantiva reduzida de infinitivo)</i></p> <p><i>Os espaços escolares deveriam ser organizados...</i></p>
----------------------	---

Às vezes a prescrição está no objetivo da tese: “*Esta tese pretende fornecer elementos para melhorar a formação de professor de português.*”

- Pelo **juízo**, o pesquisador diz, pelo que observou no corpus, o que está certo ou errado: “*Os professores deveriam incluir o gênero X na sala de aula (significa que fazem mal em não incluir).*” E às vezes também assume que está julgando:

Tabela 36 – Exemplos de Julgamento

JULGAMENTO	<p><i>Foi preciso rever o olhar, fazer um esforço muito grande para não julgar... Mas não posso deixar de fazer uma leitura crítica...</i></p> <p><i>Estamos defasados na relação teoria e prática.</i></p>
-------------------	---

O fato de ter criado essas categorias de análise quase conclusivas, deve-se à procura incessante da singularidade nas produções universitárias. As marcas que fui encontrando no decorrer dos episódios e da análise de teses e que, por regularidade, foram sendo criadas na dimensão de produzir a impressão de um discurso, refutaram a cada momento o objeto de investigação, a singularidade, porque, sobretudo as tese, no processo de escrita, pelo fato de irem encontrando saídas estilísticas que desviavam o pesquisador de seu objeto, tamponaram a *falta* do acesso absoluto ao seu próprio objeto e produziram, por uma *escrita normal*, a tradução de uma realidade favorável à discussão de um conceito. Estou considerando essa atitude *representação do conhecimento*. Dessa forma, talvez esteja sendo a universidade o espaço não de produção de conhecimento, mas de teoricismos sobre conhecimentos cristalizados e de rerepresentações do legado. A impressão dessa escrita favorece este contorno: o do desvio das finalidades do pesquisador nas produções universitárias.

2.3 Análise conclusiva dos dados

Como síntese, passo a elaborar uma análise conclusiva sobre as produções universitárias que divido em dois tipos: aquelas próprias do discurso não-qualificado/ da graduação e as específicas do discurso qualificado/da pós-graduação.

2.3.1 Impressão de um discurso não-qualificado

Estou chamando de discurso não-qualificado aquele próprio dos graduandos que não tiveram acesso a nenhum curso de pós-graduação, sejam eles especialização, mestrado ou doutorado. Entre essas marcas, pude ver como regularidade o emprego de palavra evasiva, a introdução evasiva, a historicização do objeto fragmentado, a minimização da investigação e o desvio das finalidades.

Tudo isso leva a ver que a maior importância na escrita do graduando é a preocupação com o autor como reflexo do ensino transmissivo que não inclui efetivamente a pesquisa, mas a transmissão de um conhecimento cristalizado.

No momento em que o graduando minimiza a investigação, delegando a categoria de ilustração ao objeto, ele tem que supervalorizar a teoria, tal como acontece no processo que ele finaliza: a graduação. Sendo o objeto uma ilustração, haverá um desvio, pois ele não é tratado como alvo. Pensando assim sobre texto, o desvio é do tema; pensando sobre a produção do conhecimento, o desvio é das finalidades da pesquisa.

A marca mais forte do discurso não-qualificado é a necessidade do autor, responsabilizado, categoria que foi intitulada como responsabilização do autor-citado/ L2 pelo pesquisador/L1. Isso não significa que a preocupação com o autor finde no discurso qualificado. Outras marcas vão mascarar essa dependência no mestrado e no doutorado.

2.3.2 Impressão de um discurso qualificado

Para levantar as marcas de um discurso qualificado, também usei o critério de regularidade e reconhecimento que a exterioridade fornece sua interferência. A necessidade burocrática de qualificação e os modelos facilitadores restringem as produções universitárias à noção textual. Percebo, inclusive, que esse parâmetro pode parecer uma certa desvalorização do lingüístico. Não é. Talvez passe por uma constatação da supervalorização do lingüístico que retorna contra a própria materialidade textual.

Em função disso, percebi, pelas leituras que fiz de monografias, dissertações e teses, que as produções universitárias, limitadas à materialidade lingüística, sendo uma questão de produção não apenas de texto, mas de conhecimento, trazem os fundamentos textuais comprometidos. Uma introdução evasiva, uma conclusão evasiva, perguntas que não se reportam ao objeto, mas à vida pessoal do pesquisador. A historicização do corpus, o teorismo, a estilização, a narrativização dos dados, a compatibilização da natureza da linguagem da tese com a do objeto, e as demais marcas encontradas desvirtuam não a linguagem científica que parece não impedir que o conhecimento seja produzido, mas os critérios de produção textual. É neste nível que esta pesquisa se reencontra com a linha de pesquisa Linguagem e Educação: os critérios não se restringem à materialidade porque ela está ferida pela interferência da exterioridade pela qual é convocada e pode ferir a realidade se não se redimensionar.

Pela regularidade do que encontrei entre as monografias, dissertações de mestrado e tese de doutorado, identifico como marcas de um discurso qualificado as já presentes no discurso não-qualificado com os acréscimos construídos na análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Diante disso, elaborei as seguintes inferências:

- A responsabilização do autor-citado se atenua por uma intimização que acontece na conjunção normal, na estilizada, na justaposta até o nível da aglutinação entre as vozes de L2, o autor-citado, por L1, o pesquisador. Mas a dependência do pesquisador não diminui face ao teorismo aprofundado nesses níveis. Nesse sentido, o pesquisador autoriza-se, inclusive, a intitular capítulos com o nome do autor.
- O teorismo é uma das conseqüências da intimização e entrelaçamento da voz de L2, o autor-citado, na de L1, o pesquisador.
- O emprego de palavra evasiva incorpora os termos teóricos que passam a fazer parte de um senso-comum-universitário.
- Introdução e conclusão evasivas avançam do discurso político da responsabilidade pedagógica pela cidadania, para a estilização poética que cria uma ambiência sugestiva para a tese.
- A historicização fica entremeada na produção, permanecendo nesse nível sem um lugar específico, podendo se espalhar até o final da produção.
- A minimização da investigação é conseqüência da descrição dos dados, ou seja, dá-se pela representação do conhecimento. O que há no discurso qualificado é minimização das finalidades, o que bloqueia a produção de conhecimento e impede a singularidade de se manifestar.

Em busca da singularidade impedida, percebi que o pesquisador, pela necessidade de produzir o texto próprio, busca outra saída: a estilização. Para estilizar:

- o pesquisador narrativiza a pesquisa e, pelos desvios que tenta fazer da linguagem científica, perde-se mais ainda do objeto;
- compatibiliza a linguagem da produção com a do objeto e cai no vazio;
- troca objeto por corpus;
- reapresenta o objeto;
- desvia-se das finalidades.

