

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

CLÁUDIA ROSSI CASTRO

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA AUTORAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM PROCESSO
A SER CONSTRUÍDO E ESTUDADO

MARINGÁ – PR
2004

CLÁUDIA ROSSI CASTRO

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA AUTORAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM PROCESSO
A SER CONSTRUÍDO E ESTUDADO

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Letras, área de
concentração: Estudos Lingüísticos

Orientador: Prof^a Dr^a Sonia A. Lopes
Benites

MARINGÁ
2004

Dados internacionais de catalogação na publicação
Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Teixeira
CRB – n ° 775

Castro, Cláudia Rossi

A construção da escrita autoral na pós-graduação: um processo a ser
construído e estudado / Cláudia Rossi Castro. – 2004.

84f ; 30cm

Orientador: Sonia A. Lopes Benites.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes.

Bibliografia: f.81-83

1. Lingüística aplicada. 2. Escrita. I. Benites, Sonia A. Lopes. II.
Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 418

CDU 801

CLÁUDIA ROSSI CASTRO

**A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA AUTORAL NA PÓS-GRADUAÇÃO:
UM PROCESSO A SER CONSTRUÍDO E ESTUDADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, Área de concentração: **Estudos Lingüísticos**

Aprovada em **19 de agosto de 2004**.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Sonia Aparecida Lopes Benites

Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -

Prof.ª Dr.ª Maria Célia Cortez Passetti

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina (UEL – Londrina/PR)

Para Alexandre e Victor, duas certezas.

AGRADECIMENTOS

À Sonia, que de novo acreditou e me conduziu, em seu modo sempre sereno, sempre seguro.

À família, que conforta com amor e humor, reconhece e aplaude meu esforço.

À Flávia, em especial, por me substituir como mãe, esse meu outro lugar de realização.

Ao Alexandre, que escutou, discutiu, ajudou nas questões complexas e resolveu as pequenezas práticas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a produção escrita de alunos da pós-graduação *stricto sensu* para identificar as dificuldades envolvidas no processo de conquista da autoria, aqui entendida como produção autônoma e proficiente de um texto de divulgação científica que registre um percurso de pesquisa. Para realizar tal análise, foi utilizada fundamentação teórica sobre as imagens relativas à escrita, à ciência e à universidade, bem como sobre as potencialidades das teorias lingüísticas como instrumento de compreensão do texto, do autor textual e das atividades de leitura e escrita, essenciais em pesquisa. Partindo disso, foram selecionados como *corpus* dezesseis artigos produzidos por acadêmicos de Mestrado em Lingüística Aplicada, nos quais se observou: seleção do referencial bibliográfico, inserção do referencial no texto e indicações das fontes utilizadas. Considerados tais elementos, observou-se que, no estágio em que se encontram os autores do *corpus*, na primeira etapa do curso de Mestrado, a escrita autoral ainda é pouco realizada, pois interferem no processo concepções de discurso científico, universidade, professor e produção escrita como portadores de sentidos unívocos e detentores de todo conhecimento. Também contribuem para os resultados observados no *corpus* dificuldades com a utilização dos instrumentos de construção do produto textual de divulgação científica, tais como a citação e a paráfrase, a coesão entre as diversas vozes presentes na fundamentação teórica e as normas para publicação, dentro das quais destacam-se as questões do registro das fontes utilizadas e cuidados com a revisão da digitação, a fim de evitar inadequações e discrepâncias de grafia e de estruturação do texto. Assim, na maioria dos artigos analisados, as fontes são escolhidas em função das indicações do professor, e problemas de grafia, coesão e desrespeito às normas de citação construíram um resultado que demonstra incipiência em termos de escrita científica autoral.

Palavras-chave: autoria; escrita; discurso científico.

ABSTRACT

The objective of this project is to analyze the written production of the *stricto sensu* postgraduation students and to identify the difficulties involved in the process of the authorship, here understood as an autonomous and proficient production of a scientific text, which registers a research route. In order to accomplish this analysis, it was used theoretical basis of writing, science and university, as well as potentialities of the linguistic theories, used as a comprehension instrument of the text, the textual author, and the reading and writing activities, which are essential to a research. Sixteen articles written by Masters Students in Applied Linguistics were selected to be used as *corpus*, in which we could observe: selection of the bibliographic referential, the use of this referential in the text, and indication of the used research sources. Considering those elements, it was possible to notice that, in the phase where the authors of *corpus* are at the moment (the first part of their Masters), the authorial writing is not accomplished yet. This happens because the conception process of scientific speech, university, teacher and writing production, interfere in the students' writing. They believe those factors are univocal and bearers of all knowledge. They also contribute for the results observed in *corpus* difficulties were noticed with the utilization of the construction instruments of the scientific textual production, such as citation and paraphrase, the cohesion among several present voices in theoretical basis, and the rules for publication. It is important to mention the lack of care to record the sources used and also to review the typing, in order to avoid structural and written inadequacies and discrepancies. All of that considered, in most of the articles analyzed, the research sources were chosen according to the teacher's indications. That, along with written problems, cohesion and disrespect to the citation rules, built a result that shows inexperience in terms of authorial scientific writing.

Key-words: authorship; writing; scientific speech

Sumário

Introdução	8
1. A Escrita na Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	11
1.1. Imagens do discurso científico	13
1.2. O problema: construção do objeto de pesquisa	18
1.3. A busca da verdade: construção do raciocínio	22
1.4. O produto: construção do texto científico	25
2. Teorias Lingüísticas e Ciência	31
2.1. Texto e discurso científico	35
2.2. Os sujeitos e a pesquisa	39
3. Procedimentos Metodológicos	45
3.1. O <i>corpus</i>	45
3.2. Critérios de análise	46
4. A Conquista da Autoria na Construção do Referencial Teórico	49
4.1. A escolha do referencial bibliográfico	53
4.2. O diálogo com as fontes	58
4.3. A norma: há distinção entre forma e conteúdo?	67
4.3.1. Grafia equivocada	69
4.3.2. Discrepâncias referentes às citações	71
4.3.3. Desrespeito à aplicação dos sinais de citação	75
Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas	81
Anexos	84

INTRODUÇÃO

Comparativamente ao que se tem pesquisado acerca da escrita de alunos de Ensino Fundamental e Médio, há um número reduzido de investigações sobre o mesmo tema no contexto do Ensino Superior, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*. As razões para isso são muitas e variadas, mas concentro-me em duas, que considero relevantes para a perspectiva escolhida nesta pesquisa: a crença subentendida de que, ao chegar a esse nível da educação formal, tendo em vista todos os testes de seleção e avaliação a que o acadêmico foi submetido ao longo dos anos, os problemas de escrita foram resolvidos; o risco/dificuldade de analisar aquilo que está muito próximo, o contexto mais imediato do qual fazemos parte, ou seja, olhar a própria escrita e não a de um aluno é uma empreitada arriscada, seja pela possibilidade de antagonismo dos pares na academia, tornados “objetos” de pesquisa, seja pela necessidade de uma envergadura intelectual que entendemos ser apenas de nossos orientadores, nas sessões secretas de orientação/confissão/expurgo dos nossos problemas, ao tentar redigir os trabalhos solicitados.

Esta última é, sem dúvida, a mais preocupante para mim, autora/pesquisadora, visto que pode determinar um resultado insatisfatório na análise pretendida, mas me lancei à tarefa. Isso porque, ainda que existam sempre razões contrárias, como as duas citadas acima, a justificativa maior para a existência deste trabalho teve mais força, junto a outras pequenas motivações, como aquele reduzido número de estudos sobre o tema. Tal justificativa maior seria a de que chegamos a professores e pesquisadores da língua com muitas – talvez até mais que antes – dúvidas e dificuldades naquelas atividades que nos propomos desenvolver em nossos alunos e avaliar em nossas teses: ler, escrever, ouvir, falar, mas sobretudo na escrita, por suas especificidades enquanto modalidade de comunicação mais rígida em termos de regras e, por isso mesmo, mais utilizada como veículo de transmissão dos saberes, por ser mais apreensível no tempo, mais passível de normatização. Essa crença, pautada em meu caminhar de aluna a professora – e novamente a aluna para me constituir pesquisadora – e na observação do trajeto de meus companheiros de aulas, justifica mais que tudo a escolha do tema. É preciso olhar para nós mesmos como autores, como produtores de textos para podermos elevar a qualidade de nosso olhar sobre a escrita do outro, esse aluno que tanto aparece como objeto de nossos estudos, assim como o jornal, o livro didático, as minorias e tantos outros discursos que investigamos na tentativa de saber mais sobre a linguagem. E o universo em que somos instados a nos posicionar como escritores proficientes é, principalmente, o universo acadêmico, em nossos trabalhos científicos.

De tudo isso resulta a delimitação de meu objeto de análise, a escrita de mestrandos em Linguística Aplicada (LA), e minhas indagações centrais: quais são as maiores dificuldades que eles (nós) encontram(os) na produção de textos científicos? Como elas interferem na construção da autoria? Considero necessário justificar esse apego ao que parece ser somente os aspectos negativos apresentados nos trabalhos. Minha preocupação central fundamenta-se em identificar problemas, pois somente elencando-os, tentando definir as regularidades neles presentes, podemos vislumbrar propostas de solução. Além disso, considerada a etapa em que se encontram os autores do *corpus*, no início do curso de Mestrado, é de esperar que haja dificuldades várias na elaboração de um texto autoral como o que se pede no contexto de divulgação científica, e dentre elas, pode-se ressaltar a elaboração da fundamentação teórica como parte talvez mais complexa do processo. Isso justifica a delimitação da análise a essa seção dos textos formadores do *corpus* escolhido, pois a construção da autoria, o estabelecimento de uma voz dentro do texto está diretamente subordinado à organização do diálogo entre as muitas outras vozes ali presentes, visto que, em grande medida, eu me constituo como sujeito-autor em face dos limites perceptíveis entre o meu dizer e o dizer do outro.

Essa heterogeneidade é fortemente marcada no texto de divulgação científica, constituindo mesmo um modelo para elaboração de trabalhos. Por isso a escolha por uma análise que considere problemas formais no modo como os alunos-autores incluem as fontes utilizadas em suas produções, desde a observação das citações até quaisquer outros elementos que interfiram no resultado desse diálogo com as fontes, tais como os erros de grafia, de uso de recursos para citação, de adequação a normas de publicação e outros, observados já em leitura inicial, como resposta à primeira indagação acima. Acredito que tais aspectos, tidos usualmente como meros aparatos de forma, periféricos ao conteúdo do texto, constituem-se, na verdade, como fulcrais no contexto de divulgação científica, uma vez que são determinantes para a publicação.

Como professores de língua, aprendemos a não estigmatizar nosso aluno em função de uma variante lingüística discordante do padrão e conhecer as conseqüências funestas da ênfase dada a uma visão tradicionalista de “certo/errado” em linguagem. Porém, enquanto alunos do Mestrado, autores de texto de divulgação científica, estamos subordinados a normas e regras que se apóiam fortemente nessa dicotomia, e negá-la pode resultar em uma permanência na periferia dos grandes eventos e estudos lingüísticos, queixa comum aos alunos de programas como o analisado, distante dos grandes centros de irradiação de teorias. Não defendo com isso a passividade, a obediência cega a regras, e sim o oposto disso, a visão

do contexto maior de produção para que, se ele tiver que ser reavaliado, que seja amplamente, por pesquisadores de diferentes regiões e formações, que somente terão voz se, primeiramente, forem aceitos como pares. Isso depende, sim e em grande medida, de “ser publicado”. Conhecer até mesmo para poder subverter um sistema é compreensível; ignorá-lo não trará, possivelmente, qualquer resultado.

E assim chego a um aspecto pouco discutido ao longo da análise, mas determinante de todo o caminho percorrido na pesquisa que será apresentada a seguir. Ao falar em pares, em alunos de Mestrado, professores de língua materna, pesquisadores iniciantes, em nenhum momento pude excluir a minha produção científica de todas as observações apresentadas. Este trabalho é fruto de todos os problemas e sucessos do modelo escolar de formação de pesquisadores configurado nas páginas seguintes e está sujeito a todos os entraves destacados. Parece-me essencial, nessa situação, a reflexão sobre meu papel como pesquisadora/professora e o desejo de não me cegar aos diferentes desempenhos de uma e outra posição, tentando o mais possível ver minha produção como passível de erro, mas por isso mesmo, objeto que pode ser analisado, melhorado e posto a serviço da melhoria de outros, similares em suas condições de produção e potenciais falhas e acertos.

Para realizar tal análise e tentar construir uma resposta para as indagações apresentadas inicialmente, esta pesquisa parte de considerações sobre as imagens que a escrita adquire na sociedade e dentro das universidades quando associada à Ciência, presentes no primeiro capítulo, mas também aborda o contexto específico do Mestrado em LA, as relações entre teorias lingüísticas e fazer científico, uma vez que, em tal universo, a linguagem configura-se como instrumento desse fazer e também como objeto de pesquisa, tema, conteúdo. Essa é a preocupação demonstrada no segundo capítulo do trabalho, antes de apresentar a análise propriamente realizada de artigos redigidos por mestrandos de LA em resposta às exigências curriculares do programa observado. A escolha do *corpus*, as delimitações de critérios de análise e explicações detalhadas sobre o universo selecionado constituem o terceiro capítulo desta pesquisa, que expõe, finalmente, em um quarto capítulo, os resultados dessa análise e a discussão deles.

1 A ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Embora muitos cursos de graduação exijam, para sua conclusão, uma monografia, é quase sempre no Mestrado – ou curso de especialização – que o aluno tem sua primeira experiência significativa em produção de pesquisa e, consecutivamente, em produção escrita autônoma e proficiente. Os poucos trabalhos investigativos consistentes no nível da graduação, muitas vezes realizados por estudantes que participam de projetos de Iniciação Científica, são exceções que apenas confirmam a regra geral da pouca familiaridade dos acadêmicos com o processo da pesquisa. Tanto é assim que o assunto tem ganhado cada vez mais espaço nas preocupações dos orientadores, queixosos de verem as sessões de orientação transformadas em aulas de metodologia científica, e sobretudo, de trabalho com a língua, seja nas questões gramaticais ou estilísticas.

Bom exemplo disso vê-se em *A Bússola do Escrever*, obra que reúne vinte artigos sobre orientação de dissertações e teses e acaba revelando como a dificuldade dos alunos com a linguagem escrita, especialmente aquela exigida na produção de um texto científico, e com a leitura proveitosa da bibliografia, é hegemônica entre os problemas apontados pelos autores. Machado (2002, p.52) assim define a situação:

A observação prática nos mestrados demonstra, de maneira inquestionável, que 15 ou mais anos de língua portuguesa não desenvolveram, na grande maioria dos adultos, qualquer intimidade com a sua própria escrita, de modo que eles não conseguem escrever com facilidade, nem razoavelmente,(...) nem sem sofrimento. Isso é válido para leitores ávidos, oradores eloqüentes e bem-sucedidos e sérios eruditos, cuja cultura não lhes garante a habilidade para escrever.

Em outro artigo, de Cláudio Moura Castro, publicado originalmente em 1978 e incluído no livro sem alterações, o que demonstra, infelizmente, a permanência de velhos problemas, há mesmo a consideração da necessidade de uma prova de redação para o ingresso no Mestrado, estratégia adotada pelo autor como “solução de desespero” para aceitar orientandos. Obviamente, “para tornar mais incruenta a confrontação, esta passa um pouco disfarçada como pedido de uma discussão inicial, por escrito, sobre o tema.” (CASTRO, 2002, p.132).

Estas e muitas outras considerações a respeito do tema da escrita, numa obra que se propõe discutir o orientar – e por isso trata da legislação, da formação dos professores, da estrutura dos programas de pós-graduação, da necessidade de cumprir exigências de prazos e publicações, ou seja, abrange um considerável universo de objetos a serem analisados – demonstra, de maneira inequívoca, que o escrever continua configurando-se como problemático, mesmo em níveis de ensino tão avançados.

As razões disso repousam sobre uma vasta rede de contextos em que a escrita permanece relegada a um segundo plano em relação à oralidade, mas destaco, sobretudo, o contexto escolar, baseado numa tradição de pouco exercício dessa atividade: na estrutura das aulas, fundamentalmente organizadas em torno de exposições orais, em que a escrita aparece, e não com muita frequência, na hora das provas, sempre para ser avaliada, não como processo de estudo e organização do pensamento; na segmentação das disciplinas, em que a redação surge como “conteúdo” de língua portuguesa; e no comportamento dos professores, que se utilizam pouco dessa modalidade em suas atividades profissionais rotineiras e na interação com os alunos, visto que cada vez mais as legendas e observações lacônicas aparecem como respostas aos trabalhos realizados pelos alunos.

Diante dessa situação, não é de estranhar o impacto causado nos mestrandos pelas novas exigências acadêmicas. Pede-se que eles escrevam, muito, o tempo todo, de maneira autoral, para publicar, para estudar, para serem avaliados, etc, etc, numa mudança total do que até então era entendido por eles como o processo de ensino-aprendizagem.

Tal constatação não extingue o problema – a necessidade de familiarizar o aluno com o processo da pesquisa e da escrita dele constitutiva – e para solucioná-lo importa a discussão sobre a existência de uma disciplina específica de metodologia científica ou de redação científica, mas, muito mais do que isso, é preciso pensar sobre o que é essencial nesse processo, fator que determinará os encaminhamentos metodológicos no tratamento da questão produção científica na pós-graduação *stricto sensu*.

Considero essencial que o aluno/pesquisador tenha a compreensão da importância do fazer científico como parte de seu aprimoramento profissional e humano, pois o uso do método investigativo ao enxergar a realidade pode, em alguma medida, livrar o indivíduo de mistificações, preconceitos e ignorância. Esse entendimento visa à desmistificação da pesquisa como um exercício restrito ao cientista encerrado em seu laboratório ou profissional que opta pela carreira acadêmica em qualquer área. A Ciência é a sistematização do saber, e o saber é continuamente almejado pelo ser humano.

Essencial também é a percepção da importância da linguagem nesse processo científico. Ainda que uma pesquisa toda realizada em laboratório ou em campo tenha atingido resultados extraordinários, não é senão quando extrapola esse universo via publicação que tais resultados podem ser conhecidos. Assim, o produto final é a monografia, o artigo, a tese, etc., matéria escrita, e a linguagem torna-se o grande instrumento da Ciência. Relacionada a isso também se encontra a consideração da linguagem não apenas como essencial para a manifestação da descoberta, mas como processo de estudo e pensamento, pois

não se pensa para escrever, que isso seria copiar, repetir, apenas o que já se sabia. Mas se escreve para pensar descortinando novos horizontes, novos campos para os exercícios da imaginação criadora. E não se lê antes para depois escrever, o que seria de novo apenas um ato de copiar. Mas, deve-se escrever para em cada tópico da pesquisa saber o que procurar na literatura concernente. (MARQUES, 2002, p. 230)

Partindo dessas duas compreensões básicas, inicio uma reflexão voltada para a construção de uma prática investigativa no aluno do Mestrado, baseada na conquista da autoria. Tal prática estaria fundamentada no estudo das imagens que envolvem o discurso científico, a fim de instaurar um ambiente propício às desmistificações dessas imagens e busca da expressão individual, e das estruturas textuais que servem à explicitação do processo de pesquisa desenvolvido pelo cientista.

1.1. Imagens do discurso científico

Ao longo de séculos a imagem da Ciência foi sendo construída com base em idéias como complexidade e hermetismo. Muito disso se deve à linguagem utilizada nos meios de divulgação científica.

Os tipos de texto utilizados no decorrer de uma pesquisa estão de acordo com o percurso realizado pelo cientista, servindo ora para ler (quando organiza o texto do outro), ora para escrever (quando dá conta das próprias idéias), mas sempre para explicitar o caminho percorrido pelo raciocínio na tentativa de demonstrar um ponto de vista. Entretanto, conforme ressaltam alguns estudiosos, em muitos trabalhos acadêmicos a linguagem serve para esconder a falta desse percurso lógico:

Quase todas as pesquisas intelectuais podem ser vistas como sendo originárias de questões simples e quotidianas, que se desenvolvem com o tempo em uma elaborada superestrutura de termos, teorias e postulados, os quais tornam irreconhecível a questão inicial. Quase sempre, é completamente correto que isto seja assim, (...) Contudo, o tecnicismo, sem o qual um assunto não poderia se desenvolver, está também disponível para ocultar questões e dificuldades reais, e para fornecer materiais cuja combinação pode dar uma ilusória aparência de vida intelectual onde nada exista. Nos piores casos, o aprendizado de um pomposo vocabulário técnico seria uma espécie de prestidigitação, pela qual trivialidades são travestidas para parecerem os últimos pronunciamentos da sabedoria científica. (MINOGUE, 1981, p. 55)

Tal prestidigitação parece estar presente em grande número de trabalhos acadêmicos, em que o rebuscamento da linguagem e um apego excessivo a padrões técnicos de vocabulário substituem a clareza do raciocínio, a consistência da argumentação. Nas Ciências Humanas isso se torna ainda mais perceptível, uma vez que o trabalho do pesquisador, em muitos casos sem o apoio de dados estatísticos ou experimentos “físicos” que

podem ser utilizados com mais facilidade para disfarçar a inconsistência lógica, não é senão raciocinar, demonstrar, de modo lógico e por referências a outros estudos, um ponto de vista. O material de muitos pesquisadores dessa área se resume à linguagem e, nesse contexto, pouco se pode fazer para mascarar o vazio da razão que não seja manipular os recursos lingüísticos.

Mesmo em trabalhos de grande relevância e comprovada seriedade científica, o tecnicismo da linguagem é utilizado como uma arma contra “leigos” e, nesse caso, o que preocupa não é o afastamento do compromisso com o fazer científico, mas a crescente distância entre universidade e sociedade. Buarque (1994, p. 72-3) aponta o lado cruel da linguagem técnica, quando usada para tornar o texto impermeável, inacessível,

para dificultar o entendimento, colocar o orador no pedestal, protegê-lo das críticas, dar-lhe o monopólio do conhecimento e todos os direitos e privilégios daí decorrentes. [...]

Com o tempo, a linguagem hermética da universidade afastou-a dos não iniciados, levando-a ao isolamento de quem esqueceu como as pessoas se comunicam.

Esse caráter de fortaleza inexpugnável atribuído à linguagem da Ciência e ao ambiente acadêmico se reflete nos estudantes de muitos modos, um deles o da associação automática de pesquisa a um produto textual específico, acabado, ignorando o processo, o desenvolvimento do conhecimento.

Tais visões se perpetuam pela manutenção de mitos associados ao discurso científico. Este, por estar indissolúvelmente ligado à escrita e à Universidade, acaba por adquirir as mesmas imagens tradicionalmente ligadas a ambas, e os três juntos formam um símbolo uno no imaginário da humanidade, em que se misturam as idéias de neutralidade, superioridade e objetividade.

Primeiramente, resgatemos o mito da superioridade da palavra escrita em relação à falada. Isso advém do fato de a linguagem ser, muito mais que um meio de transmitir mensagens, “representar” a realidade, um instrumento que possibilita “construir” uma realidade, de acordo com as intenções do falante. Dessa forma, uma função primordial da linguagem é a de “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive.” (GNERRE, 1994, p.5)

Na legitimação de uma norma padrão, que possibilita delimitar rigidamente essas posições sociais, já que o padrão corresponde àquela variedade de língua utilizada pela elite, a associação dessa norma à modalidade escrita é uma etapa fundamental. Gnerre (1994) explicita esse fenômeno, salientando que a associação com a escrita, num lento mas

irreversível processo histórico de elaboração e cristalização de uma variedade, torna essa variedade a própria língua, o meio de transmissão de informações políticas e culturais.