No desvio da finalidade principal que é produzir conhecimento através da construção do objeto, outras saídas são encontradas para tamponar as finalidades com as necessidades: o descritivismo¹⁵, o prescritivismo¹⁶ e o julgamento¹⁷.

Volto à produção de conhecimento e infiro que descrever, prescrever e julgar são atitudes que só se dirigem para o que já existe. São atitudes que estão fora do eixo da criação e se dão por um olhar até certo ponto exterior. Essas marcas são indícios conclusivos de que o novo rareia nas produções universitárias, tanto que não o identifiquei no decorrer desta pesquisa e, como a singularidade é sua manifestação, ela também não poderia ser encontrada.

¹⁵O *descriptivismo* é regular na análise dos dados que não evolui o suficiente porque o pesquisador pareceu estar sempre descrevendo o corpus na tentativa de confrontar os dados com o conceito, para comprovar as razões do autor.

¹⁶O *prescritivismo* é marcado por expressões como *é necessário*, *é fundamental* e verbos como *devemos*, *precisamos*, *não devemos* e pela noção imperativa que, dizendo o que não está acontecendo na escola, diz, ao mesmo tempo e veladamente, o que deveria acontecer.

¹⁷O *julgamento* é consequência inevitável de quem descreve e prescreve. Essas duas etapas são atravessadas por um critério de julgamento velado que, por exemplo, dizendo o que o professor deveria saber, está dizendo que ele não sabe.

PARTE IV:
POR UM EFEITO DE
FINALIZAÇÃO

IMPRESSÃO DAS PRODUÇÕES UNIVERSITÁRIAS: UMA ESCRITA NORMAL

Poderia ter intitulado este item de considerações finais. Mas, no que esta tese se propôs fazer – *impressão das produções universitárias sob os conceitos de escrita normal e escrita laborativa* – considerações e finalizações poderiam sugerir a mim e aos leitores desta tese o encerramento de uma pesquisa. Mas é uma investigação-sem-fim, porque implica o confronto com a escrita que, não sendo *normal*, vai desafiar um objeto que insiste em alimentar a *falta* por nunca se revelar. Tratar de um objeto já desvelado por um autor tampona o que alimenta a sede de procurar e de se mover para outro lugar, a partir dos lugares já prontos. E a sede não é de escrever, mas de produzir conhecimento; de construir o objeto.

Este contorno não se encerra porque a *impressão*, tal como acontece quando se imprime uma figura num tecido da forma mais artesanal possível, leva em consideração não principalmente o texto, mas as atitudes de escrita. Estas atitudes são determinadas ou pelo enfrentamento da *falta* que gera *impulso* no pesquisador, desatando a possibilidade de criar, ou pelo tamponamento, favorecido pelo suprimento de necessidades.

Creio ter ficado claro, pelos episódios de pesquisa, que, se a necessidade for de produzir conhecimento, o necessário *inferno da escrita*, alimentado pela inacessibilidade do *real*, possibilitará a *ciência criadora* e, em conseqüência, a *escrita laborativa*, condição do novo. Mas, se a necessidade for burocrática, ou seja, de qualificação, por exemplo, com a dimensão *pulsional* comprometida, o pesquisador se sustentará na *escrita normal* e, em compensação, dirá, muitas vezes em outro estilo, o que já foi dito. Representará o conhecimento já produzido aos moldes do *ensino transmissivo*, visão rotineira de uma universidade repleta de conferências copiadas e repetidas.

Ora, se a escrita laborativa ainda é rara, não a tendo encontrado nesta garimpagem científica, o mesmo se repete, aos moldes de uma reprodução biológica, e o novo não é encontrado, sendo a singularidade refutada. Refazendo esta lógica: se o trabalho vivo é a condição do novo da reprodução social; se as produções universitárias, sendo abstraídas, realizam o mesmo; se a condição do novo que não foi garimpado é a singularidade, esta também não poderia ter sido encontrada. E mais: se produzir na universidade não é só uma

questão textual, mas uma atitude de escrita laborativa que implica um confronto desafiador como trabalho de produção de conhecimento, escrever não está pronto.

O eterno e incessante retorno para o *em-vão* do objeto escondido atrás das palavras é a única possibilidade de criar no âmbito das ciências humanas. O pesquisador que, posto diante de seu objeto de pesquisa, descreve-o sem imprimir dele uma imagem a partir de suas marcas, repete, reproduz ou reapresenta-o. Mas, diante da possibilidade de produzir conhecimento, não vai encontrar outra saída a não ser a de fazer uma impressão, sabendo que as categorias que vê, outros não veriam, e que outros veriam o que ele não vê. É neste ponto que eu percebo que as produções universitárias serão tantas quantas forem as impressões delas produzidas se a escrita for laborativa. Penso que seja assim o saber humano. Tão incompleto quanto o homem, mas de tão necessária incompletude que é ela que o move para outro lugar.

Tudo aqui resulta de uma luta com o reflexo do objeto construído pelo que se mostrou como ausência. O que apareceu, na maioria das ocorrências, sinalizou para o que não era a singularidade esperada de uma produção pensada sob o conceito de trabalho, mas uma estilização e, muitas vezes, por isso, um desvio. Traço, então, a impressão das produções universitárias na busca de produzir algo tal como vestígio resultante de pressão sobre um objeto, alguma marca, sinal, efeito produzido, sensação diante do que foi possível separar como atitude do pesquisador movido por suas finalidades e suas necessidades também inconscientes.

A primeira marca com que me deparei nas produções universitárias foi a da estilização da conjunção entre o pesquisador e o autor-citado, pelo que percebi que ligar a voz de ambos por um *conforme* ou pela elaboração de um dizer similar, através de expressões tais como *cito o autor X* ou *deixo que o autor Y dê sua explicação sobre isso*, não é suficiente para que o pesquisador deixe sua quota para a transformação social pela produção do conhecimento. Sobre o autor-citado, percebi que ele é, em grande parte, responsabilizado, porque comparece nas produções realizando atos de explicar, de confirmar, de julgar e de inferir, inclusive sobre os dados coletados pelo pesquisador. Foi em função disso que passei a tratá-lo de L2, o Locutor2, aquele que tem a responsabilidade de dizer, porque o autor-citado também é sufocado pelo enunciador coletivo que traz o ponto de vista ideológico, por exemplo, o da *necessidade de autor*. Essa voz que precisa de autor é que possibilita ler a exterioridade que determina as condições de produção, lugar onde se fundam as finalidades e necessidades, por exemplo, a de autor- citado.

A responsabilização do autor-citado muitas vezes como ponto de partida sinaliza para o distanciamento do pesquisador do processo de objetivação, de realização de uma

escrita laborativa que produza efetivamente conhecimento. Esse distanciamento remete para as determinações da exterioridade onde se localizam as condições de produção e para as conseqüências na produção. Desta produz uma impressão com base no conceito de trabalho cujos nexos possibilitam identificar atitudes singulares ou estranhas ao pesquisador.

Em função disso, a impressão que esboço das produções universitárias que são constituídas, em sua grande parte, de história do objeto fragmentado e de teoria, restando outra parte para a descrição dos dados, confundidos com freqüência com o objeto, é a de um documento burocrático exigido por duas instâncias: ora pelo *ensino transmissivo*, ora *pelas políticas educacionais*. Pelo primeiro, o autor-citado é necessário para a responsabilização do dizer; pelo segundo, que contém as conseqüências do primeiro, o pesquisador, sem os elementos da pesquisa, precisa se qualificar para acesso à carreira, permanência ou ascensão no mercado de trabalho, conferindo aos resultados um alto percentual da manifestação de interesses burocráticos, compatíveis aos interesses relativos à representação do conhecimento e ínfimo com relação ao interesse relativo à pesquisa. Tanto a primeira quanto a segunda definem condições que produzem finalidades e necessidades que distanciam o pesquisador da realização de uma produção singular, porque instauram relações próprias de um espaço onde os desafios são movidos por necessidades materiais, imediatas ou burocráticas. Nada mais do que um cenário onde o discurso não é propício à luta do pesquisador com o reflexo do objeto e as atitudes resultantes das escolhas entre alternativas não favorecem a manifestação da singularidade, porque os interesses subjetivos fundantes da pesquisa, na maior parte burocráticos, não são favoráveis à emancipação do pesquisador para que ele chegue a patamares elevados do gênero humano, através do trabalho.

Pelos conceitos a partir dos quais produz a impressão das produções na universidade, exponho dois níveis de trabalho com a escrita. São os seguintes:

Tabela 37 – Níveis de escrita

NÍVEL 1:	ESCRITA NORMAL	TRADUÇÃO (o mesmo)	REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO
NÍVEL 2:	ESCRITA LABORATIVA	TRANSLITERAÇÃO (o novo)	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para apresentar a impressão que me propus a tecer neste momento, volto ao que passei a chamar de *escrita normal*: a produção universitária conseqüente de uma visão imobilista. Criei este conceito nesta tese a partir do de *ciência normal* de Thomas Kuhn (2007). Fiz uma abstração sobre isso no primeiro capítulo, através de um dado da literatura, onde um pesquisador, ao invés de tomar como objeto de estudo o discurso, tenta aprisionar uma fala de seu informante, localizando o dado numa situação imediata e não sócio-histórica, fecha a visão sobre o dado e perde a experiência do movimento como conceito para ampliar sua lente. O pesquisador aprisionou uma fala, deixou-a como dado, foi teorizar e, quando voltou ao dado, ele não era mais o mesmo. A despeito disso, tentou tornar possível a sua pesquisa pela imobilidade do primeiro momento, ou seja, não se movimentou na construção do processo e provavelmente produziu assim mesmo a sua tese.

A *escrita normal*, essa que apareceu na análise das produções universitárias, é aquela própria do pesquisador que pensa que o objeto está pronto e, por isso, tenta cristalizá-lo no primeiro olhar dirigido a ele. Localizei, no âmbito da *escrita normal*, a conseqüência inevitável de uma atitude de tradução que “regula a escrita pelo sentido” (ALLOUCH, 1995, p. 16) e representa conhecimento ao invés de produzi-lo.

Já a *escrita laborativa*, conceito criado também nesta tese a partir da dimensão ontológica do trabalho - a escrita que não apareceu na impressão - pode ser realizada no âmbito da pesquisa, na medida em que o pesquisador se debate no significante pelos efeitos do reflexo cujo conceito permite aceitar que, em qualquer tipo de produção na universidade, haverá sempre algo de ficção, criado pelo olhar do pesquisador que encontra a possibilidade de estar além da materialidade pela *transliteração*, ou seja, na produção do novo. Essa escrita *laborativa*, que exige a produção no campo do conhecimento como atividade de *trabalho*, depende de uma desestabilização nesse plano, onde as certezas têm que cair e provocar as revoluções de uma dúvida que deve nascer da desconfiança dessas necessidades regulares aqui expostas. Com certeza, a desconfiança de que algo se manifesta na regularidade das finalidades postas pelo pesquisador pode justificar as marcas da exterioridade presentes nessas produções. Marcas de um cenário não propício à manifestação da singularidade.

As produções universitárias sinalizam para a exterioridade com as seguintes marcas: o autor-citado silencia a voz do pesquisador; o conhecimento produzido na cultura desvia o olhar investigativo; o ensino transmissivo não oferece elementos para a produção do conhecimento, resultando de tudo isso um discurso onde há a minimização do conhecimento produzido.

Diante dos episódios de pesquisa, da análise dos resumos apresentada, da análise das monografias, das dissertações e das teses, das idas e vindas entre a materialidade lingüística e a exterioridade, onde se determinam as condições de produção, o pôr das finalidades, a impressão que construo das produções universitárias é de uma escrita normal com marcas de uma exterioridade que interfere negativamente num discurso propício à representação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, Conceição. **As teias do tempo**. São Luís: AML, 1985.
- ALMEIDA, Sonia. **Penumbra**. 2. ed. São Luís: FUNCMA, 2003.
- ALVES, Castro. **Espumas flutuantes e outros poemas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ALLOUCH, Jean. **Letra a letra. Transcrever, traduzir, transliterar**. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. In: ZIZEK, Slavoj (Org). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-141.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. (Coleção Mundo do trabalho)
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Impasses entre teoria e prática na formação do professor de língua materna. In: BARZOTTO, Heitor Valdir (Org.). **Leitura e produção no ensino superior**. A ser editado, 2009.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. A criança falada e a cena de quem a fala. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200600100012&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 16 Maio. 2009.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BOJUNGA, Lygia. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes**. São Paulo: Agir, 1988.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1998
- CHAGAS, José. **Os telhados**. São Luís: Tip. São José Ltda., 1965.
- CINTRA, Anna Maria Marques. Discutindo apropriação de informações e autonomia de linguagem de pós-graduandos. In: BARZOTTO, Heitor Valdir (Org.). **Leitura e produção no ensino superior**. A ser editado, 2009.
- COLASANTI, Marina. Conto em letras Garrafaís. In: _____. **Contos de amor rasgado**. São Paulo, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Lukács, a ontologia e a política. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquiria Leão. **Lukács, um galileu no séc. XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.

- DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1984.
- DUFOUR, **Dany-Robert**. **A arte de reduzir cabeças**: a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- FREUD, Sigmund (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. V. 14
- GHIRALDELO, Claudete Moreno. O ensino/aprendizagem de língua portuguesa em cursos de ciências exatas: um espaço de criação. In: BARZOTTO, Heitor Valdir (Org.). **Leitura e produção no ensino superior**. A ser editado, 2009.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Clarice**: uma vida que se conta. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GRIGOLETTO, Marisa. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. In: BARZOTTO, Heitor Valdir (Org.). **Leitura e produção no ensino superior**. A ser editado, 2009.
- GUIMARÃES ROSA, José. O Burrinho Pedrês. In: _____. **Sagarana**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.
- GULLAR, Ferreira. **Poema sujo**: poesia. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciencia de la lógica**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1968. 3 v.
- INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 33-79.
- INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Jorge Zahar, 1997.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Jorge Zahar, 1996.
- KAUFMANN, Pierre. **Dicionário de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Tradução: Vera Ribeiro et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LACAN, Jacques. (1956). O Seminário sobre A carta roubada. In: _____. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. (1964). **O Seminário. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

LEITE, José A. A. **Metodologia de elaboração de teses.** São Paulo: McGRAW-HILL do Brasil, 1978.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social.** Maceió: EUFC/EDUFA, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida.** 9. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

LUKÁCS, György. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale.** Roma: Editora Riunit, 1981.

MORAES, Jomar. **Poesia prosa escolhidas de Gonçalves Dias e Machado de Assis.** São Luís: EDUFMA, 1997.

ORLANDI, Eni P. Discurso Imaginário Social e conhecimento. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994.

PESQUISADORES e Projetos. **Grupos de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise**, Movimentos do Escrito. Disponível em:
<<http://paje.fe.usp.br/~geppep/site.htm>>. Acesso em: 20 mar de 2009.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francisco; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

RIOLF, Claudia Rosa. Leitura: ação da pesquisa na formação. **Revista Línguas e Letras**, Unioeste. v. 2, n. 1, p. 13-18, 1º. Semestre 2001.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado.** Tradução: Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

SABÓIA, Beatriz. **A construção da lógica dialética em Hegel.** São Luís: EDUFMA, 2001.

SANTOS, Clóvis Roberto dos; NORONHA, Rogéria Toler da Silva de. **Monografias Científicas:** TCC – Dissertação – Tese. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SARTRE, Paul. **O pensamento vivo de Sartre.** Organizador: Marcelo Whately Paiva. São Paulo: Martin Claret, 1987. (Coleção O Pensamento Vivo)

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino superior: lugar da escrita no e da produção do conhecimento. In: BARZOTTO, Heitor Valdir (Org.). **Leitura e produção no ensino superior**. A ser editado, 2009.

VELOSO, Caetano. Vaca Profana. In: _____. **Totalmente Demais ao vivo**. São Paulo: Polygram, 1986. 1 disco sonoro. Lado B, Faixa 1.

WARDE, Mirian Jorge. A favor da educação, contra a positivização da Filosofia. In: **Em aberto**, Brasília, ano 9, n 45, jan./mar. 1990.

WEINRICH, H. (1964). **Le temps**. Paris: editora Seiul, 1973, p.174.

ZIZEK, Slavoj. **O mais sublime dos histéricos: Hegel com Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Coordenação: por Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ÁLVARES, Cláudia Assad. Tópicos especiais de semântica estruturalista – o uso do gerúndio. **Revista Trama**, v. 2, n. 3, p. 47-60, 1 Sem. 2006.

ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquiria Leão (Orgs.). **Lukács: um galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.

BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. Leitura e produção de texto: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)**. São Paulo: Cultrix, 1972.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos de análise do discurso: análise de textos: 2º grau e vestibular como aproveitar a leitura a produção do texto literário**. São Paulo: Contexto/ Edusp, 1989.

FLORES, Valdir; TEXEIRA, Marlene. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe baeta neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GÉRARD, Pommier. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

GUESPIN, L. Types de discours ou fonctionnements discursifs? In: **Langages**, n. 41, p. 3-11, mars, 1976.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Meneses. 4. ed. Florianópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

INDURSKY, Freda. Relatório Pinotti: o jogo polifônico das representações no ato de argumentar. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas-SP: Pontes, 1989.

JAKOBSON, Roman. (1963). **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LACAN, Jacques. (1962-1963). **O Seminário. Livro 10. A angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. (1975-1976). **O Seminário. Livro 23. O Sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996. V. 2 (Série didática)

_____. **Sociabilidade e individuação**. Maceió: EDUFAL, 1995

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: _____. **O Primeiro Beijo**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Medo da eternidade. In: _____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LUKÁCS, György. **Estética**. Barcelona-México: Ed. Grijalbo, 1967

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Ontologia do ser social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MALTA, Cláudia. Conhecimento e particularidade. In: LESSA, Sérgio (Org.). **Habermas e Lukács**: método, trabalho e objetividade. Maceió: EDUFAL, 1996.

MARIANI, Bethania (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

MOLES, Abraham A. **As ciências do impreciso**. Colaboração: Elisabeth Rohmer. Tradução: Glória de C. Lins. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas-SP: UNICAMP, 1994.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da lingüística da gramática comparada à pragmática**. Tradução: Rosário Gregolin (Coord.) et al. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio. **Lukács e a atualidade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PORTO, Célia. Método: Lukács e Althusser. In: LESSA, Sérgio (Org.). **Habermas e Lukács: método, trabalho e objetividade**. Maceió: EDUFAL, 1996.

POMMIER, Gerard. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Tradução: Cristine Marie Tedeschi Conforti. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fonte, 1988.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 87. ed. São Paulo: José Olympio, 2004.

REGO, Claudia de Moraes. **Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

REZENDE, Letícia Marcondes; ONOFRE, Marília Blunde (Orgs.). **Linguagem e línguas naturais: diversidades experiencial e lingüística**. São Carlos: Pedro e João Carlos, 2006.

RIOLFI, Claudia Rosa. _____. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. Campinas, 1999. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas –, Institutos de Estudos da Linguagem, 1999.