A fixação de uma variedade como língua, através da escrita, deve-se a fatores políticos e econômicos, estando relacionada ao poder que determinado grupo de falantes detém na estrutura política de um país. Como a escrita exige uma elaboração diferente da fala, tal fixação escrita de uma língua apresenta todo um conjunto de regras, tanto lingüísticas como discursivas, que precisam ser conhecidas para se ter o domínio dessa modalidade.

Os dicionários e as gramáticas normativas têm papel relevante no processo, por contribuírem para a legitimação da norma, através do registro dos significados “oficiais” das palavras e das regras de funcionamento do discurso escrito. Embora prescrevam um padrão de língua, um uso “correto”, gramáticas e dicionários não dão ao indivíduo comum a chave para penetrar nas complexas e ilimitadas possibilidades de escrita, deixando-o na superfície do conhecimento. Assim, ele sabe o essencial para entender e reproduzir o discurso do poder, para reconhecer a superioridade da língua padrão em modalidade escrita, mas não tem acesso ao exercício da leitura e da escrita significativas, permanecendo nos limites do letramento.

O reconhecimento dessa hegemonia da escrita (apenas em termos de uma escala de valores sócio-político-econômicos, já que inexistente tal classificação em termos lingüísticos ou comunicativos) leva o falante, desde cedo, a procurar adequar seu discurso à norma da modalidade escrita.

Se, num primeiro momento, ao entrar na escola, o indivíduo aprende a escrita relacionando-a com a fala, logo após adquirir o conhecimento fundamental do funcionamento daquela, é esta que passa a ser influenciada. Em outras palavras, junto com o conhecimento das regras da modalidade escrita, o aluno internaliza a noção de correção e superioridade dessa modalidade e deseja adequar sua fala a essas regras. (cf. KATO, 1995)

Como a escola não trabalha com a história da construção de uma gramática normativa, com as relações intrincadas entre norma padrão – escrita – poder, a maior parte dos alunos apenas assimila a idéia de uma língua “legítima”, sem, contudo, refletir sobre ela. Ao chegar à universidade, o aluno já tem uma noção acabada (e alienante, por conta dessa desconsideração pelo contexto sócio-histórico do fenômeno da linguagem) do que seja uma produção escrita “correta”, embora quase nunca tenha idéia da responsabilidade e comprometimento que uma produção textual tida como constitutiva de sujeitos possa exigir.

Juntamente com a idéia de possuir “mais valor” que a fala, a visão tradicional da escrita aprendida na escola veicula as imagens de neutralidade e, especificamente no que se refere ao discurso científico, de objetividade.

Para ampliar o quadro dos mitos que envolvem a trindade Ciência-escrita-universidade, podemos resgatar Bakhtin (1997) que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, distinguiu duas orientações básicas do pensamento filosófico-lingüístico da época, as quais ele denominou “subjetivismo idealista”, que dava ênfase à criação individual dentro da língua, e “objetivismo abstrato”, que considerava o sistema lingüístico como fundamento de todos os fatos da língua.

Tal distinção aplica-se ainda hoje, sendo possível encontrar qualquer uma dessas posturas na sala de aula, em materiais didáticos e estudos lingüísticos. Entretanto, a imagem mais corrente que se tem da norma (e por extensão, da escrita e dos discursos que se baseiam nessa norma, como o científico) está ligada ao “objetivismo abstrato”.

A norma, e portanto a escrita padrão, fixação dessa norma, é vista como a própria língua, algo que o indivíduo recebe pronto e que é obrigado a aceitar:

Do ponto de vista do indivíduo, as leis lingüísticas são arbitrárias, isto é, privadas de uma justificação natural ou ideológica (por exemplo, artística). (...) Se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo. (BAKHTIN, 1997, p. 79)

Ainda que tais considerações digam respeito à língua ou, de forma mais restrita, à norma padrão, deve-se ter presente que a modalidade escrita não raramente assume a posição da própria língua. É o discurso escrito culto (ou mesmo discursos orais baseados no padrão escrito, como em telejornais, pronunciamentos políticos e palestras científicas) o meio de fixação e propagação da norma ou língua legítima, acabando por confundir-se com ela.

O indivíduo, encontrando a língua pronta, indestrutível, acreditando ser impossível participar de sua construção (embora o faça o tempo todo, inconscientemente) por não ter consciência do processo de legitimação de uma norma, acaba tomando-a por uma instituição imparcial, caindo no engodo da neutralidade. A escrita, associada a essa variedade padrão que se transforma na própria língua, reveste-se da mesma falsa neutralidade, não sendo raro ouvirmos pessoas justificando a veracidade de um fato ou informação com o argumento do “está escrito”.

No campo do discurso científico, isso toma ainda mais corpo, pois junta-se à força da matéria escrita nessa modalidade que intimida o falante comum uma outra imagem poderosa, a do cientista como fonte de todo conhecimento e caminhos para o desenvolvimento da humanidade, comprometido unicamente com a “Verdade”. Disso resulta a idéia de que a escrita – e o discurso científico, que nela se apóia – não mente, não veicula ideologia, não serve a nenhum interesse; é a imagem da verdade única e transparente, neutra,

assim como são as instituições a que está relacionada: o Estado, o poder instituído, seja nas esferas leigas ou sacralizadas.

A imagem da religião aparece em momento oportuno: o que ocorre com a palavra escrita e, de modo mais evidente, com o texto científico, em nossa sociedade, é uma espécie de “sacralização”, e a escola contribui enormemente na manutenção dessa postura dogmática. Os alunos aprendem a “desconhecer” seu interlocutor, não realizando uma leitura de reconhecimento e compreensão, de questionamento.

Sendo leitores passivos, que não co-produzem os textos que lêem, deixam de compreender o caráter constitutivo da linguagem e de se assumir como sujeitos, acabando por escrever textos que se apresentam como exemplos de neutralidade no pior sentido, não por utilizarem conscientemente estratégias que garantam certa impessoalidade ao texto, o que denotaria verdadeiro envolvimento com essa prática discursiva, mas por escreverem mecanicamente, sem vínculo com qualquer discurso, numa repetição esvaziada de sentidos das falas legitimadas pela sociedade.

Finalizando as considerações sobre os mitos que envolvem o discurso científico, aparece, juntamente com as já citadas idéias de superioridade e neutralidade, a questão da objetividade. A prática da leitura de textos de caráter científico realizada tradicionalmente nas universidades repete o falseamento ocorrido na escola. Isso quer dizer que, na maior parte das aulas em que se faz uso de textos científicos como fontes, a grande preocupação dos alunos é “entender” rapidamente o texto para poder utilizá-lo numa posterior produção escrita como citação relevante, o que obedece ao modelo de “fundamentação teórica” de qualquer pesquisa.

Nesse “entendimento” dificilmente entram atitudes como reconhecer o enunciador, questionar as conclusões, concordar com os argumentos ou refutá-los; há uma aceitação passiva do que está escrito, pois o discurso científico agrega à imagem de idoneidade da escrita uma série de elementos utilizados com o propósito de garantir a objetividade necessária a uma pesquisa séria.

No entanto, por mais impessoal e descritivo que possa parecer o discurso científico, as marcas da subjetividade acabam aparecendo e permeando o texto. Coracini (1991) faz um levantamento dessas marcas para demonstrar que o discurso da Ciência é um “fazer persuasivo” como todo discurso, em que estão presentes as intenções do enunciador e as imagens que este faz do enunciatário, que determinam a construção do texto.

A autora discute as questões do tempo, pessoa e modalidade do texto científico na área das ciências biológicas e conclui que “a objetividade equivaleria a um certo comportamento do enunciador que se apaga o mais possível da trama enunciativa” (ibidem,

p.121). Isso é feito em função da busca pela “verdade científica”, mas não há meios de apagar toda a subjetividade do homem de sua produção lingüística, que é a própria evidência de sua posição de sujeito (cf. Benveniste, 1976).

Dessa forma, o discurso científico tem uma característica essencialmente dialética:

na busca da objetividade o discurso se revela subjetivo, assim como, na busca da verdade, a ciência se depara com a subjetividade do cientista, sua capacidade de observar, intuir, imaginar, esbarrando, portanto, na própria relatividade. (CORACINI, 1991, p.122)

Para os estudantes universitários, essa objetividade científica é normalmente ensinada como absoluta, verdadeira e elemento obrigatório de seu discurso. Poucas são as oportunidades oferecidas ao aluno para desvendar o fazer contínuo de um sujeito por trás do produto acabado, a publicação final.

Uma das conseqüências desse equívoco é a falta de discussão sobre publicações científicas: justamente na academia, em que se deveria estar em permanente debate e reformulação de idéias, observa-se um número insignificante de questionamentos em torno dos textos publicados. São evidentes as conseqüências dessa situação na pós-graduação, quando os mestrandos se vêem, de forma inédita, na obrigação de analisar criticamente os textos que estudam.

É o mito reduzindo uma potencial situação de interação comunicativa a uma simples estratégia metodológica para ensinar os recursos lingüísticos necessários para a manutenção da objetividade científica, a fim de levar o leitor e o próprio pesquisador ao domínio de uma verdade absoluta. No entanto, numa concepção de linguagem como interação e constitutividade entre sujeitos, sabe-se que a produção do texto científico vai além da utilização de formas lingüísticas indicadoras de impessoalidade: é uma construção de sentidos feita conjuntamente com o enunciatário (por meio das imagens que se tem dele), dentro de um contexto sócio-político e a partir de um discurso ideológico.

1.2. O problema: construção do objeto de pesquisa

Para formar o aluno pesquisador, aquele que considera o discurso científico como espaço de constantes embates e reformulações de postulados com o objetivo de aprimorar o conhecimento humano acerca dos fenômenos que nos rodeiam, é fundamental o desvelamento do processo de construção da pesquisa, da qual o objeto de análise é a etapa inicial.

Todo pensamento começa com um problema. Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode fazer ciência. Não é curioso que os nossos processos de ensino de ciência se encontrem mais na capacidade do aluno para responder? Você já viu alguma prova ou exame em que o professor pedisse que o aluno formulasse o problema? O que se testa nos vestibulares, e que os cursinhos ensinam, não é simplesmente a capacidade para dar respostas? Frequentemente, fracassamos no ensino da ciência porque apresentamos soluções perfeitas para problemas que nunca chegaram a ser formulados e compreendidos pelo aluno. (ALVES, 1996, p.21)

A série de perguntas propostas pelo autor é extremamente pertinente para uma reflexão sobre o tratamento dado ao ensino de ciência na universidade. O aluno chega habituado a esse processo de responder perguntas prontas, que lhe são oferecidas independentemente da sua compreensão da relevância do questionamento, e quase sempre é inapto para exercitar a formulação de um problema e até mesmo para identificar a existência de problemas que mereçam questionamentos.

Ao ingressar no Mestrado, normalmente esse estudante não modificou muito seu comportamento, e, na hora de desenvolver um trabalho de pesquisa, o acadêmico une a tal inépcia a pressão de ter que investigar algo relevante,

demanda característica dos radicais quando dirigem sua atenção para a própria educação universitária. Não só a forma de educação é manipuladora e limitada, com seus testes constantes, exigências de cursos seriados, competitividade altamente induzida e uma negação sistemática do que é espontâneo ou idiossincrático, como também o conteúdo simplesmente fecha as mentes que deveria abrir. (WOLFF, 1993, p.108)

No texto produzido por esse pesquisador iniciante, essa relevância, entendida como algo sempre e cada vez mais técnico e especializado, faz-se presente no discurso oco, que pode se apresentar totalmente de acordo com as normas de publicação, mas em que se percebe a ausência do envolvimento pessoal do pesquisador: é o objeto de pesquisa que não parte de uma busca pessoal, uma angústia interior diante de um problema, mas é determinado pelo que se considera relevante nos paradigmas científicos vigentes; é o texto que não apresenta uma tese fruto da reflexão, mas apenas opiniões que se pretendem “científicas”, “objetivas”. Há um paradoxo: aquilo que é tido como relevante na escrita acadêmica nem sempre o é pessoalmente para o aluno.

Sabendo que o trabalho deve ter um “tema” e um “objetivo”, o acadêmico parte para aquilo que Cláudia Lemos chamou de estratégia de preenchimento ao tratar das redações de vestibular:

o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas. (LEMOS, 1977, p.62)

Tal estratégia comum aos vestibulandos permanece no Ensino Superior quando o aluno parte do “esquema” da introdução do texto científico, que preconiza a apresentação do tema, justificativa e objetivos para preenchê-lo com idéias desarticuladas e não faz o caminho inverso, que seria a identificação de um problema, sua formulação em pergunta de pesquisa, objeto de análise, e então a construção do texto que daria conta da divulgação desse processo.

Nessa tentativa de preencher o esquema do trabalho científico, muitas vezes o aluno chega a solicitar ao professor listas de temas, o que comprova a falta de leitura crítica, que levaria ao reconhecimento de lacunas e pontos de interesse para aprofundamento nas publicações utilizadas em sala de aula. Além disso, demonstra a imagem do professor como a ponte entre o saber oficial e relevante para a academia e o aluno, incapaz de se assumir como participante da formação desse saber.

Parece ser a reformulação da prática da leitura o primeiro passo para a solução do problema, que é aprender a investigar, a perceber situações que exigem estudo e propostas de resolução. Isso porque é nos textos teóricos de sua área de conhecimento e outras afins que o pesquisador encontra as potencialidades de um objeto de pesquisa. Com isso não quero afirmar que a observação da realidade, dos fenômenos naturais ou sociais não forneça pontos de partida para a formulação de um problema de pesquisa, apenas pretendo ressaltar o quanto esse ato depende do que já foi dito sobre os tais fenômenos observados.

A prática da leitura investigativa passa pela compreensão e domínio daquilo que Gallo (1995) denomina Discurso da Escrita, independente da materialização do texto na modalidade oral ou escrita da língua. É o discurso resultante do processo histórico da legitimação que inevitavelmente envolve as instituições de poder (Governo, Igreja) e é o portador do sentido oficial. Os discursos inseridos nessa prática são, segundo a autora, estudados e analisados na escola, mas nunca ensinados aos alunos (cf. p.15), que têm suas produções lingüísticas sempre inseridas no Discurso da Oralidade, ligado à ilegitimidade, ambigüidade, incompletude:

A escola é [...] a principal instituição ‘mantenedora’ do discurso escrito, e não uma instituição ‘produtora’. As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras coisas. (GALLO, 1995, p.59)

Acredito que cursos de Mestrado e Doutorado incluam-se nas “outras coisas” e não na “escola”, pois não detêm – pelo menos completamente – esse estatuto de mantenedores e não produtores de discursos legítimos. Na verdade, juntamente com os meios de comunicação, os textos de divulgação científica, a produção lingüística vinda da academia,

carregam a imagem de legitimidade, pois, de maneira geral, a sociedade recebe tais produções como portadoras de um sentido único.

A universidade, um desses locais institucionais historicamente ligados ao poder, teria a obrigação de não permitir que seus alunos se mantivessem na esfera da reprodução do discurso oficial, mas deveria, ao contrário, possibilitar-lhes iniciar-se numa prática lingüística “criadora” de sentidos.

Dessa forma, podemos perguntar: estamos ensinando aos nossos alunos o Discurso da Escrita, seja para que eles possam fazer uma leitura mais consciente seja para que possam entender e utilizar as estratégias que garantem o efeito de unicidade ao texto, ou estamos apenas apresentando tal discurso a eles como algo a ser assimilado e depois devolvido em (re)produções textuais?

O objetivo do ensino da leitura dirigido ao processo científico pode ser atingido com uma prática pedagógica voltada para a primeira posição, através do desvelamento dessas formações discursivas “oficiais” para o aluno, da leitura e análise crítica de textos, em que se perceba o autor textual, a ideologia subjacente ao texto, os problemas teóricos e formais que ele apresenta, bem como os aspectos coerentes com o ponto de vista que se pretende demonstrar. É o trabalho de investigação das fontes, de busca dos referenciais teóricos compatíveis ou incongruentes com a visão de mundo e questionamentos do leitor/pesquisador. A prática investigativa parece-me ser o caminho para, primeiramente, a descoberta do Discurso da Escrita e, em seguida, sua apropriação.

Tal apropriação permitirá a identificação de situações problemáticas, carentes de análise, potenciais objetos de pesquisas que devem, obviamente, ser relevantes e pertinentes ao progresso da Ciência, mas devem, sobretudo, estar de acordo com as inclinações e possibilidades do investigador iniciante. Nos dizeres de Descartes (*apud* SALOMON, 1994, p. 191):

Para principiar mais vale que nos sirvamos das que se apresentam espontaneamente aos nossos sentidos (...) do que procurar outras mais raras e complicadas.

Parecia-me que poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada um forma sobre os assuntos que para si são importantes.

Essa visão não se apóia apenas numa idéia do “prazer” que o indivíduo possa alcançar ao pesquisar algo que verdadeiramente o instigue, mas é também e principalmente relevante em termos metodológicos, pois, conforme enfatiza Salomon (1994, p.194), “da adequação do tema ao indivíduo dependerá a energia, a velocidade, o rendimento e a constância exigidos para a realização de um trabalho científico.” Mais adiante, o autor lembra que

a monografia ou a tese constituem, normalmente, o primeiro passo para a ciência. Ainda que não se exija do iniciante uma extraordinária contribuição para o progresso científico, não se pode conceder-lhe o direito à mediocridade. Todo o desenvolvimento da monografia depende, obviamente, da escolha do assunto: se for feliz, terá mais condições de êxito; se infeliz, estará fadado ao fracasso. (ibidem, p.194)

Portanto, a inserção de uma prática de leitura inquiridora, crítica, em que o leitor seja co-autor do texto facilitará grandemente para esse cientista iniciante a descoberta de temas de seu interesse, a fim de que desenvolva uma pesquisa que possa se constituir como verdadeira prática comunicativa, de *alguém que tem algo a dizer* ao outro e como introdução prazerosa e relevante ao universo da ciência.

Atingida essa situação ideal na escolha de um objeto de análise, resta ainda a maior e mais significativa parte do processo, que é o desenvolvimento de um raciocínio lógico novo sobre tal objeto com o intuito de alcançar um estágio mais aprofundado de conhecimento. Para tanto, o pesquisador parte em busca da verdade, jornada que pode ser empreendida de diferentes maneiras, de acordo com a visão que se tenha do que seja verdade em ciência.

1.3. A busca da verdade: construção do raciocínio

O trabalho de investigação científica é uma tentativa de responder uma pergunta, uma possibilidade de solução para um problema formulado pelo pesquisador, a partir da observação dos fenômenos (sejam eles de qualquer natureza). Entendida dessa maneira, a pesquisa se define como uma jornada em busca da verdade, e esse é um conceito que adquire muitas significações. Em ciência, pode-se identificar pelo menos duas possibilidades de compreensão do termo, de acordo com as diferenças existentes entre aquilo que está pronto e é fonte de conhecimento para o pesquisador e aquilo que ele constrói com o esforço de seu pensamento.

No exercício de estudo da bibliografia existente acerca do problema a ser investigado, é comum ao iniciante substituir o trabalho pessoal do espírito pela mera cópia e aceitação do que está escrito e, nesse caso,

a verdade não aparece mais como um ideal que não podemos realizar senão pelo progresso íntimo de nosso pensamento e pelo esforço de nosso coração, mas como uma coisa material, depositada entre as folhas dos livros como um mel todo preparado pelos outros e que não temos senão de fazer o pequeno esforço para pegar nas prateleiras das bibliotecas e, em seguida, degustar passivamente num repouso perfeito do corpo e do espírito. (PROUST, 1989, p. 35-6)

Essa verdade concebida como exterior não pode prevalecer sobre a busca individual e interior do cientista. O fruto de seu trabalho deve ser um produto novo, original, não do ponto de vista de descobrir algo totalmente inédito, acontecimento extraordinariamente raro nas ciências e ainda mais nesse estágio inicial de produção em que se encontra o mestrando. A originalidade aqui é entendida como o resultado de um raciocínio pessoal do pesquisador sobre o problema, partindo do já sabido para propor uma reelaboração dos conhecimentos em sua área de investigação.

É pressuposto geral e aceito nos meios científicos que, para construir um objeto de conhecimento, é necessária a construção de um sistema de relações, conceitos prévios acerca do que é fundamental em determinada ciência. Tal estrutura básica é denominada por Kuhn como paradigmas, grandes realizações que definem a legitimidade de um campo de pesquisa, por possuírem duas características essenciais: serem

suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares [e] suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. (KUHN, 1996, p.30)

O estudo dos paradigmas é essencial para qualquer ciência, pois “prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde.” (ibidem, p.30)

Sem o conhecimento acerca dos problemas e métodos considerados legítimos em sua área de pesquisa, o estudante não conseguirá produzir ciência eficazmente, tal como se entende tradicionalmente essa eficácia, que se baseia numa tradição determinada de pesquisa. Disso se conclui que o mel preparado pelos seus predecessores, para utilizar a metáfora de Proust, constitui elemento válido e primordial para o pesquisador e, portanto, configura-se como verdade.

Mas essa é uma verdade primeira e externa ao fazer científico pessoal, à contribuição individual de cada estudioso de uma área. Por isso propus, inicialmente, duas compreensões para a verdade científica. Posto que as fontes forneçam verdades reconhecidas e úteis ao cientista, seu objetivo deverá ser sempre a produção de um acréscimo a elas, e tal produto será, então, a Verdade (permitam-me a maiúscula, a título de ênfase), aqui entendida como criação original de um raciocínio cuidadosamente elaborado por esforço próprio, em que a cada fase de aprendizado e descoberta, o pesquisador reorganiza o entendimento dos paradigmas.

Ainda citando Proust, consideremos o exemplo de Schopenhauer, tido pelo autor como um modelo a ser seguido no que se refere à utilização das obras lidas como fonte

realmente para a construção da Verdade, e não como portadoras exclusivas do que é verdadeiro:

Schopenhauer não avança jamais uma opinião sem apoiá-la imediatamente em várias citações, mas sente-se que os textos citados não são para ele senão exemplos, alusões inconscientes e antecipadas nas quais ele gosta de reencontrar traços de seu próprio pensamento. (PROUST, 1989, p.40)

Assim, na elaboração da Verdade, o cientista se apóia nos paradigmas, a fim de tornar seu objeto e suas conclusões legítimas dentro de um campo investigativo, e faz uso constante de todo o sistema de referências que tem a seu dispor para fundamentar seu pensamento e progredir em relação ao saber científico. Todavia, isso deve estar sempre subordinado àquilo que adveio de suas observações, de sua análise e reflexão, que jamais deverão ser substituídas por uma exaustiva revisão bibliográfica que tenha como objetivo camuflar a ausência de tais processos.