SABÓIA, Beatriz. Lukács e a centralidade ontológica da categoria trabalho. **Serviço Social e Movimento Social**, São Luís, EDUFMA, v. 1, n. 1, p. 77-85, jul./dez. 1999.

SAFATLE, Valdimir. **A paixão do negativo: Lacan e a dialética**. Prefácio: Monique David-Ménard. São Paulo: UNESP, 2006.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Edições Apontamentos, 2001.

TAVARES, Maria Augusta. Objetividade em Habermas. In: LESSA, Sergio. **Habermas e Lukács: método, trabalho, objetividade**. Maceió: EDUFAL, 1996.

MAIS DE MEIO SÉCULO DE HISTÓRIA

1.1 Por uma questão de honra: o livro chamado Bíblia

Tudo o que tenho vivido nos últimos quatro anos e todas as possibilidades de articulação que estou empreendendo nesta pesquisa têm fonte: a *promessa que tem se cumprido na minha vida e excedido todo o meu entendimento*:

*Nunca mais se porá o teu sol,
nem a tua Lua minguará,
porque o Senhor será a tua luz perpétua,
e os dias do teu luto findarão.
(Isaías, 60. 20)*

1.2 Por uma janela de cozinha: o livro

Era uma vez um livro. O título, Sarita. Poderia dizê-lo perdido no tempo ou já reciclado. Mas aqui, nesta relação com as letras que colho até hoje, uma voz de menina lê as frases curtas em voz alta, sentada numa janela de cozinha. Ana Pureza cortava a carne miudinha e encantava-se com a voz da menina que lia mil vezes o mesmo texto. Não valia ali o sentido, mas o som, as idas e vindas na voz... Talvez o sentido fosse muito mais o do ato de ler do que o das palavras lidas. E o olhar, perdido na tábua de carne, talvez viajasse na admiração e no desejo de também poder ler em voz alta e não só ver, em voz alta, a tarde que a fazia largar todo o trabalho doméstico e não se atrasar para a escola. A escola para Ana Pureza tinha um prazer; gerava uma promessa para aquela menina que ainda sou. E toda vez que eu falo de livro, ela vem aqui dentro, como se eu tivesse estudado por ela, lido por ela, recebido por ela. Ana foi uma espécie de professora das mil aulas que recebi sem palavras. Sempre em casa, alguém dizia que, quando chegava a hora do colégio, Ana esquecia tudo e ia embora.

Assim como Ana Pureza, eu também tenho ido embora sempre de algum lugar. Ou para estudar longe, ou para ficar longe daqui, onde me encontro. Longe da casa em que me encontro, perdida no gozo de um conceito, na ilusão da palavra que me ilude, neste prazer que é trabalho de tecer, tecer, tecer, para fazer talvez mais uma teia de outra teia, dentro de outra malha para esconder numa meia. Meia palavra sempre cheia de ilusão. Porque essa Ana

Pureza que digo estar aqui já morreu e a cartilha sumiu. Eu e Ana vivíamos fora da cartilha. Agora eu e Ana estamos na cartilha e é a cartilha que vive em mim.

1.3 Por um porão de navio: a poesia e a escola

Certa vez o livro me apareceu para eu dizer com voz-de-adulto-sofrendo num-porão-de-navio. Foi com o *Navio negreiro* de Castro Alves que as palavras desafiaram o que, para mim, era som. O que contava, ali, não era o sentido mesmo, mas o significante que eu atirava a uma platéia de um teatro lotado que esperava a menina que iria declamar: de Castro Alves, *O navio negreiro*¹⁸. O silêncio ali se preparava para deixar eu falar como eco de um fantasma? Era um festival. E eu perdi.

Mas a minha cidade inteira, que na época era magicamente uma província histórica, não se conformou. O teatro foi comigo para a minha casa. Mas a maior avaliação que eu tive foi a da minha escola: ela me deu o prêmio, independente do resultado. Aquele poema que permanece até hoje como um fato da minha história marcou minha vida com a poesia, da qual eu nunca mais me livre. E assim eu acabei tendo que escrever livre sobre os meus porões e tive que ser professora e ler muito livro para escrever.

1.4 Por um livro chamado *Livro*: leitora para sempre

Eu já era professora de Português há uns 10 anos, quando descobri que tudo estava no porão: até o navio. A gramática era a exigência de meus dias e o olhar de meus alunos, a quase desistência do caminho. Começou o meu processo de contra-identificação, quando passei a me perguntar se tudo aquilo era realização de algum sonho. Porque uma coisa é não chegar e saber que está indo; outra é sentir não estar indo para lugar nenhum.

Foi aí que eu criei o Núcleo de Leitura e Produção Textual, um projeto que acabou envolvendo muitos alunos, professores de outros cursos, mas poucos professores de Letras. Se eu tivesse algum dia que me explicar o porquê de todo um trabalho no Núcleo que me arrastou apaixonadamente para a universidade até tarde da noite e pelo interior do Maranhão, para falar sobre leitura e escrita, e que arrastou tanta gente no que eu chamaria a corrida do *significante*, eu teria que recorrer ao conceito de *pulsão*¹⁹ em Freud e em Lacan.

¹⁸Poema de Castro Alves, O Poeta dos Escravos.

¹⁹“[...] a pulsão é a medida do trabalho imposto ao aparelho psíquico em razão de sua dependência do corpo” (KAUFFMAN, 1996, p. 440)

Mas prefiro pensar aqui sob o significante “paixão”, naquilo que foi um “non-sens” para muitos.

Foi nesse tempo que eu li *Livro, um encontro com Lygia*. Aí, também tirei o livro da estante, tirei a poeira do livro e o cisco do olho, e comecei a ler. E foi lendo que muitas vezes eu tive que disfarçar para não chorar na frente dos alunos na sala-de-aula, porque aquele momento começou a fazer *tudo fazer-sentido*. Comecei a ver que podia dizer *como se diz mesmo*, sentir como se sente até a frieza e a ver que o que se pensa é um vitral do que os outros pensaram. O estilo, também: um jeito de pontuar de Lygia²⁰, com uma palavra marcante de Clarice²¹, um termo inventado de Guimarães Rosa²², uma rosa aos moldes de Hegel²³ pensar. Uma pitada da ironia de Machado²⁴, um olhar de Chagas sobre os Telhados de São Luís²⁵, as frases sob a metáfora de centopéia no jeito de Sartre criar, um pouquinho do canário que queria ser livre de José Lins²⁶, o estrume como matéria prima do perfume sob a extrema percepção do poeta Gullar²⁷ (1983) que faz perguntar: “Mas como pode o perfume nascer assim?”