Esse processo leva a uma reflexão sobre o quanto o pensamento tem sido relegado, na formação universitária, em favor de uma visão tecnicista, em que se acredita que uma idéia, um bom referencial teórico e uma técnica fazem uma pesquisa. Essa é a crítica feita por Bellini, ao denunciar o que chamou de “cultura do serrote”, sendo este o símbolo de tal técnica:

A forma não existe no serrote (na técnica), ela é dada porque é pensada pelo pesquisador. Técnica e procedimentos não são receitas ou instrumentos a priori, são instrumentais do pensamento, são produtos do pensamento e não instrumentos manuais, ali, logo ali ao lado do pesquisador. (BELLINI, 1998, p. 66)

A autora segue em sua crítica condenando a idéia, comum entre estudantes universitários, e que deveria ser abandonada ao longo da formação do pesquisador, iniciada no Mestrado, de que a técnica se encontra nos livros, é exterior, e afirmando que não há a compreensão de que a “prova” da verdade da pesquisa não está na fala do outro, mas no resultado de “um processo de aprimoramento dos atos cognitivos do pesquisador.”

A construção do raciocínio investigativo, portanto, não pode ser apenas a aplicação de um serrote ao objeto de análise e às referências teóricas, a fim de estabelecer um recorte qualquer e garantir sua validade pela citação de autoridades no assunto. Ao contrário, isso não constitui sequer raciocínio, se o entendemos como a sistematização do pensamento.

Tal construção depende do refinamento constante do pensamento. Ele deve estar presente em todas as etapas da pesquisa, pois é preciso, o tempo todo, buscar informações, confrontá-las e selecioná-las. Além disso, a ciência pressupõe indagação permanente sobre o objeto de análise: é necessário estabelecer o que é regular, propor generalizações, compreender sua natureza e funcionamento. E, nesse processo, o cientista tem a tarefa de

elaborar conceitos ou reavaliá-los, considerar resultados e discuti-los. Todas essas ações são operações intelectuais, atos cognitivos que constituem a própria natureza e dinâmica do fazer científico e que se apóiam em escrita e leitura constantes, atividades de linguagem.

Para finalizar as considerações sobre os perigos do tecnicismo substituindo o raciocínio, a reflexão proposta por Russell acerca da relação entre ciência e valores se faz bastante apropriada. O autor distingue um duplo impulso no desenvolvimento da ciência:

Podemos querer conhecer algo porque o amamos, ou porque desejamos dominá-lo. No primeiro caso, teremos um conhecimento contemplativo, no segundo, um conhecimento prático. Durante o decurso do desenvolvimento científico, o impulso-poder prevaleceu cada vez mais sobre o impulso-amor. O impulso-poder está representado no industrialismo e na técnica governamental. Também podemos reconhecê-lo nas correntes filosóficas do pragmatismo e do instrumentalismo. Cada uma dessas filosofias afirma, em termos gerais, que as nossas crenças a respeito de qualquer objeto são verdadeiras na medida em que podemos manipular esse objeto de forma proveitosa. É o que poderíamos denominar um ponto de vista governamental sobre a verdade. (RUSSELL, 1977, p. 201-2)

Essa tendência crescente em direção ao tecnicismo, à busca do poder para manipular o mundo, contribuiu para uma visão mais e mais burocratizada do fazer científico, em que comprometimento parece ser uma ingenuidade. Entretanto, não se faz ciência sem compromisso: individualmente, sendo o cientista obrigado a se envolver com seu objeto, através do pensamento e da criação própria, e coletivamente, tentando retirar o mais possível a ciência da esfera dos instrumentos do poder governamental quando para usos moralmente condenáveis.

Ainda que não esteja em debate a ética da ciência, considero relevantes tais reflexões por acreditar na impossibilidade de anular a subjetividade do pesquisador. Se ela é fundamental para construir uma verdade científica, pois o cientista deve ser responsável por sua criação intelectual, também é necessário não esquecer esse sujeito por trás da pesquisa na hora de considerar a que se presta tal verdade.

1.4. O produto: construção do texto científico

O discurso científico é definido

por dois discursos encaixados: o discurso da descoberta que é individual e que compreende uma sucessão de fracassos e sucessos até que o cientista entre de posse de seu objeto-saber (...); o discurso da pesquisa que é social e objetiva 'fazer-o-outro-saber', envolvendo o enunciatário a fim de que haja adesão deste ao ponto de vista que o enunciador defendeu. (SILVEIRA, 1989, p. 107-8)

Considerando tal definição, nosso foco se desloca da esfera individual discutida até o momento para tratar do objeto social, o discurso da manifestação materializado no

produto texto científico, para cuja realização o aluno/pesquisador deverá levar em conta fatores diversos, desde os elementos presentes em qualquer situação de interação comunicativa até aspectos técnicos específicos que ordenam os materiais de divulgação científica.

Inicialmente, há que se considerar o interlocutor. Nesse sentido,

o texto, em princípio, deve ser acessível a qualquer profissional com boa formação geral, independentemente de sua especialização. Isto não quer dizer que todo e qualquer trecho seja imediatamente compreensível, mas sim que as passagens mais técnicas não devem alijar o leitor das idéias que seguem. (CASTRO, 1976, p. 2)

No texto científico, portanto, como em qualquer outra modalidade textual, a consideração do leitor tem papel relevante e a linguagem técnica não pode ser usada como armadilha, instrumento de segregação dos “não-iniciados”. É válido ressaltar que a consideração do papel do leitor no processo de redação do texto está de acordo com a concepção interacionista da linguagem, que tem sido aceita como menos excludente, por levar em conta as variedades lingüísticas e, por conseguinte, a mais coerente com objetivos pedagógicos voltados para a formação de um sujeito autor/leitor competente. Dentro dessa concepção, o texto não pode ser espaço hermético, que barra o leitor leigo, mas sim

o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm que ser considerados. (TRAVAGLIA, 1996, p. 67)

Tais princípios, quando se considera o texto científico, passam pela questão da formalidade da língua, do respeito às normas. É errôneo, por constituir uma simplificação grosseira, entender a fala como informal e a escrita como formal, já que cada uma dessas modalidades apresenta diferentes graus de formalidade. No entanto, no discurso acadêmico, a escrita, que já carrega a imagem de superioridade, realmente torna-se ainda mais elaborada, em função do contexto de produção dos textos, das imagens envolvidas no processo. Partindo do quadro de graus de formalismo proposto por Travaglia (1996, p. 54), o texto científico se enquadra na variedade formal, em que a norma padrão/culta deve ser respeitada, correspondendo ao grau deliberativo da fala, em que as conferências científicas são geralmente realizadas.

Assim como a linguagem, a estrutura do texto deverá levar em conta o leitor, pois o autor-pesquisador quer se fazer entender, pretende relatar uma experiência significativa. Nesse relato, conforme a definição inicial, a “descoberta” fica em segundo plano em relação à “manifestação”, registro da trajetória do cientista no processo de comprovação e validação da descoberta:

O discurso da pesquisa, que se desenvolve então, apresenta-se como o discurso social, isto é, como o discurso conduzido por um sujeito coletivo, não só porque torna hipotética a descoberta individual, mas também porque comporta diferente modalização da competência desse novo sujeito: enquanto a descoberta é um fazer interpretativo que não exige 'nenhuma preparação', as 'verificações', ao contrário, pressupõem uma 'preparação', ou seja, um saber-fazer científico. (GREIMAS, 1976, p. 49)

Considerada a situação ideal em relação ao processo desenvolvido na pesquisa quanto à formulação do problema e à construção do raciocínio, tal discurso social configura-se como uma situação real de interação entre sujeitos, já que o autor tem o que dizer, motivos para dizê-lo e um leitor virtual para quem dizer o que pretende, condições necessárias para produzir qualquer texto, de acordo com Geraldi (1993, p. 137), que também destaca o fato de o locutor se constituir como sujeito, aceitando as regras do jogo, e escolher as estratégias para realizar essa interação comunicativa.

Nesse processo de divulgação de pesquisa, portanto, não haveria o falseamento observado em muitas das situações de escrita propostas pela escola, em que o aluno não possui nenhuma das condições citadas. Sendo uma necessidade real do autor levar ao leitor sua descoberta, quando desconsiderado o problema da falta de assunto nessa situação ideal de produção, a dificuldade de grande parte das produções acadêmicas passa a ser o domínio das estratégias, em que estão presentes o grau de formalismo da linguagem e o caráter argumentativo característico de tais textos, saberes que devem ser contemplados nas aulas da pós-graduação, na tentativa de formar um pesquisador completo, que consiga realizar uma investigação e compartilhá-la com a comunidade, indo além do estrito saber científico.

Este saber-científico acaba por se tornar intrinsecamente ligado à formulação do texto que anuncia a descoberta, pois, ao divulgar os resultados de sua pesquisa, o cientista tenta dar a seu texto um sentido legítimo, unívoco, tal qual deve ser a Ciência, que se pretende o mais exata possível. No entanto, mesmo o texto científico está sujeito a interpretações diferenciadas, determinadas pelos diferentes contextos de leitura:

Reconhecendo-se que os fatos são sujeitos à interpretação e que a língua, na medida em que é constituída pela falha, pelo deslize, pela ambigüidade faz lugar para a interpretação, pode-se perceber que não há como regulamentar o uso dos sentidos, embora não se deixe nunca de tentá-lo. Assim, talvez fosse melhor acatar essa impossibilidade e, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade desse controle, vindo no processo das diferentes leituras uma reorganização do trabalho intelectual e a propensão a novas divisões no trabalho social da leitura. O que não descaracteriza a especificidade do discurso científico, mas repõe o conhecimento produzido como parte de um processo. (ORLANDI, 2004, p. 142-3)

Em tal processo, o texto se revela o meio pelo qual o fazer científico se realiza, uma vez que é no momento da divulgação, via artigo, resumo, etc, que a pesquisa se torna

concreta, parte da realidade compartilhada pela sociedade. Em tal anúncio, o autor, buscando adesão do público, recorre a estratégias argumentativas, o que, assim como as múltiplas possibilidades de interpretação, desmente o mito da objetividade científica:

O discurso científico primário é, pois, a despeito das aparências, altamente argumentativo e revela sub-repticiamente (pelo uso de certos recursos lingüísticos, ...) a subjetividade inerente à atividade pré-discursiva, à elaboração racional de teorias e às diferentes escolhas correspondentes aos diversos momentos que constituem o processo discursivo. (CORACINI, 1991, p. 192)

Ao argumentar em favor de seu ponto de vista, de sua descoberta, o pesquisador deve obedecer a um padrão de formulação do texto, seja em função das normas impostas para publicação dos textos científicos, seja por necessidade de organização racional dos caminhos da pesquisa, o que parece ser mais acertado, visto que as partes tradicionais do texto científico têm um fundamento lógico.

Tal organização textual tem um forte caráter argumentativo por ser a aceitação da pesquisa pelos pares do autor como válida um dos grandes objetivos da divulgação científica. Por conta disso, algumas estratégias se repetem nessa modalidade textual, conforme aponta Silveira (1993) em estudo sobre artigos de pesquisa:

os escritores-cientistas, no discurso da manifestação, buscam a adesão de seus leitores [...]; assim, não basta apenas relatar a descoberta, mencionar certos fatos e enunciar um certo número de verdades, faz-se necessário também argumentar (premissa, argumentos e conclusão). (ibidem, p.583)

Logo, ainda que o fazer científico pressuponha a *narração* da descoberta e experiências, a *descrição* de dados ou a *informação* de um fato, o texto científico é essencialmente uma *argumentação*, tornando-se primordial para a formação do pesquisador o estudo dessa modalidade textual. Isso contribuirá não só para uma adequação estrutural do texto, mas também, e principalmente, para construir uma ponte entre essa estrutura e a do raciocínio, possibilitando ao aluno/cientista “encaixar” seu processo investigativo numa superestrutura que aumente o poder de persuasão do seu texto, uma vez que “seu objetivo é interferir na opinião pública já formada e construir uma nova opinião para a comunidade científica.” (ibidem, p.583).

Nessa tentativa, o cientista se apóia na autoridade dos nomes de prestígio em sua ciência, construindo um tipo de garantia para a opinião que pretende defender. Todo esse processo já foi discutido enquanto investigação, mas agora chegou o momento da transposição dele para o texto, tarefa a ser facilitada pelo estudo proposto acima, pois o autor poderá reconhecer sua hipótese como correspondente à categoria premissa, assim como o referencial bibliográfico e sua análise do objeto valerão como argumentos. Do mesmo modo,

os comentários sobre os resultados encontrados e as perspectivas vislumbradas pelo cientista se encaixarão na categoria conclusão.

Essa transformação do processo em produto não corresponde de forma alguma a uma estratégia de preenchimento de categorias concebidas como externas e pré-existentes à pesquisa. De acordo com o ponto de vista que venho defendendo até o momento, acerca do comprometimento do pesquisador com seu trabalho, essas categorias devem surgir das etapas percorridas pelo pensamento, independentemente da existência dos modelos consagrados de textos. Esses modelos devem estar a serviço do pesquisador em sua tarefa de organizar o conhecimento construído com vistas a facilitar a compreensão por parte de seu interlocutor e, na medida do possível, garantir a adesão deste; e não o contrário: o modelo servindo para escravizar o pensamento, substituindo-o.

Emerge dessas propostas uma idéia de metodologia de estudo para a formação do pesquisador, o que não está de todo errado, uma vez que há sugestões sobre conteúdos que acredito relevantes para tal formação, mas, ainda que possa ser decepcionante para quem procura uma elaborada alternativa de métodos pedagógicos no ensino de leitura e escrita, acredito numa verdade óbvia e simples, que assim foi elaborada por Roncari:

uma das formas viáveis de aprender escrever e despertar a imaginação com a leitura ainda é, antes de tudo, comprometer-se com a política do livro aberto e o correr livre e voluntário da pena. (RONCARI,1997, p. 70)

Por ser óbvia, tal constatação não deixa de ser enormemente válida e difícil de ser concretizada. Por isso toda a discussão aqui proposta se justifica e de certo modo pode ser resumida em alguns princípios básicos, que se concentram na busca de uma prática constante da leitura e da escrita como forma de se constituir como sujeito dentro de uma sociedade, agente transformador, fugindo da passividade advinda da inatividade intelectual.

Não é incoerente relacionar a formação do pesquisador com essa construção de um ser cidadão, pois um e outro podem incorrer na mesma inação e se transformar no indivíduo acostumado

a colher sem plantar, o que, se houver chance, às vezes, invadido por uma inocência absurda, furta o trabalho alheio (limitando-se à re-citação mecânica do que o outro disse ou escreveu, por exemplo) e habilmente transforma em legalidade – ou lhe dá a sutil aparência de – o crime que pratica contra si mesmo e toda sociedade. Por isso, não seria absurdo também concluir que a maneira como esses locutores lêem e escrevem, por certo, reflete a maneira intelectualmente improdutiva e sem graça como vivem; compõem grupos sociais tão característicos que universalizam-se tanto quanto a fala e o discurso que praticam. (ibidem, p.71)

A constituição do sujeito defendida a partir desse entendimento da leitura e da escrita ocorre, como afirma Geraldi (1996), “nos processos interativos de que [o sujeito]

participa. Elege o fluxo do movimento como seu território, um território sem espaço.” Nessa concepção, a leitura e a escrita, exercícios fundamentais de todo o processo investigativo analisado neste trabalho, têm papel da maior importância:

Leitura e escritura, formas de interação entre os homens, é espaço ampliado de constituição. Na história de cada palavra escrita, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (ibidem, p. 132)

Desse modo, para a formação do pesquisador-sujeito, toda e qualquer proposta metodológica deverá privilegiar a conquista da proficiência nas atividades da linguagem, ler/ouvir – escrever/falar, indissolivelmente unidas aos processos cognitivos e formadoras de nossa visão de mundo.

2 TEORIAS LINGÜÍSTICAS E CIÊNCIA

Se ficou claro que este trabalho não tem a intenção de servir como manual de metodologia científica, do mesmo modo se torna evidente que as questões a seguir não constituem uma proposta acabada de conteúdos para a realização do trabalho científico, e sim propõem reflexões acerca das potencialidades da Linguística como um espaço privilegiado para pensar sobre ciência.

Dentro da extensa área que constitui os estudos de linguagem, o grande número de teorias e o entrecruzamento delas oferecem possibilidades significativas para se pensar o papel do pesquisador, da ciência e da divulgação científica. Assim, defendo que essa área do conhecimento pode proporcionar muitas contribuições ao pesquisador, iniciante ou não, seja ele de qualquer área. Isso porque, fundamentalmente, a ciência, como todos os processos humanos, é sentido, constitui-se pelo modo como significa para o homem, a sociedade e a história, ou seja, é linguagem em funcionamento.

É válido, portanto, refletir inicialmente sobre velhos vícios do ensino de língua materna, a fim de relacioná-los ao problema da formação do pesquisador, sobretudo no que se refere à dificuldade de estabelecer uma prática de leitura e escrita crítica e comprometida.

Fiorin (2000), ao propor uma “ressignificação” do ensino de língua portuguesa, denuncia três perversões praticadas pela escola no trato com a língua materna: ensina-se mais metalinguagem que língua; ensinam-se as categorias da língua sem explicar seu funcionamento; ensina-se leitura ou redação sem um fundamento em teorias do discurso e do texto.

Tais considerações não são novas, assim como outras presentes neste trabalho, mas as questões recorrentes em tantos estudos lingüísticos demonstram que problemas há muito identificados permanecem sem solução. E a observação da produção escrita de estudantes de diferentes níveis leva a crer que as reflexões do autor, apoiadas em exemplos retirados de situações mais frequentes no ensino fundamental e médio, acabam sendo válidas também para o Ensino Superior, nas atividades de pesquisa. Modifica-se o conteúdo, agrega-se nova nomenclatura, mas fica a impressão de que o exercício da leitura e da escrita continua pervertido por um processo alienante e incompleto. Por isso, é possível construir outros exemplos no contexto aqui considerado.

No ensino-aprendizagem da investigação científica, pode-se observar o primeiro problema apontado pelo autor quando se nota que os acadêmicos passam a utilizar uma nova e extensa gama de termos e expressões sem, contudo, compreender efetivamente suas

particularidades e diferenças, sem conseguir transpor para a construção do seu texto aquilo que sabem como conceito.

Dessa forma, aprende-se a definição de justificativa, hipótese, objetivo enquanto elementos que devem figurar na introdução de um trabalho científico, porém muitas vezes não se consegue hierarquizar os objetivos de um trabalho, estabelecendo o que seria geral e diferenciando do que seria específico.

Similarmente, a segunda perversão acontece frequentemente no trabalho com o texto quando se ensinam ao aluno categorias como pessoa ou modos e tempos verbais sem que se explique o funcionamento disso em seu texto. Assim, ele consegue identificar um verbo no indicativo ou no subjuntivo, mas não reflete sobre os efeitos desses diferentes usos em sua argumentação. Mais que saber definir e classificar, ele deveria estar apto a lançar mão de um verbo no subjuntivo – ou mesmo no futuro do pretérito do indicativo – para garantir certa relativização ao expressar uma idéia, sabendo que a opção pelo presente do indicativo pode ter o efeito contrário, de dar mais contundência ao que se afirma. Enfim, entender essas categorias como estratégias argumentativas, que denotam diferentes graus de comprometimento por parte do autor e têm efeitos diversos na possibilidade de adesão do leitor.

Por fim, a questão da não utilização de teorias do texto e do discurso também se configura como obstáculo à conquista da competência plena na construção do texto científico. É certo que a maior parte dos professores já incorporou há algum tempo uma nova terminologia para trabalhar com o texto, levando para a sala de aula conceitos como coesão, coerência, intencionalidade, ideologia e outros, absorvidos de diferentes teorias e propostas curriculares voltadas para o interacionismo, mas isso nem sempre significou uma compreensão aprofundada dessas teorias e a mudança da prática. Enxerga-se o texto como um conjunto de frases e não como “um todo organizado de sentido”, em que “o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos a partir dos quais se constitui.” (FIORIN, 2000, p. 20).

É preciso fundamentar o trabalho com o texto no estudo dos efeitos de sentido. Para isso aparecem com grande força as diferentes teorias lingüísticas, que possibilitam uma pedagogia voltada para um entendimento global do texto e para a apreensão dos diferentes mecanismos e estratégias que organizam o sentido intra e inter textos e discursos.

Assim, a Análise do Discurso se revela útil para a construção de uma idéia de sujeito, considerando as questões de autoria, heterogeneidade e imagens envolvidas na interlocução. Os conceitos de coesão, coerência, macro e microestrutura, oriundos da

Linguística Textual, também fornecem caminhos valiosos para o entendimento da construção do sentido, assim como os elementos argumentativos elaborados pelas Teorias da Argumentação e a questão da intencionalidade apresentada pela Pragmática.

Neste ponto, acredito ser importante fazer uma justificativa quanto a essa aparente inconsistência teórica, tanto mais grave num trabalho que pretende ressaltar a necessidade indispensável de consistência e coerência em pesquisa.

Ainda que este trabalho apresente a análise de textos científicos, esses dados não serão aqui examinados sob a ótica de uma teoria linguística determinada, a fim de demonstrar a validade de postulados ou ampliar o arcabouço de experiências filiadas a certa tradição teórica. Tendo como objetivo maior a reflexão acerca de possibilidades pedagógicas, de acordo com as dificuldades identificadas, esta análise se baseia em todas as teorias que possam contribuir para um encaminhamento das aulas que visam à produção científica dos estudantes de Mestrado.

O respaldo para isso busco em autores como Fiorin (2000), que se utiliza da mesma intersecção de teorias na sua proposta de ressignificar o ensino de língua materna, e em Possenti (1996b), que, propondo uma “determinada conjunção da pragmática e da análise do discurso”, lembra que objetos complexos exigem teorias idem e “que teorias locais (ou teorias auxiliares) são uma tradição na história das ciências.” Mais adiante, ele afirma:

É especialmente em teorias que consideram constitutiva a idéia da dispersão dos discursos que seria estranho que as teorias dos outros ou as outras teorias não pudessem ser consideradas e, mesmo, parcialmente apropriadas. (ibidem, p.72)

Também a dificuldade de delimitar com precisão as subáreas dentro dos estudos linguísticos permite uma postura conciliadora. Isso é abordado por diferentes autores especialmente no que se refere aos limites da pragmática. Rajagopalan (1999) cita como fator mais importante dessa dificuldade a “própria indefinição a respeito do que vem a ser pragmática – ou seja, trata-se de algo que atinge todos os pesquisadores do mundo inteiro.” Mais adiante ele ainda cita as divergências existentes entre estudiosos. A exemplo disso, é possível contrapor a postura de Possenti, apresentada acima, com a de Orlandi (1996), que, ao elencar diferenças entre pragmática e análise do discurso, afirma:

Em última instância, trabalhar esta diferença significa reconhecer a noção de discurso como uma noção fundadora de um campo de conhecimento específico, o da análise do discurso, cuja compreensão não deriva da aplicação de outros, como se o discurso fosse instrumento. O que resulta em dizer que a diferença fundamental entre a Pragmática e a Análise do Discurso está na própria noção de discurso. (ibidem, p.32-3)

Ainda sobre isso, Guimarães (1983) destaca que o objeto da pragmática,

como de resto qualquer outro tipo de reflexão sobre a linguagem, não se apresenta e nem poderia, como um conjunto monolítico e único. Assim, podemos dizer que os estudos sobre a linguagem abrigam hoje diversas pragmáticas. (ibidem, p.15)

Esse ecletismo em relação às teorias lingüísticas fundamenta a própria natureza da Lingüística Aplicada, predisposta à interdisciplinaridade, condição necessária a uma ciência que “tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos.” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 133). Assim, no contexto da LA muitos autores têm estabelecido pontos de contato entre teorias diversas, em especial na elaboração de propostas pedagógicas.

O que se pode definir como traço comum aos diversos referenciais citados, e portanto ser tomado como um eixo fundamental, é a concepção de linguagem como espaço de interação humana, como um fazer social, que só é possível quando são contemplados elementos deixados de lado pela lingüística imanente e que foram retomados por linhas de pesquisa voltadas para os interlocutores, as relações estabelecidas entre eles e com o mundo, através da linguagem. Uma das formas de agrupá-las é a denominação Lingüística da Fala, sob a qual se encontra a maior parte dos estudos lingüísticos desenvolvidos nas últimas quatro décadas. Por último, é o objetivo de refletir sobre as contribuições dos estudos de linguagem para a formação do pesquisador o que fundamentalmente amarra todas as preocupações e tentativas expressas ao longo deste capítulo.

Legitimada minha escolha por referenciais muitas vezes considerados incompatíveis, apresento a seguir minhas crenças em alguns encaminhamentos, na tentativa de minimizar as distorções apresentadas inicialmente, a fim de estabelecer condições mais significativas de ensino-aprendizagem do trabalho científico. Fica aberta a questão de se propor uma disciplina específica para o trato com a escrita científica ou de vincular tal estudo às disciplinas existentes sobre metodologia científica, componentes da maior parte dos programas de Mestrado, tema muito maior que o alcance deste trabalho, até porque, muitos destes programas já contam com propostas eficientes nesse campo, elaboradas por professores e coordenadores preocupados com essa questão. Apenas me incluo entre os interessados no problema e me aproprio de idéias que acredito serem potencialidades de solução para a conquista dessa escrita autoral, significativa, insistindo que essa preocupação não deve ser esquecida na formação de qualquer pesquisador, pois está além de uma formação restrita à área dos estudos lingüísticos.

É necessário lembrar que os objetivos do trabalho com o processo investigativo não visam à formação de lingüistas ou gramáticos, mas de alunos competentes nas tarefas

envolvidas na pesquisa, a maior parte delas voltada para exercícios de linguagem. Dessa forma, interessa ao aluno adquirir uma visão mais precisa sobre elementos essenciais para a geração de sentidos nos textos que lê e escreve, o que não depende, necessariamente, de uma apropriação dos conceitos mais restritos e aprofundados dos domínios da Linguística, ou mesmo da Filosofia, da Lógica, da Epistemologia, etc.

Considerando o amplo universo de áreas de conhecimento, em que sempre é solicitada ao aluno alguma produção de caráter científico, é a idéia de funcionalidade que deve orientar esse estudo, por isso importa retirar dessas teorias os aspectos mais relevantes em termos de usos desejáveis de linguagem e apresentá-los de forma a dar-lhes um contorno pragmático, de aplicabilidade às situações que o aluno enfrentará no decorrer da pesquisa. Levando em conta ainda os aspectos abordados no capítulo anterior, preponderantemente relacionados a imagens dificultadoras da aquisição das habilidades necessárias ao pesquisador, a idéia de desmistificação aparece a todo momento na discussão que segue, pois a derrubada dos mitos, das idéias assimiladas sem reflexão, é o primeiro estágio para uma reformulação de conceitos e crenças.

Para iniciar tal organização das potencialidades pedagógicas dos estudos de linguagem no contexto da formação científica, faz-se útil uma compreensão dupla da expressão “trabalho científico”. Da maneira como o tema vem sendo aqui apresentado, é possível perceber uma preocupação tanto com o processo de raciocínio quanto com a produção do texto de divulgação. Portanto, dois “trabalhos” devem ser considerados: o primeiro se relaciona ao processo, a verdadeira pesquisa desenvolvida, e para dar conta disso, entram em cena as condições de produção, a serem estudadas a partir de idéias sobre discurso, sujeito, intencionalidade; o segundo é o artigo, monografia ou dissertação, o produto escrito final, comunicação do processo realizado e, em seu estudo, ganham destaque as compreensões formais e estruturais dos elementos coesivos, operadores argumentativos, estrutura do parágrafo. Embora os dois momentos se sobreponham, não sejam estanques ou linearmente sucessivos, tal divisão respeita a necessidade de sistematização dos elementos, e assim pensando, há maior coerência pedagógica iniciar pelo estudo das condições de produção.

2.1. Texto e discurso científico

Ainda que os conceitos de texto e discurso e as imbricações entre eles tenham rendido e continuem rendendo extensas pesquisas e constantes redefinições, para o nosso aluno pesquisador interessa apenas entrar em contato com essa distinção, perceber que há um

elemento palpável fisicamente, em forma de texto escrito/lido, mas que não se esgota nele a construção dos sentidos.

Uma definição elementar dessa diferença pode ser a de Abreu (1989), que contrapõe as idéias de estático e dinâmico ao falar sobre texto e discurso, respectivamente:

Um romance, por exemplo, existe apenas enquanto texto, na livraria ou na estante da minha casa. Ele se transforma em discurso, à medida que eu o leio, cumprindo meu papel de destinatário. (ibidem, p.10)

Para o contexto de sala de aula, a compreensão de dois objetos – distintos, embora inseparáveis – torna-se relevante porque modifica a relação usual entre autor e texto e leitor e texto. Ao considerar que a leitura e a escritura não se extinguem no ponto final do material lingüístico em questão, mas são perpassadas por inúmeros elementos exteriores à matéria, o usuário da língua tem seu papel redefinido. Há maior comprometimento no ato de ler, uma vez que existe cooperação do leitor na construção dos sentidos, e é possível desmistificar a idéia do texto como unívoco, do autor como único responsável pelo que escreveu e da interpretação como uma “adivinhação” do que o autor quis dizer.

Sem pretender discutir profundamente a relação língua/exterioridade, entendida diversamente conforme o estudioso se aproxime mais da pragmática ou da análise do discurso, é suficiente constatar que tal relação existe e determinou, em grande medida, as constantes redefinições do objeto da Lingüística e daquilo que seria lingüístico ou extralingüístico.

Levando para o estudo do trabalho científico a noção da impossibilidade de se negligenciar o “externo” ao texto, torna-se mais fácil o envolvimento do pesquisador com seu objeto, pois se tem presente a idéia de dialogia e, assim, tratar da produção científica como um evento discursivo passa a ser o caminho natural, uma vez que o que ocorre nesse processo comunicativo

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na idéia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre interlocutores.” (ORLANDI, 2001, p. 21)

Falar em processos cognitivos envolvidos na pesquisa, em construção de argumentação consistente, em papel do pesquisador, em adesão do leitor, é considerar as condições de produção, os sentidos, que são construídos social e historicamente. Por conta

disso se justifica um encaminhamento pedagógico que privilegie o estudo do processo investigativo entendido como discurso, cujo contraponto lógico é o texto, uma unidade de estudo menor, não porque menos importante, mas por ser mais restrita em termos de análise e categorização.

A colocação do discurso como unidade comunicativa, em que fiquem claras as noções de inconclusão, interlocução, heterogeneidade de vozes, atende à necessidade, já ressaltada, de desmistificação da escrita, ainda mais premente nessa escrita excludente e hipervalorizada que se estuda no ambiente acadêmico.

É ingênuo acreditar que, sem a mudança da estrutura social, baseada na divisão – que por sua vez se apóia em grande medida na distinção entre letrados e não letrados – uma solução definitiva e miraculosa para os problemas do ensino possa ocorrer apenas por meio de uma visão mais abrangente do fenômeno da linguagem. Mas acreditar que não há nenhuma possibilidade de mudança é condenar à inutilidade este e tantos outros trabalhos que tentam propor alguma inclusão através da escola; é mesmo negar a validade de qualquer reflexão sobre a função social do professor e uma possível formação escolar mais cidadã. Independentemente de toda a contradição constitutiva do ensino-aprendizagem numa sociedade dividida em classes, a insistência em continuar defendendo uma proposta demonstra meu alinhamento com a crença no possível, ainda que dentro do paradoxo exposto por Geraldi (1996), de “ensinar a ler e escrever para sujeitos excluídos do mundo da escrita.”

A desmistificação, o questionamento, a percepção dos discursos são ações que parecem traçar um caminho para chegar a alguma inclusão social desse universo de indivíduos escolarizados mas não letrados. Na formação do pesquisador, essa conquista do letramento pode começar pela distinção texto/discurso, por ela tornar visível de forma eficiente a idéia de processo, de trabalho ativo do pensamento, que não aparece na versão final do texto mas é o grande espaço de operação da linguagem e da indagação (Roncari, 1997). O texto não é fechado, é constantemente reformulado por todos os discursos que atravessa e por que é atravessado. Essa insubordinação a uma recepção passiva e a uma produção mecânica do texto tem efeitos sobre a qualidade da produção científica, mas seu resultado extrapola esse domínio:

à medida que for revertendo sua relação fechada e conformativa com a escrita, o locutor também estará revertendo sua relação fechada e conformativa com a vida e construindo, sobretudo por si mesmo, um estágio superior de consciência, linguagem e cidadania. (ibidem, p.66)

A impossibilidade de se concentrar na frase como unidade de trabalho com a linguagem é uma verdade hoje amplamente aceita na educação, assim como a aceitação do

texto e do discurso como as unidades viáveis para isso. A idéia de ligação entre os termos discurso-processo e texto-produto, esboçada ao longo das últimas páginas, não pretende hierarquizar esses elementos por importância, mas construir uma sistematização do caminho que o aluno deverá percorrer no contato com os textos envolvidos na atividade científica para estabelecer uma “pedagogia da compreensão dos mecanismos de sentido” (Fiorin, 2000), pois:

A escola não pode se deixar levar pela ilusão de que o aprendizado da compreensão e da produção de textos vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar. Não pode, por outro lado, o professor dizer que ler e escrever são tarefas que exigem sensibilidade, que alguns alunos têm e outros não. A sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. (ibidem, p.20-1)

E como desenvolvê-la? A todo momento venho afirmando não acreditar na possibilidade de uma proposta acabada, uma vez que

aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. (GERALDI, 1997, p. 21)

Mas é possível estabelecer caminhos, pontos de partida. Para isso, aproveito uma reflexão de Cox (1984) sobre os diferentes posicionamentos de professores na hora de avaliar o fracasso da escrita de alunos do ciclo básico. Embora haja divergências relacionadas a uma postura mais tradicionalista, “gramatiquera”, ou uma visão mais “moderna”, baseada em novidades teóricas da Lingüística, existe hegemonicamente uma recusa em perceber o quadro mais geral do projeto de educação burguesa, elitista, como fator determinante desse fracasso, pois

vendo o fracasso como falta de dom, desobriga-se da função de superá-lo – a culpa é de Deus e não da escola. E [o projeto de educação burguesa] pode garantir uma das principais leis da sociedade capitalista – uns produzem, os outros consomem. (ibidem, p. 47)

A reversão desse processo pode acontecer pelo

enfrentamento direto da situação, coisa que pode se dar pelo desvelamento das amarras que impedem os meninos de escreverem já que, na maioria das vezes, eles não têm consciência delas e quando têm é muito fraca. (ibidem, p. 47)

A partir dessa idéia de enfrentamento, a autora propõe promover a contradição, que leva à reflexão, buscando a dialógica e a intersubjetividade. Nesse ponto me apóio para estabelecer a etapa inicial de um processo significativo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, por conseguinte, da produção científica.

Ao propor a discussão sobre discurso e texto, o objetivo do professor deverá ser sempre a instauração de uma reflexão sobre a linguagem, na tentativa de identificar,

juntamente com e não explicando para os alunos, as concepções de escrita subjacentes aos textos que estão sendo lidos, e sobretudo escritos, por esses alunos. Quais modelos de escrita orientam os alunos? Por quê? Como foram construídos? É possível subvertê-los? Isso é desejável? É necessário?

Tais indagações – que obviamente não constituem um questionário para se “interpretar um texto” – oferecem espaços para a rebeldia, para o jogo, condição intrínseca à linguagem, fornecem pistas para entender como se produzem sentidos através da linguagem, como o texto não é uma entidade impermeável, como existem muitos discursos, diferentes visões de mundo, ideologias construindo-nos e construindo a realidade através da linguagem. Pensar a linguagem, apropriar-se dela para produzir e não para ser um consumidor, um reproduzidor, um submisso, libertar-se das visões institucionalizadas e encontrar espaços para a criação intelectual, todas essas são metas que devem figurar num projeto pedagógico que vise à formação de indivíduos pesquisadores, seja em contexto acadêmico, seja na vida.

Essa primeira etapa de identificação e compreensão da linguagem através de sua materialidade escrita (texto) e do contexto de produção que a determina (discurso) jamais deverá tomar a forma de uma metodologia que já se demonstrou fracassada, a de aprender “sobre” a língua. De outro modo: introduzir as noções de texto e discurso não é criar uma rede de termos, postulados e regras sobre esses elementos, mas vivenciá-los, dialogar com eles, apreendê-los. O que nos remete ao segundo elemento a ser considerado nessa pedagogia de desmistificação, o sujeito.

2.2. Os sujeitos e a pesquisa

A organização de noções de sujeito no trabalho de investigação revela-se basilar para a formulação de sentidos. Se é essencial entender que permeando o produto textual há um discurso permanente, torna-se lógica a consideração dos sujeitos envolvidos no processo, tanto o sujeito entendido como indivíduo – os interlocutores que se confrontam na leitura e na escrita – como o sujeito visto como lugar social.

Ao analisar superficialmente algumas das diferentes correntes lingüísticas pós-immanentismo, verifica-se certa bipolarização do conceito de sujeito: de um lado, a análise do discurso, marcada pelo marxismo, pela psicanálise e lançando mão de conceitos como história, ideologia, materialidade e heterogeneidade, coloca o sujeito numa situação dividida, incompleta, em que é antes um assujeitado, que “é mais falado do que fala” (AUTHIER-

REVUZ, 1990, p. 26); no outro extremo, sobretudo em função da discussão da pragmática acerca da intencionalidade, existe um sujeito centrado, de certa forma “dono” de seu falar.

Assim como acontece em relação à definição de discurso, alguns autores têm se esforçado para diminuir a distância entre esses pólos, apostando em pontos de contato entre os estudos, sugerindo um intervalo entre eles em que o sujeito se constitui operando sobre a linguagem mas sendo ao mesmo tempo subjugado por ela.

Isso só é possível quando se aceita a idéia de constitutividade do sujeito e da linguagem, porque tal aceitação

1. implica admitir a **inconclusibilidade**;
2. implica admitir a **insolubilidade**;
3. implica admitir o caráter **não-fechado** dos ‘instrumentos’ com que opera o processo de constituição. (GERALDI, 1996, p. 131)

Ainda de acordo com Geraldi, isso permite dizer que a essência do sujeito não se encontra em nenhum dos extremos, já que:

Associar a noção de constitutividade à noção de interação é aceitar o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no **trabalho** que se faz cotidianamente, movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente. (ibidem, p. 132)

A idéia de trabalho cotidiano, que pressupõe co-participação, dialogia, deve orientar as atividades de leitura e escrita do aluno pesquisador, seu contato com o referencial que lê e o exercício de construção de seus textos. Isso porque, no movimento da linguagem, na interação, há o implícito, as brechas por onde o não-dito se revela e sobressai ao que se diz, há a impossibilidade de controlar os sentidos, pois “os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores.” (POSSENTI, 1993).

Em suma, o falante nem é inútil, nem todo-poderoso. Entre ele e o ouvinte está a língua, e, na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida. (ibidem, p.58)

Se não há garantia, há liberdade de diálogo, espaços de interpretação, onde são criadas possibilidades de novos e outros entendimentos, a cada leitura, a cada encontro de interlocutores, e somente com esse espaço instituído é possível questionar e estabelecer relações entre textos.

Como não é meu objetivo elencar as divergências teóricas acerca desses diferentes sujeitos, assim como o propósito das aulas voltadas para a metodologia científica não é formar

analistas do discurso ou pragmaticistas, detenho-me nessa concepção de trabalho e interlocução constantes como forma de instituir a indagação nas práticas de leitura e produção textual. Pensando pedagogicamente, emerge com maior força a necessidade de discutir o texto, o grande veículo da pesquisa, e esse texto, entendido como uma atividade lingüística que se vale de estratégias para se realizar e construir sentidos, será tratado preferencialmente numa perspectiva em que os interlocutores interferem e têm poderes, no intervalo de comunicação em que acontece a criação individual, pela escolha das formas de dizer e de interpretar.

Em relação à leitura, a identificação de um sujeito autor por parte do aluno que lê instaura uma desestruturação daquela imagem institucionalizada do texto científico. Para leitores e pesquisadores experientes, essa percepção de um alguém por trás das palavras, de uma subjetividade que organiza o texto parece tão espontânea que dispensaria comentários. Entretanto, a observação dos “trabalhos de pesquisa” realizados por alunos de todos os níveis demonstra que essa percepção está longe de ser uma prática natural. No dizer de Lima Barreto (s.d., p.94), sobre literatura, mas que se aplica à leitura de diferentes tipos de obras, “o povo é avesso a guardar os nomes dos autores, mesmo os dos romances, folhetins que custam dias e dias de leitura. A obra é tudo, para o pequeno povo; o autor, nada.”

Ora, como esperar que, numa estrutura educacional conteudista, que privilegia a transmissão de informações e não o estabelecimento de relações entre elas, o aluno dê importância ao autor? O que vale é o “conteúdo”, aquilo que está lá, cristalizado no texto, que, se foi recomendado para leitura pelo professor/orientador, com certeza está além da crítica, é saber inquestionável. Como se vê, modificar essa relação com o texto não é tarefa simples, dada a costumeira construção escolar da leitura.

Também agrava a situação o fato de o professor se constituir como o único interlocutor identificável pelo aluno, tema já tratado em diferentes trabalhos sobre a escrita escolar, que se organiza pelo que o aluno imagina que o professor espera de um texto. Com isso, a interlocução no contexto escolar geralmente envolve aluno e professor e quase nunca leitor e autor ou leitor e texto, pois, assim como para escrever, a imagem do professor se interpõe entre o aluno e sua escrita, impedindo a autoria, na leitura, o professor orienta a “compreensão” do texto, do que se estabelece uma situação de diálogo sobre o texto e não com ele.

Exemplo desse leitor que não dialoga com o autor e, por isso, não dialoga com o texto e não faz os textos conversarem entre si, é a prática corriqueira da cópia pura e simples de textos prontos nas enciclopédias, internet, revistas e quaisquer outras fontes, apresentada

como pesquisa nas séries do ensino fundamental e médio. Na universidade, devidamente instruídos quanto à necessidade de citar as fontes, os alunos não plágiam em sentido literal, mas incidem em outros vícios decorrentes desse desprezo pela autoria.

Bons indicativos de como esses alunos lêem podem ser retirados de resumos, esquemas, fichamentos e resenhas, modalidades textuais habituais nas atividades científicas e que possuem a peculiaridade de serem textos feitos para ler o texto do outro. Especialmente no caso da resenha, em que se espera uma avaliação crítica do leitor, nota-se a dificuldade dos alunos em interagir com autor e texto, limitando-se a retirar partes desse texto, normalmente uma idéia de cada parágrafo, para elaborar uma versão menor e com outras palavras, o que mostra a dificuldade de avançar além do resumo, que exige menor comprometimento crítico do leitor.

Para não estender essa ilustração das dificuldades de leitura dialógica a um manual sobre as características de cada um dos tipos de texto citados, fiquemos no limite da resenha, que, com pequenas variações entre autores, pode ser definida como um resumo crítico, que admite julgamentos, avaliações, comparações e comentários pessoais.

Para o pesquisador iniciante, a resenha só se tornará produtiva, funcionando verdadeiramente como um registro de leitura a ser consultado no momento de sistematizar sua fundamentação teórica, se ele relacionar o texto lido com certa tradição teórica, se puder reconhecer os objetivos do autor e situá-lo dentro de um sistema maior de referências, seja em relação ao conjunto da obra desse mesmo autor, seja em relação ao conjunto de obras de sua área de conhecimento, e ainda relacionar esse novo saber àqueles já sedimentados, reorganizando sempre seu referencial de conhecimentos.

A fim de avaliar o texto lido, o pesquisador necessariamente deverá obter essa compreensão mais ampla, que passa pela consideração do autor do texto em questão e, inevitavelmente, de outros autores, outros textos, outras subjetividades que se encontram no momento da leitura.

Note-se que somente se está considerando a resenha enquanto material de estudo, pois, se forem consideradas as resenhas feitas para publicação, os problemas acima tendem a desaparecer, em função da adequação do autor – geralmente estudioso da área analisada e escritor proficiente – às especificidades do gênero. Tais especificidades dizem respeito principalmente às marcas evidentes de dialogia, que tornam as resenhas textos explicitamente heterogêneos, configurados como feixes de vozes, que são utilizadas pelo enunciador como estratégia discursiva para obter credibilidade e autoridade, chamando para si a

responsabilidade da enunciação ao avaliar as informações presentes em um livro dado, objeto da resenha.

Não somente na resenha, mas no artigo ou tese, trabalho final do pós-graduando, a polifonia é explícita, pois esses textos se utilizam prodigamente da “heterogeneidade mostrada” (Cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), especialmente por citações, diretas ou não, sendo mesmo uma tradição um capítulo ou subtítulo voltado apenas para essa leitura da bibliografia referente ao assunto.

Esse fato, no entanto, algumas vezes obscurece a interação real entre o leitor-pesquisador e os diversos autores que compõem seu referencial teórico. Porque o trabalho se apresenta repleto de citações e referências aos mais renomados – e às vezes simplesmente aos mais “modernos” – estudiosos de uma área do saber, ele não se torna automaticamente um ato interativo, de linguagem. Infelizmente, é comum a profusão de citações esconder a ausência de um pensamento próprio do pesquisador, e nesse caso, tudo o que se diz é um não dizer, pois em nenhum momento esse autor-leitor se coloca como potencial interlocutor, assumindo a autoria de seu escrito.

Organizando essas reflexões numa perspectiva mais pedagógica, diria que ao estudante-cientista seria necessária a prática de “conversar” com o autor através do texto. Essa prática envolveria vários saberes, ou exercícios de indagação: saber quem é o autor, não em detalhes curiosos de sua biografia, mas quando no lugar social de estudioso de determinada área; buscar suas referências, os autores por ele lidos, pois essa atividade que pode se desenvolver quase ao infinito é própria dinâmica da (re)construção do conhecimento; identificar seu contexto de produção, social, histórica e ideologicamente; questionar sua argumentação, estabelecendo semelhanças e divergências com o raciocínio de outros teóricos – e desse estudante, que também está construindo um saber; identificar possíveis lacunas, pontos obscuros que podem se revelar objetos de pesquisa potenciais. Essas são algumas ações de leitura que um pesquisador realiza, e todas dependem do encontro com o autor, o sujeito produtor do texto.

A necessidade de pensar em sujeitos em interlocução constante permanece quando o nosso estudante-cientista migra para o papel de autor. A mudança da posição social, de enunciatário para enunciador, não ocorre evidentemente de maneira linear – primeiro ele somente lê e depois produz seu texto – mas o tempo todo, normalmente de modo concomitante ao longo de sua investigação, em que há idas e vindas constantes, determinadas pelas reformulações de seu pensamento no trato com o objeto de pesquisa, que determinam, por sua vez, novas leituras e reescrituras.