Pela leitura de um livro chamado *Livro*, os meus casos de amor. Fui também para a Filosofia e reencontrei a Gramática em suas mínimas unidades. Constatei que o movimento movimenta as palavras, vai girando significantes e estruturas e que os aparelhos ideológicos nos obrigam à responsabilidade teórica de favorecer o acesso a uma norma necessária para esse movimento. Sim, é possível e é preciso dizer *assim como se diz* nos diferentes lugares onde somos chamados a ocupar os diversos lugares de interpelação e, se não nos responsabilizamos pela diversidade lingüística decorrente da diversidade desses lugares, estamos trabalhando no sentido de imobilizar e de manter a desigualdade.

E por um jeito hegeliano de pensar²⁸ eu me apaixonei por livros de que não tinha gostado antes. Comecei a voltar e cheguei até a desinência do gerúndio, lá no diálogo onde o que faz sentido é o que não faz sentido. Fui à desinência e topei continuar indo. Foi quando

²⁰A pontuação de Lygia foi o momento que mais aproximou a escrita da oralidade. Uma melodia “feita à mão”.

²¹É marcante ler, por exemplo, *A felicidade clandestina* ou *o Medo da eternidade* na experiência do chicle.

²²Um dia li, com meu filho Danilo em um conto de Guimarães Rosa, o seguinte termo composto: “rosa-amor-espinho-saudade”. Um tempo depois ele me devolveu essa experiência num bilhete que falava de uma “família-unida-de-dois-endereços”.

²³A rosa, no jardim, é simplesmente rosa. Nada. Só quando ela é colhida vai ser determinado quem ela é: rosa de homenagem, de enterro, de aniversário, buquê de rosa, pétala seca dentro de um livro...

²⁴No conto “Idéias de Canário”, Machado de Assis ironiza o pesquisador correndo através da “certeza” que sempre se esconde.

²⁵Em *Os Telhados*, o poeta maranhense José Chagas articula poesia e história diante da paisagem e esculpe um olhar, uma singularidade diante de São Luís.

²⁶Aqui José Lins dá uma lição de liberdade como condição da autonomia.

²⁷Um verso de *O Poema Sujo* de Ferreira Gullar.

²⁸Referência à *Ciência da Lógica* de Hegel.

me disseram que tinha chegado a algum lugar. Não me conformei. Ali não era o fim de tudo, mas o começo para outra coisa. Teria que percorrer outro caminho para não chegar mais no fim. A ciência da lógica de Hegel é um dos meus casos de amor, por isso. Por mais que o considerem, equivocada-mente, um idealista, nunca me senti tão perto do chão para a capacidade de voar.

Falo aqui de duas coisas. Uma se trata da pergunta que muitos me fizeram quando entrei para a Academia Maranhense de Letras. Um *e-agora-você-tem-alguma-outra...* Quase como: e agora, ainda resta alguma coisa pra sonhar? Isso coincidiu com a independência e o casamento de Daniel, Rafael e Danilo. Houve um momento em que eu não entendi por que não poderia mais ter um sonho. Agora sei que isso tem relação com o imaginário: a imortalidade passa pelo mágico e pode-se correr o risco de perder o chão. Mas aquele movimento dialético que me diz: “– *Segue*, haverá sempre um outro lugar, uma outra coisa, a vida é sempre um devir, cada dia é um vir-a-ser!” Aquele movimento me trouxe até aqui para outros livros.

Tirei alguns livros da estante, coloquei-os numa mala e vim embora para São Paulo. Deixei para trás a casa, vendi meu carro e diria que teria vindo de carona, não ser Otto, meu marido, o dono do carro que me trouxe. Num dia primeiro de março e do tempo que aqui ficaria, aconteceu que o balde foi *jogado no poço*²⁹. E veio sem nenhuma água. Aqui não posso falar de esperança, porque não sentia. O que me valia era a fé em Jesus que é o meu Deus.

Quando tudo parecia quase resolvido para o estado em que eu me encontrava, comecei a procurar, sempre que teria aula, a direção da *cidade universitária*. Depois de mais familiarizada, fui apresentada a Lacan.

O meu encontro com Lacan tem sido uma das minhas grandes aventuras e surpresas: quando pensei que poderia trair Hegel me distanciando do movimento e da contradição, vi que me aproximei mais de Hegel lendo Lacan. Basta ler Zizek para comprovar. Quando me deparei com a Análise do Discurso, achei que teria que fazer uma escolha: ou a psicanálise ou a análise do discurso para levantar minhas categorias de análise. Entretanto, descobrindo mais atentamente Pêcheux, pude ver que ele orquestrava, em suas articulações para construir um instrumento científico de análise para as Ciências Sociais, Althusser e Lacan. Em função do primeiro, fui a Rossi-Landi. Por Pêcheux fui direcionada a Lacan e a Althusser cuja teoria dos Aparelhos Ideológicos ficou mais esclarecedora para mim,

²⁹Essa é a metáfora de um cenário que meu orientador e eu intuimos para a escrita.

associada à noção de discurso, do que o tivera sido no mestrado, na relação com a *violência simbólica*³⁰. Aliás, Pêcheux constrói os princípios da Análise do Discurso mais com Althusser do que com Lacan, porque ele recuperava uma teoria da ideologia e, portanto, sabia que, como a ideologia não é externa a ela, ou seja, ela não se diz ideológica, seria necessário pensar também nessa travessia do inconsciente.

Construí, nesse momento, o perfil de meu orientador como alguém que lida com o discurso a partir de uma visão fundamental, ou seja, aquela que não reduz discurso a ideologia, como blocos ideológicos prontos e compactos, mas amplia a noção de leitura a partir da noção não só de discurso, mas também de psicanálise, pela qual o leitor é aquele que reconstitui o contexto sócio-histórico na malha significativa. Nesse momento, Pêcheux me leva a Ducrot para ver como, através da orquestração de diversas vozes marcadas no enunciado, esse genérico se materializa no texto. Preciso dizer que fui conduzida por uma orientação que aposta no silêncio do discurso e no discurso do silêncio, com alguns sinais que precisei aprender a reconstituir.