E no lugar de autor, o diálogo permanece. Agora, é o leitor virtual de seu texto, e também o real, na figura do orientador e de outros pares a quem seu trabalho é apresentado, quem vem se imiscuir em toda a organização de sua linguagem. Nesse aspecto, a situação da pós-graduação cria um abismo em relação aos estágios anteriores de educação formal, pois nela acontece, normalmente pela primeira vez, de o aluno se ver numa posição em que encontra um leitor real, interessado em seu texto, e ainda, num contexto em que a escrita não lhe é imposta como forma de avaliação, pretexto para se analisar gramática ou punição. Nesse sentido, a situação de escrita dos mestrados é um ambiente profícuo para a conquista da autoria, e não raro é essa conquista um dos resultados mais destacados pelos recém-mestres, muito embora ao longo do processo tenha sido motivo de “choro e ranger de dentes”.

Sobre isso, Machado (2002), ao discutir o papel do orientador, parte do artigo de Cláudio Moura Castro, clássico na discussão do tema da orientação, “Memórias de um orientador de teses”, em que este revela a frustração de se ver, ao final de uma tese, com metade de seu trabalho reduzido a ensinar a escrever, para uma proposta de reorientação dessa frustração:

talvez seja mais fácil e mais produtivo render-se às evidências e contingências da realidade e, simplesmente, mudar os objetivos. Isto significa reconhecer o que de fato se tem feito, se está fazendo ou se fez, ao orientar. (ibidem, p.57)

E as evidências apontam para o fato de que sim, realmente pode parecer absurdo, mas depois de quinze anos de aulas de língua materna, o aluno não tem intimidade com a escrita, não se exercitou significativamente nela e tem, no mestrado, seu primeiro contato com uma escrita marcada pela autoria. Por isso, muito do trabalho de aprender a pesquisar é aprender a escrever de forma autoral.

Assim, se escrever é tarefa fundamental da pesquisa, se escrever é também ler, se escrever é pensar, se “escrever é preciso”, é a conquista da autoria, através da escrita científica, que norteará os caminhos pedagógicos e metodológicos na formação do pesquisador, quando se considera a inclusão de estudos de linguagem no programa curricular do Mestrado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. O *corpus*

O *corpus* analisado constitui-se de dezesseis artigos, produzidos por alunos da disciplina Teorias Lingüísticas, obrigatória no programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa é uma disciplina de caráter introdutório, fundamental por focar conhecimentos elementares da ciência lingüística, numa perspectiva de revisão histórica da Lingüística moderna, começando pelos estudos de Saussure e chegando aos dias atuais. Assim, a bibliografia recomendada e utilizada em sala de aula é composta por textos que tratam da Lingüística Imanente (Estruturalismo e Gerativismo), da Lingüística Textual, da Pragmática, da Análise do Discurso, além de questões referentes ao ensino-aprendizagem de língua materna, área de concentração do programa.

Com tal abrangência teórica, a disciplina Teorias Lingüísticas garante ao aluno a possibilidade de produzir um trabalho relacionado ao tema de sua pesquisa de Mestrado, orientação dada pela professora responsável pela disciplina. Além da preocupação com a articulação entre os trabalhos desenvolvidos como avaliação das diversas disciplinas e a dissertação final, outra recomendação feita aos alunos é a de que tentem produzir efetivamente um artigo de pesquisa, que relate uma experiência de análise, o que é coerente com a Lingüística Aplicada e corresponde à definição de Castro (2002) do que seria um tipo de pesquisa adequado ao estágio inicial de formação do pesquisador, como é o caso dos alunos de Mestrado. Ao afirmar que seu modelo preferido de tese é o teórico-empírico, o autor explica:

Em suma, não consideramos como temas adequados para teses de mestrados (em cursos que se possam enquadrar no campo das ciências sociais) os trabalhos de polimento de textos didáticos, os exercícios escolares de revisão bibliográfica, ou outras empreitadas, que deixem o curso pela metade. Tememos o excesso de ambição daqueles que se metem em aventuras de formulação teórica ou metodológica. E finalmente, julgamos que está na confluência da teoria com a realidade o foco mais fértil para os trabalhos de tese de mestrado. (CASTRO, 2002, p. 119-120)

Devido ao exíguo tempo disponível para a integralização do curso, enfatiza-se junto ao aluno, nas diversas vezes em que ele é instado a realizar um trabalho, a necessidade de “exercitar” aquilo que lhe será útil no desenvolvimento de sua pesquisa, tornando cada

disciplina uma etapa, uma parte de um conjunto. Em outras palavras, deseja-se que os artigos produzidos ao final de cada disciplina constituam-se em versões reduzidas da dissertação ou em partes dela.

Por último, ressalta-se que os alunos devem realizar um trabalho de divulgação científica, algo que possa ser apresentado em eventos e que se apresente como “publicável”, ou seja, pretende-se que os mestrandos encarem a produção de artigos como etapa e exigência fundamentais e corriqueiras no exercício da pesquisa, desvinculando essa atividade da tradicional visão escolar de se fazer um texto como “prova”, meramente para ser lido e avaliado pelo professor. Ao contrário, o que se deseja é que o aluno/autor tenha em mente o público e o processo usual de divulgação científica.

A organização do calendário escolar do programa de pós-graduação em questão prevê a oferta das disciplinas ao longo do ano, o que permite aos alunos cumprirem os créditos referentes a elas em doze meses, para que o segundo ano possa ser totalmente dedicado à elaboração da dissertação e a atividades complementares. Por conta disso, ao final do primeiro semestre, os mestrandos regularmente matriculados em geral realizam três trabalhos em concomitância, o que se repete ao final do ano. Assim, ao mesmo tempo em que os artigos produzidos nesse momento, como os aqui analisados, constituem uma experiência inicial de trabalho científico de Mestrado, eles já constituem produção expressiva em termos de cumprimento das exigências formais da pós-graduação *stricto sensu*, não havendo muito tempo para reformulações.

Parte da heterogeneidade dos artigos produzidos justifica-se pela presença de alunos regulares e não-regulares nas aulas, o que influencia o resultado final dos trabalhos, em função da possibilidade de acompanhamento oferecida pelo orientador aos alunos regulares. Estes, é importante lembrar, passaram por exame de seleção e alguns já foram alunos não-regulares, isto é, alunos sem vínculo oficial com o programa, que podem ou não vir a cursar o Mestrado, opções determinadas, muitas vezes, pelo resultado da empreitada em que se lançam ao escrever os trabalhos finais das disciplinas.

Tendo em vista todos esses aspectos, é natural a diversidade de temas e de enfoques teóricos observada nos artigos analisados. Entretanto, nota-se a predominância de alguns autores e teorias, conforme se verá no capítulo 4.

3.2. Critérios de análise

Considerando a amplitude de elementos que constituem qualquer produção textual, o estudo do *corpus* poderia contemplar aspectos díspares como tópicos essencialmente gramaticais, tais como o uso dos tempos verbais, regência, concordância etc, ou temas teóricos relacionados aos assuntos estudados no programa em questão, como as concepções de linguagem, texto e discurso, ou ainda discussões pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem de língua materna.

Entretanto, esses e outros aspectos interessantes – como itens relacionados à metodologia empregada nos trabalhos, escolha do léxico e aspectos de coesão textual, entre outros – foram desprezados por se desviarem das preocupações centrais deste trabalho, voltadas para as dificuldades de escrita autoral apresentadas pelos alunos.

Outro fator decisivo na eliminação de possibilidades de análise foi a tentativa de manter tais possibilidades dentro de um limite realista quanto às capacidades desta analista. Por essa razão, foi descartada a hipótese de se tecerem considerações acerca da validade teórica das escolhas realizadas pelos alunos e das conclusões a que chegam, pois isso exigiria um caminho intelectual mais longo, que ainda não percorri, dada a correspondência entre o nível de ensino em que nos encontramos, pesquisadora e pesquisados.

Restou, portanto, como objeto de análise, a consideração da interação entre o produtor do texto e seu referencial bibliográfico. Esta escolha foi fortemente justificada pelas sucessivas etapas de leitura dos textos dos alunos em conjunto com as leituras teóricas sobre produção escrita em meios acadêmicos. A tentativa de construir um arcabouço teórico sobre as imagens da escrita, levando em conta, o tempo todo, o que os artigos analisados apresentavam, apontou indubitavelmente para a estreita relação entre as atividades de escrever e ler, levando-me à crença de que, para compreender a construção dos textos em questão, seria necessária a análise das leituras realizadas pelos autores para essa construção. Esse ponto de vista fortalece-se pelas concepções teóricas elencadas até o momento, que apontam para o diálogo, a interação, a presença dos sujeitos agindo e sendo afetados pela linguagem como o caminho para o estudo de qualquer material lingüístico; e tal interação, nos textos científicos, encontra-se muito bem configurada na relação entre autor e referencial bibliográfico. Além disso, a construção de uma instância de autoria, um “eu” dentro do texto, acontece na medida em que este “eu” se define em confronto com o “outro” que fala em sua escrita, nesse caso, os autores citados.

Sendo assim, a análise realizada centra-se no referencial bibliográfico dos artigos, considerados três aspectos: a escolha das fontes, as inserções do material lido por meio das referências diretas aos autores e a indicação das referências presentes no texto. No primeiro

tópico, procurarei compreender o modo como os alunos realizam a busca e a delimitação do referencial, ou seja, como chegam a determinado grupo de autores e obras. Em seguida, em relação às inserções das diferentes vozes dos autores citados pelos alunos, procurarei identificar como se dá o diálogo, verificando se a referência bibliográfica é um alinhamento ou confronto de idéias, uma interação comunicativa, ou se permanece como estratégia de preenchimento das categorias “necessárias” ao texto científico. Para tanto, será avaliada a opção pela citação direta ou paráfrase, na tentativa de estabelecer alguma relação entre os modos de citar e a incorporação do discurso alheio. Finalmente, com relação ao modo como se apresentam as indicações bibliográficas, investigarei a clareza e adequação das citações às normas consagradas.

Todas as considerações apresentadas no próximo capítulo foram subordinadas a uma avaliação prévia, de caráter mais geral, dos artigos. Esta levou em conta aspectos formais como adequação à norma escrita culta e às normas de publicação e coerência textual, itens necessariamente considerados na avaliação realizada pela professora da disciplina. Assim, nessa primeira etapa, a leitura dos trabalhos foi direcionada por critérios de valoração próprios do programa de Mestrado. Esse procedimento propiciou o estabelecimento de comparações entre os diversos níveis de desempenho dos estudantes, especificamente nos tópicos abrangidos por esta pesquisa, e a consideração dos artigos em sua completude. Cumpre dizer que tal avaliação inicial, realizada por esta pesquisadora sem interferência de qualquer outro professor, correspondeu, na grande maioria dos casos, à avaliação feita pela professora da disciplina, da qual tomei conhecimento posteriormente, para poder traçar com segurança esses parâmetros gerais.

É importante lembrar, ainda, que os resultados apresentados retratam uma fase inicial da escrita autoral dos mestrandos, uma vez que a disciplina analisada pertence ao primeiro bloco do currículo, oferecido aos alunos no primeiro semestre letivo do curso. Dessa forma, os julgamentos aqui emitidos sobre o desempenho dos pós-graduandos não são definitivos, mas refletem o difícil momento em que eles ensaiam suas primeiras tentativas de assumir uma postura autoral. As etapas que se seguem, a autocrítica, a disposição de reescrever, melhorando o texto, a assimilação das observações dos professores, o crescimento intelectual e a autoconfiança decorrente de todo o processo de pós-graduação certamente auxiliarão o aluno a aperfeiçoar em muito o seu domínio do texto científico.

4 A CONQUISTA DA AUTORIA NA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Entre os dezesseis artigos que constituem o *corpus* de análise, determinei uma primeira classificação tomando por base aquilo que os autores enunciam como objetivo e a existência ou não de uma indicação/filiação explícita a determinada corrente teórica. Desse critério resultou a seguinte divisão:

a) artigos de análise do discurso (1-8), em que os alunos estabelecem um *corpus* de análise e objetivos relacionados à AD;

b) artigos de análise de textos (9-11), em que os autores consideram seu *corpus* à luz de conceitos da Lingüística Textual ou Pragmática;

c) artigos de análise de questões de ensino (12-15), quando os autores se preocupam com os temas leitura, escrita ou gramática, sem determinarem uma concepção teórica específica;

d) artigo de revisão teórica (16), em que não há análise de *corpus* e sim resenhas e comentários de obras teóricas da Lingüística.

Algumas observações preliminares podem ser feitas com base em tal classificação. A primeira delas é a de que a opção de um aluno por trabalho de revisão teórica, empreitada difícil para quem está iniciando as leituras dentro de uma área de conhecimento, deveu-se, provavelmente, à possibilidade de vir a transformar o trabalho final da disciplina no capítulo de fundamentação teórica da dissertação. Como, porém, os artigos são entidades independentes, autônomas quanto a uma possível publicação, a escolha revelou-se apenas parcialmente bem sucedida.

É notável o predomínio dos trabalhos teórico-empíricos, os quais permitem chegar às conclusões mais plausíveis, aquelas que podem se transformar em generalizações. Quanto à opção teórica, excetuando-se o trabalho de revisão teórica, fica evidente a hegemonia da AD. Para compreender o grande interesse dos alunos por tal teoria, busquei explicações não somente no *corpus*, mas junto à professora da disciplina, que revelou ter observado, mais que um interesse, um verdadeiro fascínio pela Análise do Discurso, nas aulas em que essa teoria foi abordada. Essa interação com a professora foi importante, pois a consideração do *corpus* passou a ser realizada levando-se em conta também aspectos do processo de construção dos trabalhos e da dinâmica em sala. Embora sejam um elemento bastante subjetivo, as observações da professora são relevantes e ampliam o espectro da análise. Dessa forma, visto que, desde o início, considero a objetividade científica uma ilusão, a subjetividade da professora junta-se à minha, para tentar explicar o direcionamento dado à produção textual

dos acadêmicos. Assim, a narração sobre o andamento das aulas referentes à AD esclareceu em boa medida a predominância dos trabalhos filiados a essa linha teórica.

Segundo a professora, a discussão sobre ideologia, não-transparência de sujeitos e de linguagem, consideração de aspectos histórico-sociais e assujeitamento de falantes causou grande impacto nos alunos, alguns pela primeira vez instados a refletir acerca de tais elementos. Junte-se a isso a atualidade da AD, que se configura como uma das linhas teóricas mais recentes da Lingüística, e o que se observa é que idéias como “novidade” e “revolução” são determinantes na escolha do tema para os pesquisadores iniciantes.

Tal predisposição ao que é mais “novo” remete à idéia de relevância, já discutida (cf. p.19), que está sempre presente nas visões de ciência e trabalho científico. Nesse primeiro estágio de exercício investigativo, o aluno comumente se apega ao que parece receber mais destaque no momento, desconsiderando possibilidades de estudo em linhas mais “antigas”, pois, pela precariedade de suas leituras (especialmente em quantidade), ainda é difícil para ele ter uma visão histórica ampla da ciência, a ponto de poder distinguir aquilo que apresenta boas opções de aprofundamento daquilo que foi realmente ultrapassado por novos conhecimentos mais válidos cientificamente. Disso resulta, em parte, a compreensão de que só a novidade é relevante.

O exercício de leitura e estudo de textos teóricos, acima classificado como preliminar, seria condição essencial para o pesquisador se colocar dentro de sua área de conhecimento. É necessário conhecer antecedentes históricos das pesquisas e teorias da atualidade, diferentes perspectivas metodológicas – pois isso determina a diversidade de análises e resultados – contextos geográficos e sociais diversos em que se estudam as mesmas teorias. Tudo isso aprofunda o conhecimento e expande a compreensão das lacunas que o pesquisador pode situar e preencher.

Não se deve esquecer que a elaboração da seção de fundamentação teórica dentro de um trabalho acadêmico consiste talvez na etapa mais difícil, aquela cujo aprendizado não raramente é o mais longo na formação do pesquisador. Nessa elaboração, incorre-se facilmente em equívocos quanto à quantidade ou adequação das referências – às vezes insuficientes, às vezes dispensáveis para a realização da análise pretendida, às vezes excessivas, como mero exemplo de erudição – quanto ao modo mais eficiente de registrar as idéias dos autores e quanto à união de posturas e conceituações variadas dentro de um mesmo texto. Tudo isso explica em partes o grande número de inadequações observadas nos trabalhos do *corpus*, exemplares de um momento inicial da vida acadêmica, mas não justifica completamente alguns resultados bastante problemáticos obtidos em vários artigos analisados.

Em artigo sobre a pós-graduação em Ciências Sociais, Filosofia e Educação, Ghirardelli Jr. (2002) apresenta várias “teses” sobre problemas que envolvem esse nível de ensino, desde questões formais até problemas estruturais e institucionais. Interessou-me particularmente sua crítica sobre a falta de leitura dos clássicos e a resistência às leituras em língua estrangeira por parte dos mestrandos. Ora, isso resume duas limitações fundamentais, a geográfica e a histórica, que permeiam o ambiente acadêmico brasileiro e das quais são exemplo as escolhas teóricas dos autores/mestrandos aqui analisados. Na bibliografia citada nos trabalhos, no apego às teorias “mais atuais”, fica evidente a preferência por autores brasileiros e obras recentes, com pouca ou nenhuma preocupação em ir além das obras sugeridas em aula, que, sabemos, constituem-se, em geral, de livros básicos, que podem oferecer um panorama sobre os assuntos, que podem ser usados como “material de estudo” em sala, para discussões, mas não substituem, em hipótese alguma, a leitura dos autores e obras basilares em qualquer ciência. Em muitos casos, sequer ocorre a leitura da obra toda, guiando-se o aluno por excertos estudados em forma de fotocópias.

Ainda que a crítica pareça dura e existam várias justificativas para o trabalho apressado que acaba sendo realizado em boa parte dos programas, não se pode perder de vista que a finalidade de um Mestrado é formar pesquisadores, cientistas, o que somente é atingido com um aprofundamento cada vez maior no conhecimento, para o qual o caminho é o estudo constante, ou seja, a leitura constante. Por isso é sintomático que a maior parte dos trabalhos aqui analisados apresentem escasso referencial bibliográfico, não tanto em função da pequena quantidade de obras, mas pela repetição, em quase todos os trabalhos, de obras trabalhadas em sala. Estas, em função do caráter panorâmico da disciplina, ou são bastante genéricas, ou enfatizam determinados capítulos que abordam aspectos específicos da teoria. Cabe, portanto, àqueles que desejarem se aprofundar em determinada teoria, tomando-a como base de um trabalho empírico, ensaiar, com autonomia, mergulhos mais profundos no referencial teórico.

Embora essas considerações tenham se iniciado em função do grande número de artigos de AD, o mesmo se observa nos trabalhos de Linguística Textual, e, nos dois casos, penso que se soma ao fato de tais teorias serem vistas como mais novas – algo que parece atrair alunos de diferentes áreas – um outro fator, específico aos cursos de estudo da linguagem: certa confusão entre crítica e desprezo à gramática. A análise crítica dos modelos de ensino-aprendizagem da língua materna, fulcro do mestrado em LA da UEM, leva os alunos a discutirem e repensarem a gramática tradicional, mas a percepção de que um modelo calcado apenas em metalinguagem não produz resultados satisfatórios na aquisição da

linguagem parece nos ter levado – aqui me incluo como estudiosa da área – a uma concepção generalizante, em que o termo gramática adquire conotações pejorativas, de algo que não serve, não funciona e não merece ser estudado. Dessa forma, os alunos parecem ignorar a relevância, para o professor de língua materna, do conhecimento estrutural da língua.

Assim, a maior parte dos artigos analisados trabalha com textos, discursos, concepções de leitura ou escrita, ignorando temas referentes à gramática, como a morfologia ou sintaxe, por exemplo, embora a disciplina dedique boa parte das aulas ao Estruturalismo. Essa escolha reforça a questão citada inicialmente, de que existe grande dificuldade em identificar potenciais problemas de pesquisa em campos já sedimentados, mas nem por isso fechados.

Também o fato de os alunos do mestrado em questão serem professores, em sua maioria, contribui para o quadro apresentado. Diante de tantas críticas, de tantos estudos constatando fracassos no ensino de língua materna, esses alunos, ao serem iniciados em teorias como a AD ou a Lingüística Textual, ainda bastante distantes do cotidiano da sala de aula, vêem ali um caminho, uma possibilidade real e imediata de aplicação, segundo observação da professora, que verificou, nos mestrandos, esse encantamento com uma nova estratégia de abordagem de textos e sentidos.

Embora essa postura não deva, de modo algum, ser condenada, há que se ter sempre em vista o universo da pesquisa. Por mais que a ciência, em última instância, deva estar a serviço da melhoria da vida humana em todos os setores, o processo do fazer científico não deveria estar subordinado ao imediatismo e ao tecnicismo, e sim ser entendido como constante reformulação de conhecimentos, nem sempre – e quase nunca – na forma de uma transposição imediata de uma teoria para uma prática.

Todas as reflexões expostas até o momento obedeceram, de certa forma, a um ritmo automático, de apresentação geral daquilo que primeiro foi se destacando na leitura dos textos. Ainda que sob pena de parecer pouco científico, este trabalho delimitou o foco de análise a partir dessas impressões iniciais, mas a justificativa é precisamente o fato de que uma primeira leitura desinteressada e sem objetivos previamente definidos poderia fornecer as pistas sobre o que merece estudo, por ser mais freqüente, mais exemplar nas produções textuais em questão. Assim aconteceu, e o que tomou contornos definidos foi a relação entre autor textual e autores citados, ou seja, a maneira como os mestrandos constroem sua fundamentação teórica, objeto a ser considerado detalhadamente a seguir, conforme critérios apontados no item 3.2.

4.1. A escolha do referencial bibliográfico

Já foi relatado alhures o fato de que os autores citados nos artigos analisados se repetem com frequência, mas é preciso refletir sobre isso mais detidamente. Quem são e o que dizem as fontes dos mestrandos? Os quadros que seguem mostram a ocorrência de autores e obras em todos os artigos. Foram desconsiderados os textos que constituem os *corpora* dos trabalhos.

Autores e obras citados nos artigos de análise do discurso

Autor	Obra	Artigos
Orlandi, E.	<i>Análise de discurso, princípios e procedimentos</i>	1, 2, 4, 6, 7, 8
Orlandi, E.	<i>A linguagem e seu funcionamento</i>	3, 4, 7, 8
Orlandi, E.	<i>Discurso e Leitura</i>	2, 3, 8
Possenti, S.	<i>Apresentação da análise do discurso (artigo)</i>	2, 7
Possenti, S.	<i>Pragmática na Análise do Discurso</i>	2
Possenti, S.	<i>Discurso, estilo e subjetividade</i>	4
Possenti, S.	<i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i>	7
Foucault, M.	<i>A ordem do discurso</i>	2, 7
Foucault, M.	<i>A verdade e as formas jurídicas</i>	2, 3
Foucault, M.	<i>A arqueologia do saber</i>	3
Pêcheux, M.	<i>Análise Automática do discurso</i>	3, 4
Pêcheux, M.	<i>Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio</i>	3, 4
Geraldi, J. W.	<i>Portos de passagem</i>	3, 7
Geraldi, J. W.	<i>O texto na sala de aula: leitura e produção</i>	3, 7
Bakhtin, M.	<i>Estética da criação verbal</i>	7
Bakhtin, M.	<i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i>	7
Maingueneau, D.	<i>Análise de textos de comunicação</i>	2
Maingueneau, D.	<i>Novas Tendências em análise do discurso</i>	7
Soares, M.	<i>Linguagem e escola – uma perspectiva social</i>	7
Soares, M.	<i>Letramento: um tema em três gêneros</i>	3
Brito, L. P.	<i>A sombra do Caos – Ensino de Língua X Tradição Gramatical</i>	7
Brito, L. P.	<i>Leitor Interditado (in: Leituras do Professor)</i>	6
Amaral, L.	<i>Técnica de jornal e periódico</i>	2
Amaral, L.	<i>Jornalismo, matéria de primeira página</i>	2
Brandão, H.	<i>Introdução à Análise do Discurso</i>	1, 4
Athayde Jr., M. C.	<i>Outras mesmas palavras: Paráfrase discursiva em redações de concurso</i>	3, 7
Citelli, A.	<i>Linguagem e Persuasão</i>	2
Fiorin, J.	<i>Linguagem e ideologia</i>	1

Garcia, O	<i>Comunicação em Prosa Moderna</i>	1
Ducrot, O.	<i>Princípios de Semântica Lingüística – Dizer e não dizer</i>	3
Franchi, C.	<i>Linguagem: atividade constitutiva</i>	3
Roulet, E.	<i>Teorias lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas</i>	3
Luft, C.	<i>Minidicionário</i>	1
Bueno, F. S.	<i>Minidicionário da Língua Portuguesa</i>	6
Mussalim, F. e Bentes, A.	<i>Introdução à Lingüística (v.2): domínios e fronteiras</i>	1
Vieira, E.	<i>A república Brasileira – 1964/1984</i>	1
	<i>Almanaque Abril 2001</i>	2
Almeida, M.	<i>Comunicação de massa no Brasil</i>	2
Barzotto, V. e Ghilardi, M.(org)	<i>Mídia, Educação e Leitura</i>	2
Barthes, R.	<i>A mensagem fotográfica</i>	2
Curty, M. e Cruz, A.	<i>Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses</i>	2
Marcondes Filho, C.	<i>O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia</i>	2
Sodré, M.	<i>A comunicação do grotesco, um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil</i>	2
Smolka, A. L.	<i>A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo</i>	3
Tfouni, L.	<i>Letramento e Alfabetização</i>	3
Authier-Revuz, J.	<i>Heterogeneidade(s) Discursiva(s) (artigo)</i>	7
Costa Val, M.	<i>Redação e Textualidade</i>	7
Hall, S.	<i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>	7
Saussure, F.	<i>Curso de Lingüística Geral</i>	7
Secretaria de Educ. Fund.	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º. e 2º. ciclos do EF</i>	7
Secretaria de estado de Educ. do PR	<i>Currículo Básico para a escola pública do Paraná</i>	7
Bueno, M.	<i>Infância, Educação e Neoliberalismo (In: As Políticas Atuais para a educação básica e a onda neoliberal)</i>	6
Marrach, S.	<i>Infância, Educação e Neoliberalismo (in: Neoliberalismo e Educação)</i>	6
Candido, A	<i>Direitos Humanos e Literatura</i>	6
Cardoso, F. H.	<i>Mãos à obra, Brasil (proposta de governo)</i>	6
Freire, P.	<i>A importância do ato de ler em três artigos que se completam</i>	6
Gnerre, M.	<i>Linguagem, escrita e poder</i>	6
Gusso, D.	<i>Plano Decenal de Educação para Todos – para uma nova matriz de políticas públicas de educação</i>	6
Soares, I.	<i>Para uma leitura crítica da publicidade</i>	6

Autores e obras citados nos artigos de análise de textos

Autor	Obra	Artigo
Leffa, V.	<i>Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolingüística</i>	10, 11
Foucault, M.	<i>A ordem do discurso</i>	9
Foucault, M.	<i>A arqueologia do saber</i>	9
Mainqueneau, D.	<i>Análise de textos de comunicação</i>	9
Mainqueneau, D.	<i>Pragmática para o discurso literário</i>	9
Bakhtin, M.	<i>Problemas da poética de Dostoiévsky</i>	9
De Certeau, M.	<i>A invenção do cotidiano: 1</i>	9
Heigel, C.	<i>Crítica Moderna</i>	9
Kristeva, J	<i>Introdução à semanálise</i>	9
Barbosa, R.	<i>Literatura Comentada: Carlos Drummond de Andrade</i>	10
Cançado, J. M.	<i>Os sapatos de Orfeu: biografia de Carlos Drummond de Andrade</i>	10
Fávero, L.	<i>Coesão e Coerência Textuais</i>	10
Jenny, L.	<i>Intertextualidade poética</i>	10
Kochi, I. e Travaglia, L	<i>Coesão e coerência</i>	10
FAFIJAM	<i>Anais da IV Semana de Letras</i>	10
UEM	<i>Anais da VI Semana de Letras</i>	10
Barros, D.	<i>Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso (In: Bakhtin, dialogismo e construção de sentido)</i>	11
Bucci, E.	<i>Ler imagens e criticar imagens</i>	11
Cardoso, S. H.	<i>Discurso e Ensino</i>	11
Chamadoira, J. B.	<i>Língua portuguesa: pensando e escrevendo</i>	11
Ferreiro, E. e Palácio, M. G.	<i>O processo da leitura e escrita: novas perspectivas</i>	11
Fiorin, J. L. e Savioli, F.	<i>Para entender o texto: leitura e redação</i>	11
Melo, L. R.	<i>Prática de texto: leitura e redação</i>	11

Autores e obras citados nos artigos de análise de questões de ensino

Autor	Obra	Artigo
Geraldi, J. W.	<i>Portos de passagem</i>	13
Geraldi, J. W. (org.)	<i>O texto na sala de aula</i>	14
Possenti, S.	<i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i>	13, 14
Ilari, R. e Possenti, S.	<i>Português e ensino de gramática (artigo)</i>	14
Murrie, Z.	<i>Questões de linguagem</i>	13
Murrie et alii	<i>O ensino de português</i>	15
Brasil, Secr. de Educ. Fund.	<i>PCNs: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais</i>	14
Brasil, Secr. de Educ. Fund.	<i>PCNs: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa</i>	14

Cattani, M. e Aguiar, V.	<i>Leitura no primeiro grau: a proposta dos currículos (in: leitura em crise na escola: alternativas do professor)</i>	12
Coracini, M. J. (org.)	<i>O jogo discursivo na sala de aula</i>	12
Foucambert, J. (org.)	<i>A leitura em questão</i>	12
Kato, M.	<i>O aprendizado da leitura</i>	12
Kleiman, A	<i>Oficina de leitura: teoria e prática</i>	12
Lajolo, M.	<i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i>	12
Martins, M. H.	<i>O que é leitura (col. Primeiros Passos)</i>	12
Menegassi, J. R.	<i>Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor (artigo)</i>	12
Ritter, L.	<i>Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura. (dissertação M)</i>	12
Scott, M.	<i>Lendo nas entrelinhas</i>	12
Bagno, Marcos	<i>Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz</i>	13
Tiepolo E. et allii	<i>Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná</i>	13
Moura Neves, M. H.	<i>A gramática: conhecimento e ensino (In: Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino)</i>	14
Zanini, M.	<i>Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna (artigo)</i>	14
Benites, S.	<i>A análise lingüística na sala de aula (artigo)</i>	15
Câmara Jr., J. M.	<i>Estrutura da língua portuguesa</i>	15
Franchi, C.	<i>Criatividade e gramática</i>	15
Silva, A	<i>Análise do texto literário</i>	15

Autores e obras citadas no artigo de revisão teórica

Autor	Obra	Artigo
Koch, I.	<i>A coesão textual</i>	16
Koch, I. e Travaglia, L. C.	<i>Texto e coerência</i>	16
Koch, I. e Travaglia, L. C.	<i>A coerência textual</i>	16
Koch, I. e Travaglia, L. C.	<i>O texto e a construção dos sentidos</i>	16
Travaglia, L. C.	<i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática</i>	16
Fávero, L.	<i>Coesão e coerência textuais</i>	16
Fávero, L. E Koch, I.	<i>Lingüística Textual: introdução</i>	16
Antunes, I.	<i>Aspectos da coesão do texto</i>	16
Back, E.	<i>Fracasso do Ensino de Português: proposta de solução</i>	16
Bechara, E.	<i>Ensino da gramática: opressão? Liberdade?</i>	16
Cunha, C. e Cintra, L.	<i>Gramática do português contemporâneo</i>	16
Dacanal, J. H.	<i>Linguagem, poder e ensino da língua</i>	16
Dubois	<i>Dicionário de Lingüística</i>	16
Epstein, I.	<i>Gramática do poder</i>	16

Fiorin, J. e Savioli, F.	<i>Lições de texto: leitura e redação</i>	16
Mira Mateus, M. H. et alii	<i>Gramática da língua portuguesa</i>	16
Perini, M.	<i>Para uma nova gramática do português</i>	16
Silva, R.	<i>Contradições no ensino de português</i>	16
Vilela, M.	<i>Léxico e gramática</i>	16

Como o foco de interesse desse levantamento recai apenas sobre as escolhas de autores e obras, dados bibliográficos completos não serão apresentados, mas podem ser encontrados ao final do trabalho, nos anexos referentes aos artigos.

Na extensa relação de obras citadas pelos alunos, evidencia-se a preferência por certo grupo de estudiosos brasileiros, tais como Eni Orlandi, onipresente nos trabalhos de AD, Sírio Possenti, João Wanderlei Geraldi e Ingedore Koch. Fora da pesquisa nacional, ganham destaque os trabalhos de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Bakhtin. Em relação às obras citadas, percebe-se que as mais utilizadas são aquelas que contêm conceitos fundamentais para a LA, as que propõem análises de textos e discursos, definições de texto, discurso e linguagem ou panoramas dos estudos lingüísticos.

Isso reforça a consideração feita anteriormente (cf. p. 51) acerca das limitadas leituras investigativas reveladas nos trabalhos, cujas fontes pouco acrescentam aos materiais utilizados em sala, de forma que o arcabouço teórico ali discutido apresenta-se minimamente ampliado. Note-se, ainda, que praticamente não há referências a artigos, sobressaindo enormemente a utilização de livros como material essencial de leitura. Tal predominância não se configura necessariamente como um problema, porém revela pouco empenho na busca de fontes ditas mais alternativas e, por isso mesmo, mais ágeis na veiculação dos estudos que estão em desenvolvimento, tais como periódicos e sites vinculados a instituições de ensino e pesquisa em LA e áreas afins.

Essa prática de busca mais rigorosa pelas mais diversas fontes de conhecimento sobre o assunto que se pretende estudar parece ser algo que o pesquisador vai conquistando aos poucos, conforme seu amadurecimento, quando começa a ampliar e reorganizar constantemente as próprias crenças e questionamentos, incluindo-os num sistema de referências cada vez maior, que conteria, pelo menos, uma visão panorâmica do assunto em termos históricos, uma base formada pelos pressupostos fundamentais de sua área de conhecimento e tudo o que tem sido mais profícuo nas investigações realizadas por seus contemporâneos. Mais aprofundadamente, esse sistema passaria a incluir também os principais pontos de antagonismo entre estudiosos do tema, pois a argumentação e as

conclusões mais sofisticadas e válidas levam em conta as possibilidades de refutação em sua construção.

Se assim ocorre normalmente no processo de formação do pesquisador, as escolhas dos autores dos artigos analisados obedecem a esse trajeto, uma vez que esses sujeitos encontram-se em estágio inicial de seu aprendizado investigativo e, por conta disso, baseiam seu referencial em obras generalistas e com as quais se alinham teoricamente. A ressalva a ser feita, nesse tópico de análise, relaciona-se ao perigo da cristalização daquela imagem de escrita científica como neutra e objetiva, algo coletivo, que é indestrutível e inquestionável no plano individual (Cf. p.13-18). O perigo existe quando o pesquisador não passa desse estágio inicial de escolha das fontes realizada em função da indicação do professor e existência de elementos “facilitadores” da compreensão da teoria e permanece nos limites do diálogo e do aprofundamento do conhecimento, utilizando o referencial bibliográfico como uma homenagem ou submissão àquilo que já está consagrado e, por isso mesmo, lhe parece seguro.

Contribui para essa postura o funcionamento de qualquer programa de Mestrado, que sempre se alinha a um grupo teórico, o que é coerente e necessário em pesquisa. No caso do programa em LA da UEM, existe uma grande afinidade com o grupo de lingüistas estudiosos da Pragmática e da AD da Unicamp, algo facilmente reconhecível nas indicações bibliográficas elencadas pelos alunos. Desse modo, é compreensível a hegemonia de trabalhos dentro de uma mesma linha teórica, pautados pelos mesmos autores e obras. Entretanto não deve ser esquecida a necessidade de salientar junto aos alunos que isso é sempre um ponto de partida e não o final do processo, uma acomodação a determinado contexto histórico que não exige revisões constantes.

4.2. O diálogo com as fontes

Estabelecer uma definição de autoria não é uma tarefa exata, visto que cada vez mais se esgarçam os limites entre as vozes e se discute até que ponto é possível estabelecer a origem do que é dito. Assim sendo, a questão das referências, discutida até o momento, somente pode ser fundamentada a partir da visão de heterogeneidade mostrada, da inserção explícita e marcada da voz de um outro em um discurso dado.

Essa explicitação de uma referência nem sempre corresponde a um verdadeiro diálogo, a uma interação entre diferentes saberes que se completam e se fundamentam na

construção do texto científico, mas é inegavelmente uma estratégia utilizada pelos mestrandos e por toda a comunidade científica ao redigir trabalhos.

Ela se organiza em duas formas fundamentais – a citação literal (*autonímia simples*) e a paráfrase (*conotação autonímica*). Conforme lembra Authier-Révuz (1990), a primeira forma consiste em apenas exibir o fragmento como um objeto estranho, utilizando, para isso, termos metalingüísticos, diacríticos ou outros mecanismos que marquem a delimitação do texto. Já a paráfrase, ao mesmo tempo em que menciona o fragmento, faz uso dele, integrando-o à cadeia discursiva, num "continuum" estrutural.

Em alguns casos, a referência a autores, a grupos de teóricos ou obras objetiva apenas agrupar e organizar idéias e teorias que fundamentam as análises e conclusões apresentadas, sem uma preocupação específica de sistematizar um conceito. Outra motivação para essa referência menos sistematizada é a compreensão da universalidade de alguns conhecimentos, tomados como tão compartilhados pela sociedade, seja pela notoriedade do autor, seja pelo alcance histórico ou geográfico da obra, que dispensam explicações e descrições detalhadas, configurando-se como falares de “domínio público”. Isso se faz notar freqüentemente quando são feitas referências aos filósofos da Antiguidade Clássica ou àqueles personagens considerados “pais”, “fundadores” de uma área de conhecimento. Também aparecem menos sistematizadas, num texto científico, referências iniciais a determinada linha teórica, quando o autor ainda está apresentando ao leitor os nomes que o influenciaram em seu pensamento, sem, contudo, aprofundar a análise dessas influências, etapa posterior na elaboração do texto.

Tendo em vista essas diferentes formas de referendar os autores, procurei identificar, nos artigos analisados, a preferência dos alunos pela citação literal ou pela paráfrase e compreender se tal escolha é relevante para o estabelecimento do diálogo com as fontes e com o leitor. Inicialmente destaco o levantamento das ocorrências de todas as referências explícitas a outros autores observadas nos artigos, para, em seguida, dentro deste conjunto maior, estabelecer dois agrupamentos menores conforme o autor tenha optado pela citação ou pela paráfrase. O resultado:

Artigo	Referências	Citações	Paráfrases
1	22	7	5
2	33	9	14
3	16	8	8
4	13	8	5

5	2	2	
6	21	16	4
7	29	11	8
8	8	2	5
9	14		9
10	7	5	2
11	14	13	1
12	51	35	12
13	15	7	5
14	16	11	2
15	36	12	20
16	32	19	6

A tabela mostra que há predominância das citações literais sobre as paráfrases, o que permite a afirmação razoável de que provavelmente haja maior facilidade na utilização desse recurso de referência, uma vez que os limites entre as vozes parecem estar mais claramente definidos. Isso é importante para o pesquisador iniciante, tanto para que ele próprio consiga identificar aquilo que considera relevante ser citado em seu texto, a fim de imprimir-lhe autoridade, quanto para evitar um dos grandes abusos cometidos em muitos trabalhos acadêmicos, dos quais os professores costumam prevenir seus alunos constantemente, o plágio.

Dessa forma, ao delimitar de forma inequívoca o início e o fim da fala do outro, os autores destes artigos parecem estar procurando uma forma de deixar claro para o leitor e para si mesmos o que seria ponto de partida de seu raciocínio e o que se configuraria como contribuição pessoal de seu pensamento.

Uma hipótese construída inicialmente, pautada na idéia de que a citação literal seria um recurso mais simples para inserir o referencial, dada a possibilidade de delimitar claramente o trecho utilizado de uma obra, esperava comprovar que, conforme houvesse maior desenvoltura do autor na atividade de escrita, seria maior a predominância da paráfrase. Tal hipótese conceberia a citação e a paráfrase de forma hierarquizada, sendo a primeira a etapa inicial de um aprendizado sobre inserção da fundamentação teórica que se tornaria aprofundado com o domínio das formas de parafrasear.

Esse modo de entender a referência dentro do texto científico revelou-se uma simplificação ingênua, sem sustentação razoável a partir do *corpus*. Cada uma dessas opções de anunciar as diferentes vozes dentro do texto implica características e dificuldades próprias, por isso é possível incorrer em inadequações utilizando tanto a citação quanto a paráfrase,

assim como há exemplos bem sucedidos de utilização das duas formas. Ao atribuir um julgamento de valor quanto à qualidade e relevância do artigo considerado em sua totalidade, tanto a professora da disciplina quanto esta pesquisadora consideraram viáveis como textos científicos e material de publicação trabalhos em que sobressaíram ora as citações literais, ora as paráfrases. Disso conclui-se que a forma de se fazer a referência à fonte não altera significativamente a qualidade do trabalho, pautada muito mais pela clareza do raciocínio.

O que acabou se revelando o diferencial, realmente, foram a clareza, a concisão e a noção do conjunto maior de referências que os alunos demonstraram ao inserir as falas dos autores utilizados como referencial teórico. A dificuldade dos acadêmicos em incluir em seus textos as idéias que consideram relevantes abrange problemas de naturezas diversas. Primeiramente, há que se considerar questões relativas ao texto, especialmente a coerência, uma vez que a citação não deve aparecer no texto apenas como um recurso para garantir autoridade, mas estar a serviço da coerência argumentativa em termos de construção de períodos e parágrafos, isto é, deve estar de tal forma encadeada ao restante do texto que seja assimilada pelo leitor de maneira natural, como algo perfeitamente encaixado naquele momento do texto e não que se configure como uma ruptura, algo que desvie o leitor de um percurso interpretativo que deveria ser razoavelmente suave, porque lógico.

Indo além de tais questões possíveis de serem reconhecidas já na superfície textual, deve-se levar em conta algumas dificuldades mais complexas, que acompanham pesquisadores ao longo de toda a carreira, sendo, portanto, bastante justificáveis no nível em que se encontram os sujeitos do *corpus*. São as dificuldades relativas às noções de autoridade, cópia e origem dos diferentes dizeres dentro do texto. De modo geral, a conquista da autoria passa pela aquisição de habilidades para trabalhar com os “outros discursos em meu discurso”.

Em relação à autoridade, Maingueneau (1997, p. 86) sublinha a ambigüidade fundamental da citação resumindo duas posturas teóricas divergentes, porém complementares para compreender esse fenômeno:

Na opinião de A. Berrendonner, se um locutor “contenta-se em relatar as alocações assertivas de um terceiro, em lugar de garantir pessoalmente, através de uma simples afirmação, a verdade de p, isto permite concluir que ele não pode, por si só, subscrever p, não acreditando muito, por conseguinte, em sua verdade”; em compensação, para C. Kerbrat-Orecchioni, ocultar-se por trás de um terceiro “é freqüentemente uma maneira hábil por ser indireta” de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto. Aí reside toda a ambigüidade do distanciamento: o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a “autoridade” que protege a asserção. Pode-se tanto dizer que “o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo”, quanto o contrário.

No universo do trabalho científico, citação ou paráfrase garantem autoridade àquilo que se afirma por serem a voz de um outro, ausente. “Se a autoridade estivesse presente, expor-se-ia à discussão, anulando-se como tal” (ibidem, p. 86). Esse recurso de se apoiar no discurso autorizado não é manejado pelo locutor de maneira sempre consciente, muito menos de maneira a ter sempre o resultado previsto, sobretudo quando se trata, e esse é o caso dos trabalhos aqui analisados, de locutores inexperientes no trato com as estratégias discursivas de marcar a heterogeneidade. O argumento de autoridade, explícito na utilização das citações e paráfrases, é usado porque assim se tem que escrever nessa formação discursiva, não há como fugir das imposições deste lugar de enunciação que é a posição de autor/pesquisador. Mas, seja pela impossibilidade de controlar os sentidos, seja pela ambigüidade fundamental da citação, ou pela simples dificuldade de lidar com o contraponto textual ou lingüístico dessa realidade discursiva, os resultados observados em vários textos do *corpus* parecem demonstrar uma incompreensão significativa dessas funções de autorizar uma idéia e valorizar a argumentação, próprias da heterogeneidade mostrada.

Note-se o seguinte excerto do **artigo 5**:

Uma atividade que deveria ser levada à sala de aula é a leitura de textos publicitários. Nestes textos é visível, principalmente na nova tendência dos anúncios publicitários, o processo discurso-memória, no qual o enunciador de um texto de propaganda para chamar a atenção de seu possível cliente, veicula a importância em ter no quadro de funcionários, profissionais de alta qualificação. Para a produção da leitura desse texto, o leitor defronta-se com as imagens que “trazem para o leitor um programa de leitura que deve ser reconhecido porque já apareceu em outros lugares” (PECHEUX, 1985).

Nesse trecho, o uso da citação direta não contribui com a argumentação. Pode-se afirmar, com propriedade, que problemas de coesão entre os períodos e na articulação das idéias são responsáveis pelo resultado um tanto caótico do parágrafo, mas a inclusão da citação faz parte disso, desde a escolha do trecho citado, que não se articula coerentemente com a voz do locutor, até a tentativa de autorizar um conceito – que parece ser o de “discurso-memória” – sem que este apareça de forma condizente com algum objetivo de análise.