Outra grande aventura foi a descoberta de Lukács. Descoberta, não. Meu reencontro com ele. Já sabia que ele era um filósofo húngaro da vertente hegeliano-marxiana. Ele elaborou uma ontologia, a *Ontologia do ser social*, pela qual configura o ser como um *complexo de complexos*, colocando o trabalho como fundante do ser social e a fala e o direito como os complexos parciais preponderantes para a sociabilidade. Comecei a ler Lukács no mestrado, quando a minha orientadora coincidiu com a minha professora de Filosofia. As leituras se estendiam num processo de descoberta que virou amizade. Mas, voltando às minhas aulas de redação, hoje sinto que sabia muito mais aplicar as lições de Hegel do que as de Lukács, que me valem hoje para a elaboração da peça, onde precisarei engastar as pedras para fazer a unidade da obra, a qual não dispensa a orquestra nem o garimpar no fundo do poço. Tudo canta quando tudo conta. Seria isso a pulsão, algum outro tipo de melodia que escuto à procura do que procuro por sempre se esconder?

Estou falando de peça para o engaste. Enquanto tudo canta nessa orquestragem que empreendo, posso dizer que, quando a minha professora de filosofia tirou os livros da estante e a poeira dos livros para eu tirar o cisco do olho e voltar de forma mais completa a documentos a que, no mestrado, não tinha tido acesso, não parei mais de ler. Fui ligando as pontas de um real que só se mostra em parte e que não é diferente em Lacan, nem em Pêcheux, nem em Ducrot... Um real que se insinua e nos obriga a reconstituir uma outra coisa

³⁰A violência simbólica, conceito presente na teoria de Bourdieu e Passeron.

que é tentativa de reconstituição e comecei a entender porque, quando leio Lacan, sinto-me numa circularidade quase sem saída e que, quando há saída, é pelo corpo. Deparei-me com o anel e as pedras se encaixando: o olhar filosófico construindo uma lógica para poder relacionar o lingüístico com o discursivo e encontrar aí a ideologia e o inconsciente, tudo relacionado à atitude laborativa do pesquisador.

O meu objeto de pesquisa, a singularidade nas produções universitárias, talvez seja mais instrumento de gozo do que outros objetos de pesquisa, porque ele já chega para a procura da falta, já que sua matéria prima é o significante e mesmo assim não é localizável nesse âmbito, a não ser de forma imprecisa. Alguém produziu a falta para eu ler no que produzo a minha falta que não me faz desistir de buscar, mas persistir a procurar o que não se encontra. E o que vi gerar o prazer do trabalho de pesquisar é persistir em procurar não o que existe ali, mas o que ali *falta*. Este é o empreendimento desta pesquisa: “*gozar de significantes. Que não dão conta de tudo, pois portam junto aquilo que se repete como falta, ou seja, o real*” (RIOLFI, 1999, p. 201), daí saber que, a despeito de toda ousadia do pesquisador, a produção do conhecimento o levará no máximo a uma impressão sobre ele.

1.5 Por um olhar de acadêmica: a professora

Entrei para a Academia Maranhense de Letras um mês antes de fazer a seleção para o doutorado na FEUSP. Substituí a escritora maranhense Conceição Aboud. Teria que produzir um discurso e me deter mais detalhadamente a ela. Pensei que entrar apenas na dimensão biográfica seria perder a coerência com a minha prática de leitora ou a oportunidade de abrir uma possibilidade de identificação maior, além de se tratar de duas mulheres, uma raridade num ambiente *muito mais constituído por homens*. Decidi que seria mais curioso ver como ela fez a travessia dos livros. Descobri que os livros foram, para Conceição Aboud, o transporte para a vida a lhe ensinar que algumas dores podem ser guardadas para o fim; que é preciso ter menos coragem para morrer e mais para viver; que é mais difícil construir patrimônio do que se despojar dele; que o fim talvez seja sempre voltar à condição inicial.

Diante disso, tarefa minha, esta: a de leitora. Encantadora consciência de que toda idéia nasce em outra que foi feita de outras e que vai para somar-se à próxima e única, na sempre-ilusão do singular ou do inédito. Encantadora consciência do engano de que a subjetividade é ordenada e ímpar. Encantadora busca sempre negada aos pares. Encantadora leitura. Mágica missão para a qual me preparo.

E me preparei para invadir as metáforas construídas por Conceição Aboud. Ofício para o qual não garantia nenhuma gota de frieza, nem assumia o compromisso de não tomar as imagens para mim. Porque a leitora estava ansiosa por iniciar a ventura de beber na fonte e saciar a sede de literatura que é a própria inquietude da vida, a própria insatisfação que me move também para Deus.

Passei com o olhar pela obra. Passei de novo com o olhar pelos títulos metafóricos da obra de Conceição Aboud e escolhi as teias. Teias que são dela. Teias que são minhas. Teias que são nossas. Teias de toda a gente. De toda a humanidade. Teias desse universo que se chama mundo. Teias de tempo feitas do tempo de Conceição Aboud.

Comecei a ler o romance *Teias do Tempo* e eis que me encontrei com uma personagem surpreendente: uma professora. Maude era seu nome. Era uma inglesa que dava aulas de inglês para adolescentes. Ela vivia uma vida misteriosa, enclausurada *no túmulo enorme do casarão*, desde a morte do marido.

Desde então não punha o pé na rua ou recebia as antigas relações. Nunca foi ao cemitério, não houve Missa de Sétimo Dia, para escândalo das beatas, por Eduardo ser católico. [...]

Alguém devia fazer-lhe compras e cuidar, pelo menos da sala de aula, sempre limpa, o chão encerado.

Um dos alunos? Um velho amigo? Vizinhos nunca a viram sair, nem ninguém chegando com pacotes ao portão enorme e carcomido do sobradão. Maude não poderia viver das balas oferecidas aos alunos. Balas deliciosas. (ABOUD, 1985, p.10)

A professora Maude

amava alguns alunos [...]. Só Diana era como se fosse sua filha!

Por quê? Por ser uma alma inquieta e complicada.[...]

[...] Conversavam sobre literatura, história, filosofavam. [...]

— [...] A vida, minha filha, é mais fabulosa do que qualquer ficção. Mais terrível.[...]

— Conte, Miss Maude.[...]

— Não posso “Dáiana”. Não gosto de me lembrar do passado. Não consigo esquecê-lo, mas não posso falar nele. (ABOUD, 1985, p.11)

[...]

Acho a mente uma coisa incrível, infinita. Guarda lembranças de anos e anos, sonha com o futuro, reage de mil modos. [...] A memória, por exemplo, é uma coisa monstruosa. Esconde fatos importantes, lembra insignificantes. Não temos memória. Ela é que nos possui. (ABOUD, 1985, p. 57)

[...]

O luar marcava no quarto de Maude as formas das janelas do sobradão. (ABOUD, 1985, p.14)

Para o aluno Otávio, a professora não mandava. Iluminava. Maude não só intuía o sentido das coisas, mas também sentia que a lembrança da felicidade era o suficiente para ser feliz. Viviam intensamente a saudade e sabia ser cúmplice dos alunos para fazê-los ir em busca dos sonhos, enquanto ela pensava “ser feliz por ter sido feliz” (ABOUD, 1985, p. 38). Foi assim com Diana e com Otávio, seus alunos prediletos. Otávio, homossexual que ela ajudou a

fugir. Diana que amava Aluízio, um rapaz hipocondríaco que vivia trancado em casa. Era assim que se envolvia em várias vidas, quietinha naquele sobrado sombrio, onde as teias do tempo foram sedimentando o Outro, o outro lado – o Inconsciente, onde se aloja a multidão que nos faz.

Talvez porque tivesse vivido intensamente o amor, tentasse manter vivo o marido morto, pelo ar intocado do quarto onde ninguém entrava. E lá vivia Maude, a enterrar-se no sobrado sem nunca mesmo ter morrido.

Comecei a ler e eis que, leitora, me encontrei com a professora:

Dividia, então, as lições em duas partes: gramática e conversação. Conversação adorava. Quebrava o tédio de sua rotina no casarão. Fazia um jogo sutil e através dele ia descobrindo a vida, o temperamento, os sonhos das pessoas. Isto era seu cinema, seu teatro, sua leitura. (ABOUD, 1985, p.11)

No final, Maude volta para a Inglaterra, para reencontrar os filhos e os netos:

Só Diana sabia que Maude partiria. [...] Ao fechar a porta da sala de aulas e partir, muitos alunos passaram por sua memória e cenas, cenas muitas vezes repetidas. (ABOUD, 1985, p. 127)

Diana ficou com a chave do sobradão a fim de apanhar a poltrona de Eduardo. [...] Tinha medo da cadeira se desintegrar.[...]

Resolveu investigar o sobradão. Sentiu-se trêmula. Pires e pires de veneno separavam a parte habitada, dos fundos do casarão em ruínas. Teias e teias de aranha cruzavam-se e – “fantástico!” – faziam um desenho parecendo um cérebro humano. Diana não sabia, Miss Maude fora naquela sala de aula de inglês, um embrião, uma forma indefinida do que seriam mais tarde psiquiatras e psicólogos, receptáculos de fobias, sonhos, desejos, ânsias, alegrias.

Maude morreu em Londres, em 1947, de um enfarte fulminante.

Não precisou ser envenenada. (ABOUD, 1985, p.128)

Li *Teias do Tempo* de Conceição Aboud e desconstruí a metáfora que me fez ver, nas teias, o que tece um professor: sonhos, ternuras, culpas, traumas, paixões, amores e desamores dos alunos que ele vai colecionando no inconsciente. Desconstruo a metáfora do embrião gerador do que viria a ser psiquiatras e psicólogos e entro pela palavra no sentido de ser que entra pelo sentido de dizer.

É a vertigem da linguagem.

Li *Teias do Tempo* de Conceição Aboud e me espantei: na professora que Maude foi, outra invenção do sentido de ensinar que é iluminar. Ser professor é ler pelo olhar do aluno. Atravessar para a vida com ele. Viver a miséria da condição humana. Brilhar enquanto as teias do tempo vão tecendo a desordem necessária e inevitável. Continuo a ler, na sala de aula da Professora Maude, minha sala de aula. Das aulas de conversação à leitura do universo. A deliciosa angústia de entrar pelo labirinto do texto e procurar.

Espreito, na aula de conversação da Professora Maude, minha travessia para a vida através dos textos. E digo-lhes o seguinte: só me apaixonei pela biblioteca quando a encontrei na alma de algumas pessoas. Lembro do início e eis a surpresa dessa experiência no depoimento de Sartre (1990, p.11):

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No escritório de meu avô, havia-os por toda parte: era proibido espaná-los, exceto uma vez por ano, antes do reinício das aulas, em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família delas dependia. Elas se pareciam todas; eu foliava num minúsculo santuário, circundado de monumentos, atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me viam morrer e cuja permanência me garantia um futuro tão calmo como o passado. Eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles...

Vivi, no início, a surpresa dessa experiência também no depoimento de Lygia Bojunga. Ela escreveu: “Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra ir brincar em livro.” (BOJUNGA, 1988, p. 8)

Foi também forte o meu despertar pela experiência de Clarice Lispector: “Quando eu aprendi a ler e a escrever, eu devorava os livros! Eu pensava que livro é como árvore, é como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor! Aí eu disse: ‘Eu também quero’.” (GOTIBLÉ, 1995, p. 86)

É a vertigem da escrita.

Aprendi com a leitura a travessia para a vida. Antes: aprendi com os livros o fundamental envolvimento com as palavras. Este relacionamento que me traz a este presente envolvido pelas teias do tempo de Conceição Aboud. Diante da metáfora, a minha história não resiste. Insinua-se entre memória e imaginação.

Por isso,

*Enfrento metáforas, metonímias,
imagens, figuras...
Gesto-me no ventre da palavra
e gero minha palavra na imagem
que gira num círculo vicioso que
vigia cada gesto meu de dizer
e me vicia. [...]
Passeio por frases e, súbito, tropeço.
Mesmo que tente seguir apressada,
buscando ver rápido para já ter lido,
e, quem sabe, até esquecido que li,
encontro-me entre grades de linhas,
oscilando diante da imagem
que me clareia*

*e me engravida da palavra
grávida de mim.*
(ALMEIDA, 2003, p. 97-98)

A metáfora grávida de mim feito *As teias do tempo* de Conceição Aboud. Sinto, nas deliciosas balas que a professora Maude preparava para os alunos, o cheiro-do-chocolate-quente que tem me ajudado a iluminar os meus alunos à medida que sou iluminada por eles. Ah! Quantos alunos eu ensinei e com quantos alunos eu aprendi.

Cada um tem ou deve ter tido a sua professora Maude. Há muitas maudes trancafiadas em casarões, construindo, com seus alunos, seus diálogos sobre a vida. Muitas teias de aranha cegando consciências. Dianas e otávios passeiam agora na minha lembrança. Leituras são refeitas. Textos são escritos e reescritos.

Pelo olhar da acadêmica, o que aparece é a professora que só apareceu através da leitora e que, se ensinou alguma coisa, é porque ainda não aprendeu que há ponto final. O que se ensina, geralmente, acaba levando para outro lugar, que é outro ponto para continuar.