Não é somente a percepção, por parte dos acadêmicos, da necessidade de autorizar seu texto lançando mão das citações e paráfrases, muitas vezes utilizadas de maneira aleatória, ou excessivamente, ou parcamente, o que resulta em textos confusos, prolixos e com pouca coerência argumentativa. Existe uma dificuldade real em se delimitar fronteiras e reconhecer a origem dos diferentes saberes e dizeres dentro de qualquer campo de conhecimento, dada a

velocidade e dispersão da informação. Por conta disso, na hora de redigir o texto científico, o autor pode incorrer facilmente em deslizes na ressignificação da fala do outro. Isso é tanto mais notável nos casos de paráfrase, pois a voz alheia não é tratada como “elemento estranho” ao texto, marcado por limites gráficos inclusive. Ao contrário, a paráfrase inclui a fala do outro de maneira a tornar mais nebulosos os limites entre as vozes, e nesse caso, o risco está em transformar a idéia de outrem, suprir-lhe ou atribuir-lhe sentidos, distorcendo-a. Como o aluno do Mestrado está em etapa inicial de leitura dentro de sua área de conhecimento, também surge a dificuldade de identificar, no autor citado, aquilo que este já retirou de outras fontes e como isso foi reformulado ou acatado ou refutado, ou seja: como determinar a fonte primeira, verdadeira de um raciocínio citado? Tal conceito de fonte primeira seria uma ilusão? Supondo-se que não, que é possível determinar um caminho, uma progressão das idéias através dos tempos e autores dentro de um campo de conhecimento, é preciso, na medida do possível, respeitar a origem do sentido, atribuindo-lhe a devida filiação.

Finalizando essas considerações sobre algumas das maiores dificuldades ao se construir o diálogo com as fontes no trabalho científico, retomo a observação inicial quanto a pouca influência da escolha pela citação ou pela paráfrase no surgimento de inadequações ou bons resultados para se marcar a heterogeneidade das vozes. Assim como o discurso direto “não é nem mais nem menos fiel que o discurso indireto, são duas estratégias diferentes empregadas para relatar uma enunciação” (MAINGUENEAU, 1997, p. 85), a citação não garante mais fidelidade à idéia do autor referendado, assim como a paráfrase não representa uma apropriação mais coerente do raciocínio da fonte escolhida. Os dois recursos devem ser tomados como válidos e estudados em suas possibilidades argumentativas e potencialidades para desvios de sentido. Tomando por base essa idéia, há exemplos elogiáveis de interação com as fontes tanto na forma de citações como na forma de paráfrases, conforme os excertos:

Artigo 4 – “Orlandi (2001) afirma que esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que se pode chamar de formações imaginárias e assegura:

Não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.

Considerando que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e para a análise de discurso constitui uma das condições básicas para o processo

de significação do discurso, inevitavelmente as imagens que elaboramos de determinados assuntos, indivíduos ou instituições não surgem do nada, são formadas através do modo como as relações sociais ocorrem na história e como são organizadas através das relações de poder.”

Artigo 3 – “Qual é a relação do sujeito com o texto que ele produz? Ainda mais a fundo: como se situa essa relação no espaço escolar e quais são suas estreitezas com os momentos de aquisição do modo escrito da língua? Pois bem, quando usamos a escrita, imprimimos nossa multiplicidade no texto, ou seja, fala a dispersão (cf. Foucault, 1972) do sujeito que nos constitui. Por dispersão se entende a idéia da forma-sujeito defendida pela Análise do Discurso (AD) que rompe com a identidade positivista do sujeito autônomo, uno e completamente dono do seu dizer.”

Nos dois exemplos é possível observar a boa articulação entre a voz do autor citado e do autor do artigo, ou seja, existe uma escolha por determinado trecho de uma obra ou conceito em função de sua força na argumentação pretendida pelo autor textual, e essa escolha obedece à necessidade de clareza e relevância própria do texto científico. No primeiro exemplo, vê-se que o autor textual comenta a citação, amplia o conceito estabelecendo relação com a análise que virá a seguir, acrescentando-lhe algo de seu esforço de pensamento. No segundo exemplo, esse exercício de apropriação de conceitos e conhecimentos é feito de forma ainda mais eficiente, visto que o autor textual utiliza a referência a Foucault apenas como meio de situar o leitor quanto às influências presentes no raciocínio que está sendo construído, já totalmente moldado a uma forma de expressão bastante autoral, particular.

Do mesmo modo, os problemas encontrados na inserção do referencial teórico nos artigos observados não são particularmente relacionados à escolha da citação literal ou da paráfrase. Esses problemas, infelizmente muito mais fáceis de serem exemplificados, pelo grande número de ocorrências observadas no *corpus*, assentam-se em duas dificuldades essenciais: relacionar e hierarquizar conceitos advindos de diferentes fontes com critérios claros, e evitar as redundâncias, aquelas citações que se apresentam mais como um recurso de segurança para o autor, que já deu conta de determinada idéia, mas se sente pouco embasado sem uma referência formalizada.

Em relação à primeira dificuldade, bom exemplo pode ser retirado do **artigo 9**:

“Muito tem sido escrito sobre o ‘já-dito’. Para Heráclito de Éfeso, o ‘já-dito’ nunca é igual quando novamente é dito. Sempre que repetirmos uma idéia ou texto, algo novo será dito. Para ele, o contexto está sempre em mutação, assim como as pessoas que ouvem e falam o ‘já-dito’ nunca são os mesmos, portanto a mensagem

é compreendida de forma diferente. Foucault, afirma que tudo o que se diz já foi dito e que o novo está no acontecimento de sua volta. Meingueneau acrescenta que só é legível o que corresponde a esquemas já interiorizados. Assim como para Bakhtin, que entende que quando introduzimos palavras do outro em nossa fala, elas são revestidas de algo novo, a nossa compreensão, a nossa avaliação.”

Nesse artigo, o grande número de referências a autores e teorias, sem maiores desenvolvimentos, tornou truncadas as informações, uma vez que não foram estabelecidas conexões entre os conceitos elencados. A vagueza das afirmações faz parecer que o texto é fruto de definições colhidas ao acaso, sem um nexos argumentativo que as ordene, fato que dificulta a interação entre autores e com o leitor, que tem dificuldades em reconhecer em profundidade o sistema de referências em questão.

A outra dificuldade observada nos artigos diz respeito a escolhas por citações redundantes, que não acrescentam potencialidades argumentativas ao texto. É o que ocorre no exemplo retirado do **artigo 10**:

“O conhecimento prévio é garantia para o estabelecimento da coerência e conforme Kleiman, Fávero (1995, p.71): ‘sem o conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.’”

Nesse exemplo, tem-se a impressão de que a citação está a serviço de uma idéia de preenchimento do esquema do texto dissertativo, ou como garantia para o autor de que está registrando adequadamente os conceitos, uma vez que é um eco do que já foi definido. Isso pode ser justificado pela inexperiência em redação científica, mas demonstra também a influência daquelas imagens citadas inicialmente, relacionadas à escrita e ao discurso da ciência, “de natureza muito particular”, pois “a tendência desse tipo de discurso é fazer coincidir o público de seus produtores com o de seus consumidores: escreve-se apenas para seus pares que pertencem a comunidades restritas e de funcionamento rigoroso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 57). Esse rigor de funcionamento é sentido no excerto acima como uma intimidação diante do texto escrito, publicado e consagrado, uma postura que reverencia pela imitação e não pelo confronto, pela discussão, algo esperado em pesquisa.

Caso bastante exemplar da dificuldade em instaurar-se como autor pode ser encontrado no **artigo 8**. Toda a seção dedicada à fundamentação teórica (que pode ser lida nos anexos ao final do trabalho) é um apanhado das idéias de Orlandi. Ao propor a realização de um trabalho de AD, o autor desse texto elenca uma gama variada e extensa de conceitos dessa corrente teórica com base em três obras da autora, sem, contudo propor reflexões

próprias, acréscimos. Em todos os parágrafos, com exceção do último, há expressões de retomada da fonte, conforme listagem abaixo:

- 1º parágrafo: “Orlandi (2001) diz”; “ao retomar Pêcheux, a autora lembra”; “a autora retoma Ducrot”;
- 2º parágrafo: “ainda segundo Orlandi (2001)”;
- “a autora destaca”; “o que a autora chama de formações imaginárias”; “nas palavras da autora”;
- 3º parágrafo: “a autora diz”;
- 4º parágrafo: “de acordo com Orlandi (1996)”;
- “a autora chama a atenção para”;
- 5º parágrafo: “Orlandi (1996) coloca”; “a autora considera”.

Não é essencialmente um problema basear-se em um único autor para construir o referencial teórico, assim como a preocupação em remeter a esse autor a cada idéia retirada de sua obra é o procedimento normal para se evitar aquela citada dificuldade em identificar a filiação das informações. O que se configura como problema, nesse texto, é o fato de o pesquisador não ter reservado espaço para instaurar um diálogo, construindo somente um tipo de resumo do pensamento de Orlandi. Ainda que haja um alinhamento total com as idéias da autora citada e que, mesmo na citação possa ser identificado um sujeito, aquele que cita, espera-se que o pesquisador estabeleça seu lugar na concepção teórica que escolheu, identificando um nicho no conjunto teórico exposto para estabelecer recortes condizentes com a análise que pretende realizar. Novamente fica clara a dificuldade em encontrar a medida entre recorrer às citações para autorizar um raciocínio próprio, aumentando a eficiência argumentativa do texto, e abrir mão da autoria em função da voz da autoridade.

Também na coesão textual, quando é preciso articular diferentes autores e obras entre si e com o discurso do autor do artigo, foram observadas falhas referentes à adequação vocabular e modo de introduzir a citação, conforme exemplifica o excerto abaixo:

Artigo 12 – “A [sic] pouco Kleiman (1989), em uma de suas citações, disse que o leitor necessita de estratégias para ler e é nesse terno [sic] (estratégia) que Kato (1985) dá sua contribuição ao estudo da leitura, pois como afirma Foucambert (1994), só entendemos um texto quando já temos a respeito deles [sic] informações anteriores, então, isso quer dizer que para adquirir tais informações foi necessário utilizar determinadas estratégias de leitura e Kato (1985) propõe duas: 1) estratégias cognitivas e 2) estratégias metacognitivas.”

Nesse parágrafo, além dos problemas de grafia e concordância, as relações entre as idéias retiradas das três fontes citadas ficam um tanto confusas, devido ao uso do conectivo “pois”, com valor explicativo, para unir a afirmação de Foucambert à contribuição de Kato, que acaba sendo retomada no final do parágrafo – e citada literalmente em nota de rodapé – embora tenha aparecido inicialmente ligada à concepção de “estratégias” proposta por Kleiman. Note-se ainda a escolha pela expressão de retomada da fonte no início do parágrafo, que remete o texto a uma situação de oralidade e traz a idéia de que Kleiman fez uma citação: “A pouco Kleiman (1989), em uma de suas citações, disse que”.

Esse conjunto de obstáculos ao diálogo eficiente com o referencial teórico, e por conseguinte, ao desenvolvimento da escrita autoral, levam a concluir que sua superação depende da aquisição de habilidades variadas de leitura e escrita, que abarcariam questões relativas a elementos textuais ligados à compreensão e apropriação dos conceitos teóricos citados no trabalho científico, mas também ao domínio de recursos formais para a elaboração desse produto escrito. Isso explica por que a consideração das normas tomou grande proporção nesta análise, uma vez que a tarefa de distinguir entre problemas de conteúdo e de forma tornou-se cada vez mais difícil.

4.3. A norma: há distinção entre forma e conteúdo?

A análise do diálogo entre alunos/autores e suas fontes encontrou entraves de difícil superação, particularmente no que se refere à identificação das referências bibliográficas empregadas nos artigos. Estes, conforme se viu no item 3.1, deveriam considerar a possibilidade de divulgação científica, fosse sob a forma de apresentação em evento científico, fosse sob a forma de publicação. Por isto, revelou-se fundamental atentar para a forma como os alunos/autores apresentam as fontes ao longo do texto, tendo em vista as normas para publicação e a preocupação com a clareza do texto para o ouvinte/leitor. Na verdade, esse tópico de análise surgiu da observação de que a compreensão do processo dialógico com as fontes, em muitos casos, não conseguia chegar a termo devido a falhas primárias, algumas bastante graves, no registro das indicações bibliográficas. Assim, a consideração do aparato formal das citações tornou-se um dado fundamental da análise.

Uma leitura atenta permite perceber, já de início, algumas discrepâncias, através do confronto entre as referências a autores presentes no corpo do artigo e a lista de obras citadas ao final dos trabalhos. Por vezes, ocorre de o aluno citar uma fonte no texto e não a colocar numa relação final; outras, aparecem nomes na relação final que não foram citados no

texto. Esse desencontro, além de revelar certa dificuldade em entender o processo de interlocução com as fontes, é um indício da falta de familiaridade com uma bibliografia básica de metodologia científica, um referencial sobre normas de apresentação de trabalhos, cuja consulta é parte constitutiva da realização de relatos de pesquisa que se pretendam científicos.

Isso porque a maneira como o referencial teórico é listado ao final de um trabalho obedece a critérios lógicos, de clareza e coerência, a começar pelo título. Nos artigos analisados, aparecem como títulos dessa parte final os seguintes termos ou expressões: “referências bibliográficas” (artigos 1, 3, 4, 6, 12, 14, 15); “referências” (artigos 2, 10); “bibliografia” (artigos 8, 9, 11, 13, 16); “interlocutores: bibliografia” (artigo 7). Não há problemas em utilizar uma ou outra nomenclatura, desde que se observe a correspondência entre o título e o que vem a seguir. Entenda-se: por referência bibliográfica deve-se depreender aquilo que foi referenciado ao longo do texto, os nomes a que se fizeram “referências”, o que é bastante diferente de todos ou os mais representativos nomes e obras relacionados ao tema de um trabalho, o que corresponderia ao abrangente termo “bibliografia”, que tem sido evitado em artigos, justamente por essa impossibilidade de se listar universo tão extenso.

Para resolver o problema de pretender elencar obras que não foram utilizadas no corpo do trabalho, há outras opções para nomear a seção final, como “bibliografia citada ou consultada”, que não compromete o autor a fazer exaustiva relação de obras e o livra da acusação de colocar nessa relação nomes aos quais não há referência anterior. Nesses artigos, o uso do termo “referências” simplesmente acaba tendo essa função, pois admite-se que o autor tenha elencado suas referências de leitura e pensamento, não apenas as estritamente bibliográficas. Com essas observações, que espero não sejam entendidas como purismo, pretendo destacar a necessidade de haver coerência em todas as partes do trabalho e de existir uma pesquisa também para se publicar, um estudo não apenas de um tema, mas das formas de veicular a pesquisa, de acordo com a lógica e as normas inerentes ao universo da divulgação científica.

Além disso, outro problema observado, embora isoladamente, foi a inexistência de uma relação final de obras e autores consultados, o que ocorreu no artigo 5 (talvez o mais problemático do *corpus*).

Uma análise apurada de todas as referências feitas ao longo dos artigos revelou que todos apresentaram problemas, o que pode ser entendido ou como uma carência dos alunos em conhecimentos de normas para apresentação de trabalhos, ou como descaso frente a essas normas. Como a justificativa de tais deslizes dependeria de dados alheios aos artigos,

utilizaremos a constatação de percentual tão significativo de problemas na apresentação das fontes como ponto de partida para uma reflexão sobre as conseqüências de tal situação. Para tanto, segue a classificação dos principais problemas identificados.

4.3.1. Grafia equivocada

É certo que os trabalhos aqui considerados, ainda que devessem prever a publicação, passariam antes pelo crivo da professora, serviriam como trabalho final de disciplina e, por conta disso, pode-se considerar que cuidados com a revisão da digitação foram preteridos pela urgência dos prazos de entrega, o que justificaria os casos de equívocos gráficos, de simples correção.

Contudo, essa postura de desprezo por “detalhes”, que não influiriam na nota final significativamente, revela que os autores dos trabalhos vêem-se ainda como elaboradores de reproduções textuais para o leitor-professor, numa retomada da dinâmica das “redações escolares”. Assim, ainda que em outro esquema de preenchimento (Cf. p.19), com modelos textuais mais complexos, o mestrando continua se colocando como o aluno que precisa escrever para ser promovido e não como o autor que precisa comunicar seu trajeto de pesquisa, pois, nesta última concepção, a preocupação com um público leitor mais amplo e envolvido com a divulgação científica não veria como tão insignificantes falhas gráficas referentes a datas (19988 por 1988 - Artigo 6), ao título de obras (*Análise de discurso; princípio e procedimento* por *Análise de Discurso, princípios e procedimentos* - Artigo 4), ou ao nome de autores citados (Fiorim por Fiorin - Artigo 1; Pecheux por Pêcheux e Erri R. Orlandi por Eni P. Orlandi - Artigo 5).

Tais falhas, em uma situação real de publicação científica, não são insignificantes, pois acarretam entraves na interação autor/leitor. Do lado do autor, há a questão das imagens, das expectativas quanto ao seu papel na elaboração do texto científico. Como cientista, como redator, como conhecedor das normas e procedimentos para publicação, espera-se desse autor um conjunto de habilidades – necessárias inclusive para imprimir seriedade a sua investigação – das quais fazem parte a atenção com a ortografia e o esmero com a versão final do texto a ser divulgado.

Portanto, as falhas gráficas contribuem, em menor ou maior grau, para o descrédito do autor/cientista, sempre lembrando que isso estará subordinado ao conjunto, ao número de ocorrências tidas como problemáticas ao longo do trabalho inteiro. Nos exemplos acima citados, há diferença na gravidade das falhas ocorrentes nos artigos 1 e 5. É certo que o

deslize apresentado no artigo 1 não se configura como grave, pois, mesmo em grandes veículos de comunicação ou livros com cuidadosa edição, às vezes ocorre uma falha de revisão em um vocábulo. No artigo observado, há várias referências a Fiorin ao longo do texto e a referência completa e correta da obra no final do trabalho e, entre todas as ocorrências da palavra, apenas uma vez houve a troca de letras no final do nome, ficando claro para o leitor tratar-se da mesma pessoa e ter havido apenas um erro de digitação.

Já no artigo 5, não se pode dizer que houve compromisso do autor com sua escrita, pois o descuido ao redigir os nomes dos autores citados foi significativo. A troca de Eni P. Orlandi, o nome correto da autora citada, por Erri R. Orlandi denota grande descaso com estratégias de revisão e atenção. O problema é tanto mais grave quando se considera o conjunto de “referências” presente no artigo. Não somente o nome da autora foi citado erroneamente, mas o nome da obra está incompleto e, o que deixa o problema insolúvel, não há outra referência à autora ou à obra, nem mesmo as referências completas que deveriam constar ao final do trabalho. Assim, para quem consegue identificar o equívoco do autor, este perde bastante em credibilidade e, para quem não enxerga o erro, por não conhecer a referência correta, a citação não poderá se transformar em referência de estudo, pois será impossível encontrar a obra tal qual foi citada. Chega-se, assim, ao outro elemento dessa interação, o leitor.

Se, para a imagem do autor, os erros de grafia podem trazer danos à sua credibilidade, para o leitor, referências bibliográficas redigidas equivocadamente podem alijá-lo da compreensão aprofundada do universo de pesquisa apresentado no trabalho. Isso é efetivamente observável no que se refere a leitores que se encontram em níveis elementares de conhecimento e estudo da área científica em questão, justamente pela sua impossibilidade de identificar os lapsos do autor. Nos casos dos trabalhos aqui analisados, pode-se exemplificar tal situação imaginando-se um leitor aluno da graduação em Letras ao deparar com um desses artigos em anais de eventos realizados na UEM, principal veículo de publicação dos mestrados do programa. Esse leitor hipotético, buscando referências nas pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos, limitado pela incipiência de suas leituras, não poderá ampliar seu sistema de referências por ter dificultado o acesso às fontes citadas no artigo que leu.

Por isso, a observação inicial sobre o leitor-professor como diretriz da escrita desses mestrados se justifica, porque somente nesse contexto é compreensível o desprezo à etapa de revisão, já que o público virtualmente considerado é um interlocutor que conhece

todas as referências utilizadas no texto e é condescendente com as pequenas falhas relativas à norma.

4.3.2. Discrepâncias referentes às citações

O problema mais comum aos artigos analisados, no que se refere ao trato com o referencial, é a discrepância entre dados que aparecem no corpo do texto e aqueles apresentados na relação final das obras de referência. Estão aqui apresentadas como “discrepantes” ocorrências de diversos tipos, desde falhas como citar um ano de publicação no texto e outro ano na seção final de referências até a existência de citações vagas ou incompletas, quando se cita um autor ao longo do texto sem a posterior descrição completa da fonte. São as seguintes as ocorrências observadas:

a) referências a obras não citadas no trabalho: na seção “referências bibliográficas” aparecem as obras *Introdução à Análise do Discurso*, de Helena H. N. Brandão, e *A República Brasileira*, de Evaldo Vieira, ambas ausentes do corpo do Artigo 1;

b) ausência de referência, na seção final, de obra citada no corpo do trabalho: o Artigo 2 menciona Guilardi (1999), no corpo do trabalho e apresenta, no elenco das obras consultadas, a obra Barzotto, Valdir Heitor e Ghilardi, Maria Inês (org.). *Mídia, Educação e Leitura*, 2ed, São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999;

c) confusão entre obras e autores: o autor do Artigo 16 cita Platão e Fiorin (1996) e apresenta, na relação final de obras consultadas, a indicação Fiorin, J. L. E Savioli, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1996.

d) referência a data equivocada: o autor do Artigo 3 cita Foucault (2001), enquanto na seção final encontram-se referências a obras do autor publicadas em 1999 (*A verdade e as formas jurídicas*) e em 1972 (*A arqueologia do saber*); o autor do Artigo 4 indica Orlandi (2002), mas lista, na seção final, obras datadas de 1996 (*A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*) e 2001 (*Análise de discurso: princípios e procedimentos*);

e) indicação de datas discrepantes para a mesma obra, no corpo do trabalho e nas referências bibliográficas: o autor do Artigo 6 cita obra de Orlandi, indicando o ano de 1999, e na seção final apresenta a obra com ano de publicação em 2001; problema idêntico ocorre, no mesmo artigo, com a referência a Britto (1988), que tem como descrição completa correspondente a indicação Britto, L. P. L., *Leitor Interditado*. In: Marinho, M.; Silva, C. S. R.

(orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: ALB / Pontes, 1998, p 66-67; no texto número 7 encontra-se a referência Possenti (1998), enquanto na seção final tem-se Possenti, Sírio. Apresentação da Análise do Discurso. Artigo IEL / UNICAMP; e Possenti, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1997; no Artigo 14, o autor cita Possenti (1996) e dá como indicação completa da obra o ano da oitava reimpressão, 2002; no corpo do Artigo 10, há citação de Jenny (1975), e indicação final de Jenny, Laurent. *Intertextualidade poética*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979; o autor do Artigo 12 faz referência à obra *Oficina de Leitura*, de Kleiman como tendo sido publicada em 1989, enquanto na relação final aparece 1993. No mesmo artigo, a obra *O aprendizado da leitura*, de Kato recebe, no corpo do texto, a indicação do ano de 1989 e, nas referências completas, 1985. Problema mais complexo ocorre com as citações de Lajolo, Cattani e Aguiar, e Zilberman, pois, ao longo do texto 12, encontram-se as seguintes referências:

- Lajolo (1994);
- Lajolo (1993);
- Lajolo, in Zilberman (org) 1993;
- Cattani e Aguiar in Zilberman (org) (1993);
- Cattani e Aguiar, 1993.

Já na seção final da bibliografia, encontram-se as seguintes indicações:

- Cattani, M. I. e Aguiar, V. T. *Leitura no primeiro grau: a proposta dos currículos*. In: *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Zilberman, Regina (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- Lajolo, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

Observa-se que o maior problema parece ser manter a correspondência entre o ano citado no corpo do trabalho e aquele indicado nas referências completas. O grande número de ocorrências de discrepância entre esses dados sugere mais de uma explicação: o aluno padece de falta de atenção e “confunde” as datas; o aluno encontra mais de uma referência ao ano no livro e não uniformiza a indicação; o aluno utiliza uma obra no momento de redigir o texto (às vezes um trecho fotocopiado fornecido pelo professor) e usa a indicação de ano que consta em tal obra, mas não anota as referências completas. No momento de fazer a redação final do trabalho e elencar todo o referencial bibliográfico, ele consulta os dados em uma edição diferente daquela utilizada anteriormente.

Todas essas hipóteses explicam as discrepâncias observadas, e todas podem ser corrigidas com uma simples revisão de texto, etapa fundamental do processo de publicação. O descuido com a revisão continua apontando para uma imagem, por parte dos estudantes/autores, de descompromisso com a escrita, como se a possibilidade de “vir a público” não fosse considerada seriamente no momento da produção do artigo científico.

Tudo o que foi ponderado acerca da imagem do cientista e de sua credibilidade quando foram considerados os lapsos examinados no item anterior aplica-se novamente às questões de dados discrepantes agora apresentadas, mas a situação se agrava com a percepção de que, neste caso, uma tecla errada, uma letra a mais ou a menos não podem mais ser apontados como “detalhes”, algo de simples correção e que acarreta pequenos prejuízos ao conjunto. Os equívocos presentes no registro das fontes sugerem problemas no próprio trajeto de investigação, de leitura e coleta de dados e referenciais das obras utilizadas.

Exemplificando, tome-se o caso do artigo 12, no que se refere às leituras das obras de Lajolo, Cattani e Aguiar e Zilberman, em especial no caso de Lajolo. O autor do artigo cita trechos que, de acordo com suas confusas referências, teriam sido retirados de pelo menos três obras diferentes: uma de autoria exclusiva de Lajolo, de 1993, e outra, também somente da autora, de 1994. Além destas, parece haver uma obra menor, provavelmente um artigo, de autoria de Lajolo, mas publicado em obra que contém contribuições de autores diversos, organizada por Zilberman, do ano de 1993. Já na seção final da bibliografia, não há nenhuma indicação dessas obras, aparecendo o nome de Marisa Lajolo uma única vez, vinculado à obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, de 2000.

Dessa forma, meu intuito inicial de reconstruir a leitura desse autor, resgatando o processo de construção de conceitos que ele viveu em sua interação com as fontes configurou-se como praticamente impossível. Como poderia o leitor desse artigo beber das mesmas referências e utilizar o texto como elemento significativo de um sistema de referências? Tal tarefa seria extremamente difícil. A partir da leitura do artigo, só são possíveis hipóteses. Uma delas, bastante plausível, é a de que esse autor leu mais de Lajolo do que a única obra indicada na seção final do trabalho. Pode-se chegar a essa conclusão tendo em vista as citações presentes no artigo, que apontam para mais de uma obra da autora e também pelo grande número de obras produzidas pela autora a respeito de leitura, interesse maior do artigo em questão. Se o artigo se baseia no tema central da pesquisa pretendida pelo mestrando, é razoável supor que ele deve conhecer vários títulos de Marisa Lajolo.

Assim, torna-se preocupante o que essas discrepâncias evidenciam quanto às estratégias de leitura e à aquisição de conhecimentos utilizadas pelos pesquisadores iniciantes.

O produto textual apresentado nos artigos reflete uma metodologia de estudo pouco eficiente e ausência de hábitos sistematizados de registros de leitura, etapas essenciais para uma pesquisa. Essenciais não apenas pelas facilidades práticas que vão introduzir na pesquisa: economia de tempo e racionalização dos recursos na hora de ler e redigir; mas também porque são ferramentas do pensar, maneiras de organizar o raciocínio. Se o pesquisador indica suas fontes com tamanha desatenção, é de se supor que não as tenha consultado e registrado seus progressos e percalços de leitura de forma rigorosa e sistemática. Isso, por sua vez, leva a crer que esse pesquisador não tem uma rede de conceitos e referências organizada em sua mente de modo a fornecer um ponto de partida para o crescimento, uma base que ajuda a receber e interpretar cada nova informação para, com isso, reorganizar-se e ampliar-se continuamente, como deve ser o próprio andamento do progresso científico.

Ao contrário desse percurso logicamente organizado, que ocorre, individualmente, com o cientista, e coletivamente, em uma área de conhecimento, discrepâncias e negligências como as observadas revelam a falta de uma experiência investigativa, de leitura e apreensão de informações, algo que certamente é um dos objetivos de um curso de Mestrado desenvolver nos alunos, mas que, de acordo com as diretrizes da educação em geral, já deveria ter sido conquistado em maior medida durante os quinze anos de experiência escolar que antecedem esse nível de pós-graduação.

Os resultados desse processo nos leitores são também evidentes e significativos. Sempre considerando o público virtual da produção textual de divulgação científica, o que deveria pautar os alunos/pesquisadores, vê-se que todos os problemas decorrentes da leitura de citações confusas, incompletas ou equivocadas atravancam o processo dialógico de questionamento científico e dificultam para o autor textual a conquista de um lugar dentro da comunidade de estudiosos de sua área.

Isso porque, para o leitor proficiente, habituado ao texto científico e conhecedor da área de estudo na qual se insere o artigo, o desrespeito às normas de publicação e os equívocos nele presentes comprometem o valor de tal texto, diminuindo, consideravelmente, o interesse em uma leitura de análise e aprofundamento. Já para o leitor iniciante em estudos dentro da mesma área, os entraves de comunicação advindos das referências discrepantes e precariamente organizadas dificultam até mesmo a leitura de reconhecimento e inviabilizam a utilização desse artigo e de suas fontes como elemento reorganizador do conhecimento.

Uma possível explicação para as falhas observadas, que poderia elucidar parte do problema, é a distinção forma/conteúdo que acompanha os alunos durante toda a sua vida escolar, especialmente no estudo do texto. Ao redigir textos nos variados níveis de ensino, o

estudante aprende muitas vezes que a “idéia”, o “tema” ou o “assunto” são o que de mais importante existe no texto, não sendo um grande problema os tropeços de “forma”, “linguagem” ou de “gramática”. É certo que o raciocínio constitui-se como fundamento dos textos dissertativos – e, portanto, ou mais ainda, daqueles especificamente científicos – mais do que a correção gramatical e rebuscamentos estilísticos; entretanto, tal distinção é pouco clara e menos ainda produtora quando inculca no aluno que o COMO dizer não interfere no QUE dizer.

Especialmente quando os textos vão se tornando mais segmentados, mais específicos quanto a veículo e público e mais determinados por órgãos e normas de publicação, é preciso reconhecer a importância dos padrões de redação e, na situação estrita de publicação científica, entender que as normas e a escolha do modo de fazer as referências fazem parte da natureza mesma da ciência: não são recursos de linguagem, mas elementos de pesquisa.

E, por conta disso, uma última categoria de dificuldades na relação do referencial bibliográfico foi considerada, uma classificação restrita às chamadas normas, que trata dos problemas de aplicação dos recursos previstos nos manuais de metodologia científica.

4.3.3. Desrespeito à aplicação dos sinais de citação

É bastante difícil classificar os problemas encontrados nos artigos em categorias estanques, uma vez que várias ocorrências violam áreas distintas, mas interligadas, numa mistura de desrespeito à norma padrão, dados não confiáveis e desobediência a normas de publicação. Entretanto, é possível destacar um outro campo de análise a ser observado nesses artigos quanto ao trabalho realizado com o material bibliográfico citado, que diria respeito aos elementos mais estritos das citações, aqueles recursos já consagrados e “burocratizados” na tradição do texto científico, tais como o emprego das maiúsculas, negrito, itálico, parênteses, expressões latinas como *apud*, *sic*, *op. cit.*, notas de rodapé etc. Nesse contexto, o número de ocorrências de desvios da norma nos artigos analisados é significativo, mas, em função das múltiplas possibilidades de uso recomendadas por manuais diversos e da pouca interferência desses desvios na compreensão geral do texto, pode-se dizer que não há necessidade se destacar individualmente cada artigo ou problema.

Cumpram apenas ressaltar que, existindo dificuldades representativas na operação de tais aspectos mais mecânicos da elaboração do texto científico, o trabalho a ser realizado

na solução do problema deve levar em conta que tais regras, embora bastante rígidas e cristalizadas, são passíveis de serem memorizadas e encontram-se disponíveis para consulta em bons manuais. A preocupação com elas é um ponto de partida extremamente simples para o exercício da busca, do “aprender a aprender”. Se se espera desenvoltura do mestrando nas atividades mais complexas de leitura e escrita, quando é necessário interagir realmente com as fontes, um estágio anterior e necessário é a prática da consulta a obras de referência para todas as etapas da investigação, na tentativa de tornar esse pesquisador cada vez mais autônomo em sua busca por respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em escrita autoral no meio de tantos estudos acerca da impossibilidade da autoria, do esfacelamento do sujeito e da indefinição das origens dos discursos pode ser arriscado, mas, tendo em vista o universo considerado neste trabalho, acredito ter definido um espaço de relativa autonomia do sujeito/autor textual dentro do processo de construção de um trabalho científico e, nesse breve espaço, é possível imaginar os movimentos de conquista de uma proficiência nas atividades de escrita a partir das imagens de ciência e dos interlocutores envolvidos no processo, neste caso representados pelo referencial bibliográfico. Na interação com tal referencial pode ser desenvolvida boa parte das habilidades de leitura e escrita críticas e comprometidas que se espera de um mestrando, pesquisador em formação. Por isso a relevância de programas e professores envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu* se voltarem para a discussão dos entraves enfrentados pelos alunos na elaboração de seus textos científicos.

Pela amostra analisada ao longo desta pesquisa, fica evidente a existência, na elaboração escrita da linguagem pretendida pelos mestrandos, de problemas que são velhos conhecidos dos estudiosos do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, o que é de todo compreensível. Diversas pesquisas apontam para as dificuldades dos alunos do ensino fundamental e médio, em especial os vestibulandos, com a exposição periódica dos fracos resultados observados nos exames de redação na seleção para as universidades; é de se esperar que a situação não se modifique grandemente ao longo dos anos de graduação, visto que, e esse é um dos pontos defendidos neste estudo, as capacidades relacionadas ao uso proficiente da linguagem nas diferentes modalidades de comunicação não devem ser encaradas como dons que se desenvolvem espontaneamente, que nascem com alguns poucos privilegiados.

Se não depende de uma maturação espontânea, pela simples exposição ao contexto de uso da escrita, a proficiência em produzir textos coerentes e bem organizados do ponto de vista da investigação científica é um objetivo a ser perseguido na formação dos mestrandos, configurando-se como um ponto de partida o estudo da construção do arcabouço teórico em um trabalho de pesquisa. Nesse estudo, entram reflexões acerca dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos envolvidos numa pesquisa, bem como sobre as representações imagéticas que têm acompanhado a escrita, a universidade e a produção científica ao longo da história, num esforço de reconhecimento e desmistificação.

É certo que, localizados numa etapa inicial de exercício de pesquisa, os estudantes de Mestrado demonstram grande preocupação em se desenvolver nesse universo de exploração do conhecimento e podem se sentir justificados em suas dificuldades pela inexperiência. No entanto, também há justiça em se considerar que a produção científica de um país representa em grande medida seu tamanho e potencialidade como nação. Devemos, portanto, nos empenhar em superar nossas limitações, negando-nos a exercer a pesquisa meramente burocrática. Em função deste pensamento defini unidades de análise até certo ponto polêmicas, pois, uma leitura superficial da análise do *corpus* pode levar a crer que houve uma escolha por um posicionamento normativo, de elencar “erros” na confecção dos trabalhos para condená-los e propor “acertos”.

Acredito, entretanto, que, ao basear a análise numa fundamentação teórica que concedeu importância capital a questões relativas ao contexto de produção, essa impressão inicial pode ser desfeita em detrimento de uma outra, mais realista e condizente com o universo pesquisado. Nesse universo, o que busquei foi a compreensão do caminho percorrido pelo pesquisador para atingir a escrita autoral no contexto da divulgação científica e o resultado da análise levou-me a considerar como fundamentalmente relevante o momento vivido pelos sujeitos autores dos trabalhos. Não se pode perder de vista a noção de processo, própria da linguagem e da formação do cientista, aqui evidenciada pela postura às vezes excessivamente reverente, às vezes insegura, desses jovens autores diante de nomes reconhecidos como grandes dentro da Linguística. Típico de um estágio inicial da vivência em pesquisa, no qual me incluo como mestranda em aventura inaugural no papel de pesquisadora, foi significativa nos trabalhos analisados a dificuldade dos acadêmicos em assumirem sua escrita, o que se evidenciou pelas escolhas bibliográficas endossadas por uma seleção prévia da professora, em sala de aula, e amplamente valorizadas na área dos estudos lingüísticos, assim como pelo diálogo fortemente marcado pelo desejo de autorizar qualquer idéia exposta.

Disso resulta a importância repetidamente salientada de trabalhar com noções que propiciem a compreensão das imagens tradicionalmente ligadas aos sujeitos e aos produtos no âmbito da pesquisa, o que pode ser facilitado pela consideração de conceitos advindos do campo dos estudos lingüísticos. Os resultados obtidos na análise dos artigos apontam para uma dificuldade não desprezível dos alunos da pós-graduação em reconhecerem sua voz dentro do texto, na medida em que encontram obstáculos para delimitar e articular os dizeres próprios e os dos autores referendados. É preciso lembrar que o reconhecimento de um “eu” autor dentro da pesquisa depende dessa articulação, e a necessidade de publicar não pode estar

a serviço apenas de necessidades curriculares, mas do desejo de tal reconhecimento, por este autor iniciante sentir que tem alguma contribuição a fazer, a acrescentar ao que já está dito em seu campo de conhecimento. Para instaurar-se a autoria, contribuem elementos diversos, dentre os quais ganharam importância não somente essa busca pelo diálogo através da heterogeneidade de vozes, mas também a utilização dos recursos disponíveis ao autor para dar conta de tal fenômeno em seu produto escrito.

Não baseei a consideração dos trabalhos científicos de acordo com a dicotomia certo/errado, mas é pressuposto aceito nos meios acadêmicos que tal dicotomia existe nas ações de aceite ou recusa de trabalhos para publicação. E boa parte dos “erros” ou “problemas” ou “inadequações” apontados como justificativa para que não se publique um trabalho está relacionada a violações daquilo que se pode considerar o modelo formal consagrado para esse tipo de texto, que inclui questões referentes ao modo de se inserir as citações, elencar as fontes, revisar o texto e respeitar um conjunto de normas estabelecidas e reconhecidas como válidas para a formulação da produção escrita de divulgação científica.

A partir da observação desse fato na trajetória dos acadêmicos de pós-graduação e no *corpus* escolhido, os tópicos de análise encaminharam-se sempre e mais para a relevância da forma no contexto da produção científica, o que foi comprovado pelo fato de, nesse *corpus*, os textos que tiveram os melhores desempenhos de forma global, segundo avaliação da professora e desta pesquisadora, serem aqueles que menos violaram as normas para publicação. Entretanto, tal constatação não me permitiu concluir que a obediência às normas e uma revisão cuidadosa da gramática e da digitação são suficientes para um bom resultado em termos de trabalho de pesquisa. Ao contrário, a observação das principais dificuldades mostradas pelos autores dos textos do *corpus* encaminhou a análise para a negação da distinção entre forma e conteúdo no contexto de divulgação científica, ou pelo menos, para uma definição pouco precisa desses limites. Isso ocorreu porque, além dos problemas especificamente ligados à adequação do texto às normas técnicas estabelecidas pelos órgãos competentes, foram observadas, nos textos considerados pouco eficientes globalmente, dificuldades significativas também na construção do diálogo com os autores citados, desde o momento de escolher o conjunto de referências teóricas até a maneira como estas aparecem no texto em sua relação com a fala do autor do trabalho.

Assim, daquelas unidades de análise estabelecidas inicialmente – escolha das fontes, inserções do material lido constatadas por referências diretas, sejam citações ou paráfrases, e indicações das referências no texto e em seção final – cheguei a um conjunto de elementos indispensáveis à produção do texto científico que tomava a feição de algo, se não

indissolúvel, ligado tão estreitamente que essas considerações finais somente conseguem apontar para uma visão de trabalho com a escrita em meios acadêmicos que não privilegie o estudo do raciocínio, do método, da história das ciências e das questões teóricas próprias de uma área de conhecimento se isso acontecer em detrimento do estudo das categorias textuais e normativas próprias da divulgação científica escrita. Do modo como vejo o tema no momento, após a análise apresentada ao longo desta pesquisa, a formação de um pesquisador deverá levar em conta, de maneira não periférica, mas como parte dos objetivos centrais de qualquer programa de pós-graduação, a construção das habilidades de leitura e registro das fontes, escrita e revisão dos textos produzidos pelo aluno, pesquisa referente a normas de publicação e adequação do texto a elas. Voltando ao questionamento feito no item 4.3 deste texto, parece-me não haver distinção significativa entre forma e conteúdo quando se escreve o texto científico, registro de um raciocínio.

Tudo isso ressalta a noção de que, como autores, estamos sempre em processo, e qualquer texto, a qualquer tempo, pode ser revisto, reformulado, pois ele retrata um só contexto de produção, nesse caso ligado a um primeiro exercício de escrita autoral em meio fortemente institucionalizado, o da Ciência.

Se era, portanto, objetivo deste trabalho discutir a conquista da autoria em tal meio, nessa parte final reafirmo a crença de que essa conquista poderá se dar pela preocupação constante, em qualquer programa de pós-graduação, de conceder voz a seus acadêmicos, por meio de relações inquiridoras com os materiais de leitura e diferentes saberes, ressaltando-se sempre a possibilidade de desmistificação através do conhecimento. Isso deverá ser subordinado à compreensão de dois universos que se encontram na sala de aula: o do indivíduo que, ainda ingenuamente, pretende se instaurar como autor e, em constante processo de escrita e reescrita, pode acabar se construindo como cidadão e ser humano, e aquele coletivo, universo vetusto, há muito sedimentado e fortemente regido pelas convenções, que é a academia e seus meios de divulgação. No movimento pendular entre a transgressão individual do texto e a aceitação coletiva da norma há espaço para a autoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio S. **Curso de Redação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- ALMEIDA, Maria Inês de (org.). **Para que serve a escrita?** São Paulo: Educ, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. “Linguística Aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas”. In: **Anais do III Seminário Integrado de Ensino de Línguas e Literatura**. PUC/RS, 1987, pp. 18-33.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Ars Poética, 1996.
- AUSTIN, John L. **Quando Dizer É Fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo M. de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUTHIER – RÉVUZ, Jacqueline. “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas (19): 25-42, jul/dez. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BELLINI, Luzia M. “A cultura do serrote: quando o pensamento é abandonado na pesquisa”. In: **Cadernos de Apoio ao Ensino**, nº 4, abril/1998, pp. 65-78.
- BENVENISTE, Émile. **O homem na linguagem**. Lisboa: Arcádia, 1976.
- BORTONI, Stella M. & LOPES, Iveuta A. “A interação professora x alunos x texto didático”. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (18): 39-60, jul/dez. 1991.
- BOTTÉRO, Jean, MORRISON, Ken e outros. **Cultura, pensamento e Escrita**. Trad. Rosa M. Boaventura e Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. Coleção Múltiplas Escritas.
- BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.
- CASTRO, Cláudio M. **Ciência e Universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1976.
- _____. “Memórias de um orientador de teses: um autor relê sua obra depois de um quarto de século”. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (org.). **A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz P. “Implementação de pesquisa na sala de aula de língua no contexto brasileiro”. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, (17): 133-144, jan/jun. 1991.**
- COHEN, Andrew D. “Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada: mudanças e perspectivas”. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas (13): 01-13, jan/jun. 1989.
- CORACINI, Maria J. F. **Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.
- COX, M. I. P. “Balaio de pepinos ou uma história de práticas de redação”. In: **Universidade – Rev. UFMT – Cuiabá – Ano IV – n.2 – mai-ago/1984.**
- ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II**. Buenos Aires: Paidós, 1988, pp. 195-301.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FIORIN, J. L. “Ressignificando o ensino de Língua Portuguesa”. In: **Anais da IV Semana de Letras**. Unopar, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FRANCHI, E. **A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GALLO, Solange L. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 12 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. “Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita”. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas (31): 127-144, jul/dez. 1996.
- _____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GIANNOTTI, J. A. **A Universidade em Ritmo de Barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GREIMAS, A. J. **Semiótica do discurso científico**. São Paulo: Difel, 1976.
- GUIMARÃES, E. R. J. “Sobre Alguns Caminhos da Pragmática”. In: **Sobre Pragmática**. CCHL – Faculdades Integradas de Uberaba, 1983. Série Estudos, nº 09, pp. 15-29.
- GHIRARDELLI JR., P. “Treze ‘teses’ sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação”. In: BIANCHETTI, L. e MACAHDO, A. M. N. (org.). **A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1993.
- KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOURGANOFF, W. **A Face Oculta da Universidade**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LE MOS, Cláudia T. G. “Algumas Estratégias”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.
- LIMA BARRETO. **A Nova Califórnia**. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, s.d.
- MACHADO, Ana M. N. “A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações”. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (org.). **A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas, SP: Pontes / Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MARQUES, Mario O. “A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação”. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (org.). **A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- MATTOSO CAMARA JR, Joaquim. **Manual de expressão oral e escrita**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MINOGUE, Keneth. **O Conceito de Universidade**. Trad. Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- NEVES, Iara Conceição B. e outros (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRG, 1999.
- ORLANDI, Eni P. “Exterioridade e Ideologia”. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas (30): 27-33, Jan./Jun. 1996.
- _____. **Análise de Discurso – princípios e procedimentos**. 3ed. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ed. Campinas: Pontes, 2004.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- POPPER, Karl R. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- _____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB /Mercado das Letras, 1996a. Coleção Leituras no Brasil.
- _____. “Pragmática na análise do discurso”. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (30): 71-84, jan/jun. 1996b.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.
- RAJAGOPALAN, K. “Os caminhos da pragmática no Brasil”. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 15, nº especial, 1999 (323-338).
- RONCARI, José R. A. “Linguagem e cidadania: o texto ou a prática lingüística dialógica e interativa na modalidade escrita”. In: **Anais Outras Palavras XI Semana de Letras.** Maringá, UEM, 1997, pp. 63-74.
- RUSSELL, Bertrand. **A perspectiva científica.** São Paulo: Nacional, 1977.
- SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SCHWARTZMAN, S. **Ciência, Universidade e Ideologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- SILVEIRA, Regina Célia P. da. “Um estudo de categorias da superestrutura textual de artigos científicos e a organização da coerência”. In: **Anais do III Seminário do CELLIP**, Londrina, 1989, pp. 106-116.
- _____. Comunicação. In: **Anais do VI Seminário do CELLIP** (Maringá / 1992). Paranavaí: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, 1993.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 7 ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 1995.
- THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 5 ed. São Paulo: Polis, 1987. Coleção Teoria e História.
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VAL, Maria da Graça C. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. “Problemas de Método”. In: **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991, pp. 67-85.
- WOLFF, Robert P. **O Ideal da Universidade.** Trad. Sonia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.
- ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXOS