

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica

OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA

**ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA:
A LABUTA COM SIGNOS E SIGNIFICAÇÕES**

Salvador
2012

OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA

**ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA:
A LABUTA COM SIGNOS E SIGNIFICAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador
2012

SIBI/UFBA Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Obdália Santana Ferraz.
Escrita acadêmico-científica : a labuta com signos e significações / Obdália
Santana Ferraz Silva. – 2012.
358 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2012.

1. Análise do discurso. 2. Redação acadêmica. 3. Prática de ensino. I.
Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III. Título

CDD 401.41 - 22.ed.

OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA

**ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA:
A LABUTA COM SIGNOS E SIGNIFICAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Banca Examinadora

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Ana Maria Netto Machado _____
Doutora em Ciências da Linguagem pela Université Paris X

Kátia Maria Santos Mota _____
Doutora em Estudos Luso Brasileiros pela Brown University

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

José Luiz Michinel _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Roberto Sidnei Alves Macedo _____
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII

A minha mãe (que se juntou às estrelas no céu), pela vida e todos os seus múltiplos sentidos; por seu amor silencioso e terno; por seu olhar expressivo de contentamento e alegria sempre que eu alçava voos tanto na vida pessoal quanto na profissional.

AGRADECIMENTOS

Aos que me dão lugar no bonde
E que conheço não sei de onde,

Aos que me dizem terno adeus
Sem que lhes saiba os nomes seus,

[...]

Aos que, de bons, se babam: mestre!
Inda se escrevo o que não preste,

[...]

Aos que não sabem que eu existo,
Até mesmo quando os assisto.

[...]

— eu agradeço humildemente
Gesto assim vário e divergente (ANDRADE, 1979,
p, 701).

Sendo a tese de Doutorado um percurso longo de escrita, constituída de muitos percalços, sabores e dissabores, sem parcerias, sem a riqueza e a beleza do diálogo com o outro, eu sequer teria iniciado essa viagem instigadora, essa tessitura constituída de um *continuum* de (in)satisfação, (in)completude, (in)quietude... essa luta árdua e mágica com as palavras.

Corro, portanto, o risco de, nesses traços e riscos sobre o papel/tela, não ser muito bem sucedida no sentido de expressar como deveria o meu “muito obrigada”, já que nem sempre as palavras conseguem exprimir a dinamicidade e a beleza dos movimentos de energia, da rede de solidariedade e de afeto gerados pelo encontro com o outro. Mas, ainda assim, eu preciso fazê-lo:

A Deus, força suprema e infinita, a quem devo as constantes inspirações orientadoras e acolhedoras que me foram sussurradas, pelos caminhos e atalhos da pesquisa, por meio da oração e da espiritualidade.

Ao meu esposo, José Carlos Ferraz, pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes anos de convivência e cumplicidade; por acreditar na minha capacidade de alçar voos, por me ajudar a investir na concretização de meus sonhos, pelo amor que me dedica; pela compreensão todas as vezes que precisei me ausentar, devido às atividades acadêmicas. Meu agradecimento transborda em amor.

A minha orientadora, professora Dinéa Maria Sobral Muniz, pelos ensinamentos que me proporcionaram as disciplinas que com ela cursei; pela disponibilidade e generosidade reveladas ao longo destes anos de trabalho, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes, feitas durante a orientação; pela sua inquestionável competência como professora e como pesquisadora, revelada nos diálogos produtivos e esclarecedores sobre meu objeto de pesquisa, contribuindo para que meu projeto de tese ganhasse sentido e se materializasse nas páginas que seguirão.

À professora Ana Maria Netto Machado, pela afetividade, pela disponibilidade e alegria com que aceitou o convite para compor minhas bancas de qualificação e defesa; por ter me ajudado a tornar mais consistentes minhas concepções sobre escrita, através de seus escritos e de seu parecer no exame de qualificação; por todas as contribuições que me fizeram refletir, reler e reescrever.

Ao professor José Luiz Michinel, a quem devo o que aprendi sobre Análise de Discurso Francesa; pela orientação sutil e elegante, no exame de qualificação, que me ajudou a organizar os meus (des)caminhos por essa linha de estudo.

À professora Lícia Beltrão, encantadora de escritas, pelo modo de lê-las e de dizê-las; leitora do mundo, vive a auscultar a linguagem em seus batimentos; e, brincando com as palavras, joga nelas o pó de pirlimpimpim, fazendo-nos viajar, com seus ditos e não-ditos, para qualquer canto do mundo ou fora dele, através suas “**Leituras com**”, dos “Observatórios de Leitura”, a partir dos quais não somente “Salvador Lê”, mas toda a gente convidada para o Piquenique do Catapimba, onde a festa das letras e imagens terminam sempre em degustação prazerosa. A essa educadora, minha eterna gratidão e meu grande afeto por suas reflexões, sempre provocativas e precisas, desde a primeira apresentação do meu projeto de tese, no Geling, até a qualificação.

Ao professor Roberto Sidnei, uma de minhas referências profissionais, que, com sua *poésis*, nos faz, como seus alunos, produzir a nós mesmo; com seu olhar afetivamente refinado, sempre encetou e incitou diálogos sobre meus escritos.

À professora Cristina D’ávila, pessoa e profissional encantadora; por sempre acreditar no meu potencial; por ter acompanhado minha caminhada desde o mestrado, com palavras de apoio e atitudes acolhedoras; por continuar sendo minha referência da interseção entre afetividade e cognição, rigor e doçura, cientificidade e poesia.

À profa. Kátia Mota, que, com sua graça, simplicidade e presteza, acompanhou meu percurso de aluna, apoiando-me com suas palavras carinhosas e encorajadoras, desde o mestrado.

Ao professor Valdir Barzotto, minha eterna gratidão pelas ricas contribuições materializadas em críticas e sugestões no parecer do exame de qualificação, pela gentileza em disponibilizar seu tempo para me presentear com sua tese, o livro de Sulemi Fabiano, e textos muitos ricos que orientaram minha escrita. Meu eterno reconhecimento.

A Antonilma Castro, minha mestra, amiga e companheira que, mesmo em meio a tantas ocupações, me acompanha todos esses anos, desde a graduação em Letras, ouvindo e apoiando minhas idealizações, projeções, fantasias, fomentando meus desejos de alçar voos, presenciando minhas fragilidades e crescimento, ajudando-me a cicatrizar as feridas narcísicas, abertas pela minha exigência do inédito, pela ilusão da completudde, e por saber-me sujeito da falta.

À companheira e amiga Fabíola, cuja amizade ultrapassa os espaços acadêmicos; pelo afeto e carinho sinceros que sempre demonstrou ter por mim; pelo apoio e escuta sensível, durante toda a minha pesquisa de campo; pelos diálogos que comigo travou no período em que escrevia a tese; pelas opiniões e sugestões competentes sobre meu objeto de estudo; pela beleza do acolhimento através da escuta, sempre que a busquei. Meu carinho e admiração eternos.

A Flávia Aninger, professora da graduação de quem também aprendi as lições de assiduidade, competência e seriedade no trabalho; pelo carinho, pela disponibilidade em doar um pouco de seu tempo, para me ajudar nos obstáculos com a língua inglesa, traduzindo, de forma confiável e competente, o resumo desta tese.

Aos que construíram o que em mim se nomeou família: irmãos, cunhados, tias, primos e todos que me apoiaram em minhas buscas – as existenciais e as teóricas – sendo atentos e ternos; mesmo distantes fisicamente, fizeram-me sentir, de diversas maneiras, seus incentivos e carinhosos cuidados.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem – GELING, que, com vários braços acolhedores, foi me enredando e me seduzindo entre poesias e prosas,

histórias, almoços, lanches, brunches, não apenas “Uma vez todo mês”, mas cotidianamente. Espaço que me estimulou a continuar transformando desejos em palavras e ações; a compartilhar saberes e produzir conhecimentos; a misturar sentimentos e letras para construir o mundo no papel; a produzir memórias. E aqui peço licença para falar de duas educadoras que passaram a fazer parte de minha história: a professora Emilia Helena, poesia, ética e delicadeza em pessoa, cuja ternura, determinação e competência me cativaram; amiga sempre pronta a acolher. E a professora Mary Arapyraca, mulher de fibra, de face sempre iluminada por um belo sorriso; com seu jeito mágico e faceiro de ser, é capaz até de receitar bebida para Monteiro Lobato. A essa educadora, minha primeira orientadora, meu carinho, por ter me acolhido de modo confiante e amoroso, quando comecei a dar os primeiros passos no início do doutorado. A todos do GELING, que marcaram presença compreensiva nos momentos de cansaço, angústias e incertezas, e presença celebrativa nos momentos de conquistas e ganhos abraços-os, na certeza de que a sabedoria de cada um(a) é fonte produtora de saberes novos, os quais se somarão à minha vida pessoal e profissional.

Aos meus queridos alunos de Letras Vernáculas – que ingressaram no curso em 2006 e 2007 – sem os quais esse estudo não se realizaria: Ana Graciele Mota, Ana Patrícia Mascarenhas, Carla Jaqueline Santos, Denise Barbosa, Dionides Araujo, Edna Almeida, Erilma Oliveira, Gilvanda Santos, Gleidiane Oliveira, Jaqueline Ramos, João Gabriel Pinto, José Maciel Silva, José Mello, Larissa Cupertino, Luciano Nery, Mara Gleide Matos, Railton Baldoino, Renata Oliveira, Vanessa da Hora, Vilma Barbosa. Entre provas, seminários, artigos, resumos e resenhas, estágio supervisionado e vida pessoal, carinhosamente, dispuseram de um tempo para dialogar comigo sobre a escrita; acolheram-me no processo dessa construção, como pesquisadora, como professora, mas também na dimensão de aprendente, possibilitando-me conhecer parte de suas histórias de leitores e produtores de texto. Minha gratidão e carinho para sempre.

Aos professores, queridos amigos e colegas de trabalho do Campus XIV – que viviam suas histórias de escrita com os alunos citados acima, no período de 2009.1 a 2011.1, quando a pesquisa foi realizada. Mesmo em meio a tantos afazeres, pessoais e acadêmicos, abraçaram comigo essa proposta e dedicaram, de modo carinhoso e responsável, algumas horas de seu tempo para reflexão, em grupo focal e entrevistas, sobre a escrita no curso de Letras Vernáculas. Sou-lhes eternamente grata pelo apoio e afeto, por acreditarem no meu trabalho.

Às funcionárias Eliene Batista, Nadia Dorian, Maria das Graças e Valquíria da Hora, pela disposição, alegria, carinho e colaboração no atendimento às minhas solicitações “acadêmico-burocráticas”.

Às amigas Maria Sirlene e Denillany, que dividiram comigo a sobrecarga de uma das tarefas mais densas da tese: a transcrição dos trinta e cinco DVDs – referentes aos grupos focais e às entrevistas –, a partir da qual pude fazer os recortes discursivos que constituíram o *corpus* desta pesquisa, deixando-me disponível para outras atividades mais complexas.

A todos os amigos, aqui, lá, acolá, que, de formas diferenciadas, se fizeram presentes na minha vida e compartilharam comigo a grande e árdua caminhada que tracei para compor esta tese; mesmo não citando aqui seus nomes, estão inscritos no meu aprendizado e na minha memória.

A epígrafe é a citação por excelência, a quintessência da citação [...] É um símbolo (relação do texto com um outro texto, relação lógica, homológica), um índice (relação do texto com um autor antigo, que desempenha o papel de protetor, é a figura do doador, no canto do quadro) (COMPAGNON, 1996, p. 120).

- 90. Não cite. Vampirize.
- 28. Não ornamente. Desmanche.
- 39. Não embeleze. Suje.
- 89. Não decore. Borre.
- 55. Não limpe. Manche.
- 145. Não floreie. Desflore.
- 18. Não regule. Fabule.
- 48. Se perguntarem pelo método, responda: todo.
- 59. Se perguntarem pelo objetivo, diga: tivo.
- 111. Se perguntarem pela teoria, ria.
- 201. Se perguntarem pela norma, informe: não vi.
- 44. Se perguntarem pela coerência, gagueje.
- 8. Se perguntarem pelo problema, abra: não tenho.
- 99. Se perguntarem quem disse, rebata: disseram.
- 250. Se pedirem para esclarecer, obscureça.
- 10. Não discorra. Distorça.
- 66. Não discurse. Desconverse.
- 200. Nem ordem, nem inversão. Diversão.
- 22. Não explique. Complique.
- 9. Não empilhe. Cave.
- 69. Não empaste. Raspe.
- 33. Não enfileire. Descarrilhe.
- 88. Não siga o caminho. Saia do trilho.
- 301. Não focalize. Disperse.
- 15. Não organize. Embaralhe.
- 78. Não dê forma. Deforme.
- 35. Não funda. Confunda.
- 101. Não centralize. Distribua.
- 102. Pra quê régua? Enfie os dedos.
- 38. Pra quê compasso? Meta os pés. (TADEU, 2007, p. 309-310).

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. 345 fl. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Este estudo se insere no campo das discussões teóricas sobre a escrita acadêmico-científica, propondo uma reflexão crítica sobre a práxis pedagógica que alicerça o processo de produção textual no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV-UNEB. Teve como objetivos analisar tais práticas a fim de compreender as concepções de linguagem e escrita, a partir das quais se estruturam as produções científicas nesse curso; identificar, pelos recortes discursivos, a concepção e o lugar da escrita, como constituição da autoria, nas práticas pedagógicas dos professores e no cotidiano acadêmico dos alunos. Em termos teóricos, esta pesquisa está alicerçada na perspectiva da linguagem como processo interativo, social e histórico, ação dialógica (BAKHTIN, 2003; 2004) e mediadora entre sujeito e história (VYGOSTSKY, 1998; 2005); nas contribuições da Análise de Discurso Francesa (ADF), para tratar da escrita como exercício de autoria, autor como sujeito que produz um lugar de interpretação, discurso como prática política, lugar de debate, interdiscurso, conflito e confronto de sentido (ORLANDI, 1998; 2004; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2006c e PÊCHEUX, 1990; 1995; 2006; 2007). Os estudos de Foucault (1972; 1992; 2005), nos aspectos em que suas ideias coadunam com as da ADF, foram de suma importância para a discussão sobre formação discursiva. Importante se fez o diálogo com o campo da linguística textual, para tratar do texto como lugar de interação, no qual leitor e autor são sujeitos ativos, de contextos socioculturais específicos (GERALDI, 1997; 2006; KLEIMAN, 1999, 2000; KOCH, 2002; 2003). Em termos metodológicos, funda-se na abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, como caminho de investigação, e nas contribuições da ADF, para interpretação do *corpus* de análise. A análise dos recortes discursivos mostrou que a escrita acadêmico-científica, no referido curso, constitui um processo aligeirado, exercido na pressão do cumprimento do prazo para entrega e avaliação quantitativa, em meio a um número considerável de seminários a realizar e de leituras a fazer, configurando-se mais como um produto. Cada proposta de escrita é comprimida entre outras tantas solicitadas pelos professores, a cada semestre; a reescrita, a reflexão e a compreensão sobre o que se escreve, praticamente, não têm espaço na academia; apesar de um componente denominado SIP constituir um avanço, no sentido de levar o aluno a se interessar por uma atividade de escrita mais elaborada para socializar com os pares e professores, ainda constitui apenas mais uma tarefa do currículo, na qual está em jogo a avaliação, culminando na nota, que move o interesse dos alunos. Os resultados permitiram concluir que a produção do texto acadêmico-científico precisa transmutar-se de simulacro de uma escrita para atender apenas à demanda do professor e dos conteúdos da disciplina para uma proposta em que o aluno de Letras Vernáculas vivencie processos de escrita-inscrição, os quais lhe possibilite materializar seus conhecimentos pelo ato de escrever como atividade de dimensão crítica, através da qual, pelo ato de interpretação e produção, ele possa experimentar a pluralidade de significações que o situe frente ao saber-fazer, saber-ser, saber-dizer, com a finalidade de contribuir para sua formação como professor de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmico-científica; Autoria; Discurso; Análise de Discurso; Práxis pedagógica.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Academic-scientific writing: the labor with signs and meanings*. 345 pp. ill. 2012. Thesis (PhD) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

This study inserts itself in the field of theoretical discussions on academic-scientific writing, and proposes a critical reflexion on the pedagogical praxis that serves as basis for the process of text production at the Letters Course at the State University of Bahia – Campus XIV. The study had as its objectives: the analysis of such practices in order to understand the conceptions of language and writing from which originate the scientific productions at this course; the identification, through discursive parts, of the conception and the place of writing, as the constitution of authorship, in the pedagogical practices of Professors and in the academic routine of the students. In theoretical terms, this research is based on the perspective of language as an interactive, social and historical process, as a dialogical action ((BAKHTIN, 2003; 2004) and as mediator between subject and History (VYGOSTSKY, 1998; 2005); it is also based on the contributions of the French Discourse Analysis (FDA), to deal with writing as an exercise of authorship, in which the author, as a subject, produces an interpretation place, discourse is a political practice, a place for debate, Interdiscourse, conflict and confrontation of meaning. (ORLANDI, 1998; 2004; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2006c e PÊCHEUX, 1990; 1995; 2006; 2007). The studies of Foucault (1972; 1992; 2005) in the aspects that the ideas of this author relate with those of FDA, were extremely important for the discussion on discursive formation. Also important was the dialog with the field of Textual Linguistics, to see the text as a place of interaction in which reader and author are active subjects of specific social and cultural contexts. (GERALDI, 1997; 2006; KLEIMAN, 1999, 2000; KOCH, 2002; 2003). In methodological terms, the study is founded on the qualitative approach, of ethnographic inspiration as a way for investigation and in the contributions of FDA for the interpretation of the *corpus*. The analysis of the discursive parts showed that the academic-scientific writing, in the referred course, is a quickened process, done under the pressure of deadlines and quantitative exams, in the middle of a substantial number of Seminars to present and readings to do, configuring itself as a product. Each writing proposal is compressed between several others requested by the professors at each Semester; rewriting, reflexion and understanding about what is being written hardly have a place at the Academy. In spite of the fact that the Subject called SIP turned to be an advance, stimulating the students to grow an interest on a more elaborate writing activity, it still is one more Subject in the curriculum, in which evaluation is at play, reaching the grades, that move the students' interest. The results allowed to conclude that the production of the academic-scientific text needs to transmutate from simulacrum of a writing made only to answer to the professor's demands and the subjects' contents to a new proposition. In that proposition, the Letters Course student could live processes of inscription-writing, materializing knowledge through the act of writing as an activity of critical dimension, through which, in the act of interpretation and production, the student could experiment the plurality of meanings that place him/her in front of the know how-to do, know how-to be, know how-to say, contributing for the formation of the mother tongue teacher.

KEY WORDS: Academic-scientific writing; Authorship; Discourse; Discourse Analysis; Pedagogical Praxis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AD-1	Análise de Discurso – primeira etapa
AD-2	Análise de Discurso – segunda etapa
AD-3	Análise de Discurso – terceira etapa
ADF	Análise de Discurso Francesa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FD	Formações discursivas

SUMÁRIO

	Sobre o “eu” em poesia e prosa e o tecer dos fios	14
	A possibilidade de (ar)risca: construindo o objeto de estudo.....	17
1	Os riscos e os traços: no corpo, na página, na vida.....	17
2	Travessias: quantos caminhos que se Imbricam!.....	23
	Capítulo I	
1	O tecido teórico-metodológico: discurso em Curso.....	39
1.1	Linguagem, escrita, texto, discurso e seus entremeios.....	39
1.2	Sujeitos, história, ideologia: entretecendo sentidos.....	64
1.3	Autor, autoria: atualizar memórias e sentidos, historicizar o dizer.....	72
	Capítulo II	
2	O pensar/fazer na pesquisa: olhares, trilhas e processos.....	86
2.1	Os processos do fazer: a constituição do <i>corpus</i>	87
2.2	Vislumbrando e escolhendo trilhas pelas dobras interdiscursivas.....	96
	Capítulo III	
3	A escrita na universidade: que fios pedagógicos tecem essa práxis?.....	107
3.1	A linguagem “na ponta da língua... ou na superfície estrelada de letras”?.....	107
3.2	Do mal-estar da escrita à escrita como constituição da subjetividade e da identidade.....	119
3.2.1	Do mal-estar ao desejo de dizer(-se) pela escrit(ur)a.....	128
3.2.2	Os (des)caminhos do professor e do aluno pelos labirintos da escrita..	139
3.2.2.1	“Tempo, tempo, tempo, tempo... Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”.....	143
3.3	A travessia da escrita para além da nota.....	157
3.3.1	Escrita no ensino superior: passado e presente se imbricam.....	157
3.3.2	A escrita no cotidiano da sala de aula: nota x produção de conhecimento.....	166
3.3.3	Escrita na universidade: para quem?.....	178
	Capítulo IV	
4	O futuro professor de língua materna: do lugar do não-saber ao saber-fazer.....	189
4.1	Professor em formação: a (im)possibilidade de (se) dizer.....	189
4.2	A escrita do sujeito-aluno na universidade: tramando um saber-fazer...	213
4.2.1	Escrita e pesquisa na construção de conhecimento.....	214
4.2.2	Escrita acadêmico-científica: contribuições para o professor em formação.....	229

4.3	O olhar do sujeito-professor sobre a escrita do sujeito-aluno: interlocução?.....	240
4.4.	Reescrever para (re)construir sentidos.....	260
Capítulo V		
5	Escrever: buscar ecos em palavras alheias.....	279
5.1	Da citação ao diálogo: as vozes do outro no texto do sujeito-aluno.....	279
5.2	Produzir um lugar de interpretação: autorizar-se.....	302
6	O que não tem um fim e nem nunca terá... motes para outras reflexões.....	323
REFERÊNCIAS.....		335
APÊNDICE A – Grupo focal com os sujeitos-alunos.....		347
APÊNDICE B – Grupo focal com os sujeitos-professores.....		348
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada individual com os sujeitos-alunos.....		349
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada individual com os sujeitos-professores.....		350
ANEXO A – Ementas Programáticas do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa I.....		351

Sobre o “eu” em poesia e prosa e o tecer dos fios

Talvez espante ao leitor a franqueza com lھے exponho e realço a minha mediocridade [as falhas, os lapsos, a incompletude são para a sociedade e para a academia por extensão mediócras, no sentido de que, raramente, merecem atenção] [...] Na vida, o olhar da opinião, o contraste dos interesses, a luta das cobiças obrigam a gente a calar os trapos velhos, a disfarçar os rasgões e os remendos, a não estender ao mundo as revelações que faz à consciência; [...] que desabafo! Que liberdade! Como a gente pode sacudir fora a capa, deitar ao fosso as lentejoulas, despregar-se, despintar-se, confessar lisamente o que foi e o que deixou de ser! (ASSIS, 1997, p. 62).

Eis aqui um texto, ou um desejo preenchido pela falta, ou por uma falta que acende o estopim do desejo. Meu texto? Não sei. Sei, de fato, que ele me denuncia, me expõe, delata o que tenho de melhor e o que gostaria de ocultar, o que fragiliza; porque, contrariando Machado de Assis, sei que não há como disfarçar os rasgões e os remendos, não há como não estender ao mundo as revelações que fiz à consciência. No meu tecer, se entrecruzam os fios do texto que fui, que sou e o que também não sou.

O texto que fui [?]

Não sou

O Texto que flui [?]

Não sei

O texto faltou [?]

Eu sou.

(MACHADO, 1999, p, 37)

Nele, meu traço, meu estilo, no interminável das palavras, as quais eu não queria cessar de escrever, apagar, reescrever ou de não escrever, porque nem tudo se escreve; sempre sobram restos, o vazio, o imaginário, o real. As palavras, tantas vezes, deslizaram, fenderam-se, dilaceraram-se sob a carga de tensão que sobre mim pesava... angústia própria de um ato de tecer/destecer sob te(n)são.

A escrita “ligada ao sacrifício, ao sacrifício da própria vida” (FOUCAULT, 1992, p. 36). Sacrifício e consagração da existência pela palavra.

Escrever esvazia. É, como diz Certeau, “prática de perda da palavra, [...] só tem sentido fora de si mesma, num lugar outro” (1994, p. 299). Mas preciso escrever, por desejo e necessidade.

Concordo com um sujeito-aluno desta pesquisa quando, em conversa informal, me revelou: “Escrever dói!”. Tecendo página por página, vou experimentando essa dor, somada a uma outra dor: a da solidão.

Sinto-me metáfora e deriva da dúvida que habita minha escrita, a cada linha e a cada página que nasce diante de meus olhos. Desacomoda-me a condição de incompletude por “não-saber” como será a (não)aceitação do que escrevo pelos meus leitores: a ambição narcísica de parecer perfeita aos que me espreitarão.

Meu corpo se torna “escrevível”, transforma-se em página em branco também. Tenho todos os sintomas para os quais não sei o remédio. Ou sei? Mais precisamente, sei que, nesse tecer, as letras me marcam a ferro quente, definindo minha identidade, nomeando-me. Escrevi, deletei/apaguei, outra vez escrevi, reescrevi, me excedi, excluí: “Tomar decisões é escolher e excluir. Excluir dói! No outro e também em si. Faz sentir culpa e gera recuo” (MACHADO, 2008, p. 277). Mas bem sei que ao escrever, é preciso, usar a sensatez, promover um apagamento ali, onde há excessos.

Nessa tecedura, suturei falhas, rasuras, mal-entendidos – “É próprio das palavras ser obscuras” (MACHADO, 1999, p.16) –, no prefácio, posfácio, pés de página, nas margens, na página! – “A palavra também tem sua rédea” (1999, p. 48). Tudo isso, no vão desejo de controlar a minha consciência ou inconsciência, mal sabendo que, ao contrário, quanto mais tento escavar o texto, tanto mais ele me denuncia, agora e para sempre, ao exibir meus furos, minhas imperfeições, minhas dores, revelando o lugar vazio do meu desejo insabido daquilo que me move a escrever, que me instiga a rasurar, (ar)risar(me) na folha vazia: “folhas brancas / exigem deixar de sê-lo” (MACHADO, 1999, 31).

O “eu” que se exhibe pelas desinências dos verbos – “Verbos são atos que mexem/ movimentam e colorem/ tomam vida criam corpo” (MACHADO, 1999, p. 49) –, materializado ou não pelo pronome, não é de carne e osso (mas também o é!); é sujeito-efeito, sujeito discursivo. É cindido, tem textura diversa, porque só se tece a partir de várias vozes. Escrito, reescrito, copiado, invertido, não é apenas um escrito; é grito! Um grito que, tomara, ecoe, ressoe pelos espaços ainda férteis e promissores da universidade.

Sentidos se multiplicam e me desestabilizam. Em mim, todos os lapsos; o lapso que refaz a pontuação para criar outros níveis de significação; o lapso que apaga palavras para dar vida a outras palavras que me escolheram. Enredo-me no corpo das letras, numa relação de amor e conflito; livros, como extensão de meu corpo, espalham-se, dispostos ao meu redor. A escritura me faz existir, revela minhas identidades, nomeia-me.

Sou o meu objeto de estudo, a escrita, que é um sujeito para mim. Ao falar dele, de que falo senão de mim mesma? Ao falar dele, me (res)significo. Como meus sujeitos-alunos de pesquisa, também me perguntei: o que vão pensar dos meus escritos? Que efeitos de sentido causarão nos leitores? Não importa a resposta, não há outro jeito: sinto a necessidade de me oferecer ao olhar do outro.

Sobre esse processo de “escrever sobre o escrever”, processo de subjetivação, de aventura labiríntica pelos dizeres outros, posso afirmar que todo ele é uma pergunta cuja resposta talvez nunca seja encontrada. Talvez, ainda, tenha me faltado a audácia científica, porque

Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando, olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo... (PESSOA, 1969, p. 204)

“E sei dar por isso muito bem”: toda pesquisa/vivência/experiência carrega consigo o risco de trans-formar quem por ela se aventura; por isso, nesse percurso, tecendo e destecendo páginas, no duelo interno entre dor e prazer, fui me tornando outra pesquisadora, outra professora, outra pessoa, um Outro de mim mesma, que, continuamente, nascia, ganhava corpo e alma, no diálogo com outros, que se revela/esconde na tessitura das páginas que seguem.

A possibilidade de (ar)riscar: construindo o objeto de estudo

A possibilidade de arriscar
 é que nos faz homens.
 Vôo perfeito
 no espaço que criamos.
 Ninguém decide
 sobre os passos que evitamos.
 Certeza
 de que não somos pássaros
 e que voamos.
 Tristeza
 de que não vamos
 por medo dos caminhos...
 (Damário da Cruz)¹

Puxando o fio mágico do poeta...

Escrever sobre a escrita: metaescrita!
 Que empreendimento arriscado!
 Dilacerar nossas representações do mundo
 para organizá-las em esfarrapadas linhas,
 em direção aos fundamentos da memória (o inconsciente).
 Se paro para pensar a respeito,
 percebo que a escrita é, simultaneamente,
 o objeto e o sujeito que me constitui.
 O próprio escrever sobre a escrita
 me serve para a reflexão sobre o viver,
 romper com as condições do cárcere,
 abrir crateras nos muros do mundo.
 Imprimir traços, marcas e fazer rasgos
 em meu próprio interior,
 que retornam, como gesto
 expressivo, para o exterior.
 Expressão contraditória que confere
 ao escrever uma tensão.
 e o torna ainda mais arriscado.

1 Os riscos e os traços: no corpo, na página, na vida

O próprio viver já representa todo risco. Todo risco vivi, por exemplo, ao me propor, a partir do já-dito, (re)significar as práticas de escrita acadêmico-científica na universidade, já que estou me expondo aos equívocos, lançando-me ao desafio de aventurar-me pela densidade semântica dos discursos dos sujeitos com quem dialogo nesta pesquisa; desafios que me expõem à errância. E é por medo da errância de sentidos que, muitas vezes, não

1 "Todo risco". Disponível em: http://www.poetasdelmundo.com/verInfo_america.asp?ID=2085. Acesso em 20 out. 2009.

ousamos ir muito longe ou voltamos do meio do caminho, aderimos à permanência, à ideologia da mobilidade.

Mas, se é a possibilidade de arriscar que nos faz fortes e nos conduz a outros e novos aprendizados, ousa romper as barreiras do repetível, do previsível, do estável, para me lançar às contradições, ao desconhecido que povoa o infinito mundo da significação e dos sentidos, às incertezas que me movem.

Desejo, através destes escritos, partindo dos já-ditos, instaurar um lugar, ou entre-lugares² de reflexão e de debate que contribuam para estabelecer um diálogo significativo com os sujeitos do processo ensino-aprendizagem – professores e alunos de graduação em Letras Vernáculas³, de modo que se sintam implicados e comprometidos também com essa discussão sobre os atos de escrita na academia, ação por onde respira e transpira toda teoria e prática universitária; por onde, desde a Educação Básica, o sujeito é chamado a construir e socializar seus conhecimentos. Isso se dá de modo especial, na universidade, *locus* em que o aluno é convocado a escrever cientificamente e onde a exigência do escrever delata o (des)conhecimento, pois os sujeitos expõem seus trabalhos teórico e prático, através da escrita, abrindo-se às possibilidades de indagações e de críticas.

Pensei uma escrita⁴ em que, no jogo com a linguagem, o pessoal e o epistemológico se encontrem e revelem os desejos de um sujeito-pesquisador que, interpelado ideologicamente, arrisca-se e expõe-se nos gestos interpretativos, não esquecendo de que os sentidos sempre podem vir a ser outros (PÊCHEUX, 1990) e que, ao manipular as letras, estou, ao mesmo tempo, fazendo traços no corpo por meio da escrita. Aproprio-me das palavras de Orlandi, para dizer ao leitor:

2 Refiro-me a entre-lugar como espaço movente, dinâmico, sempre em movimento, onde as interrelações são complexas e constantes; espaços alternativos, criados a partir de embates (BHABHA, 1998).

3 O curso de Graduação ao qual me refiro aqui, e em todo o texto, diz respeito à “Licenciatura em Letras Vernáculas”.

4 No decorrer de todo o texto uso os termos “escrita”, “escrito”, “escritura” e “produção textual”, todos com o mesmo significado, para falar da atividade de tecer um texto.

Não proponho uma produção que, depois, se aplique para corrigir, “deficits”, “resgatar” identidades, “formar”, consciências etc.: a meu ver, com a análise de discurso à qual me filio, tem-se uma prática de conhecimento que se faz politicamente referida e sócio-historicamente sustentada (2005b, p. 36).

Desejo que estes escritos criem sítios de significação, lugares de interdiscursos, que abram espaços para outros questionamentos sobre práticas de escrita e sobre o escrever nos cursos de graduação, especificamente nesta pesquisa, os de Letras Vernáculas, que formam professores de língua materna, cujo objeto de estudo é o texto/discurso. Este texto, portanto, se movimenta no campo da análise e da problematização. Ou ainda, parafraseando Clarice Lispector, “este texto é uma pergunta” (LISPECTOR, 1998, p. 17).⁵

Arriscar-se ou não é uma decisão do próprio sujeito, na qual ninguém poderá interferir, pois, ainda que o desejo, como bem afirma Damário da Cruz, “ninguém decide sobre os passos que evitamos”. Então, tomei a decisão de me lançar nessa aventura, abrindo, deveras, atalhos e caminhos divergentes, porque prefiro mesmo essa ideia do móvel, da falta, do mais por fazer, das coisas em estado de gerúndio. No entanto, preciso fincar as raízes num solo teórico fértil e, no papel e na tela, arriscar um começo; creio que escrever é o começo:

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema [...] uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. É desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática [...] Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura (MARQUES, 2001, p. 28).

Pensando assim, decidi arriscar-me pelos caminhos desejantes e instigantes da escrita, embora um tanto espinhosos, mas momento mágico, em que posso me aproximar das palavras com mais intimidade: “[...] Das palavras atreladas, adjetivos; dos amarrilhos da língua, as preposições; das palavras de queixo duro, rígidas, inflexíveis, as conjunções; de sabedoria do verbo ser, sendo o guia” (BELTRÃO, 2005, p. 65). A escrita como passagem do “eu” ao “ele”, como possibilidade de circulação social, que resulta da articulação

⁵ Clarice Lispector, em sua obra “A hora da estrela”, referindo-se ao seu próprio livro, diz: “Sei que estou adiando a história e que brinco de bola sem a bola. O fato é um ato? Juro que este livro é feito sem palavras. É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio. Este livro é uma pergunta.” (LISPECTOR, 1998, p. 17).

sujeito/Outro/outros; escrita-ato, pois é nesse tempo em que traço o papel, que produzo forma e tomo forma, sem nela me fixar, porque, a cada letra posta na folha em branco, recomeço sempre, num fluxo infinito e incessante de identidades coletivas, grupais, onde o eu se dilui.

Nesse movimento dialético de escrever sobre o escrever, vou tomando consciência do que sei, do que não sei e do quanto posso aprender. Sinto-me como descreve Clarice Lispector: “[...] ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”⁶.

Na escrita, jogamos com as palavras e isso sempre me seduziu; nas marcas deixadas no papel em branco, estão a força e a fragilidade; a diversidade, a contradição, a harmonia e o conflito; trama/tessitura na qual se articulam o pensar, o viver, o poder. Poder? Sim. Poder de dizer, desdizer, não-dizer, de silenciar, questionar(-me), questionar o viver. Como nos lembra Perrone-Moisés:

A escritura questiona o mundo, nunca oferece respostas; libera a significação, mas não fixa sentidos. Nela, o sujeito que fala não é preexistente e pré-pensante, não está centrado num lugar seguro de enunciação, mas produz-se, no próprio texto, em instâncias sempre provisórias (1983, p. 54).

Nessa perspectiva, a reflexão que aqui faço sobre as práticas de escrita de textos acadêmico-científicos⁷, como constituição da autoria, na graduação em Letras Vernáculas, se configura como apenas a ponta do *iceberg* de algo muito mais profundo e global que envolve os alunos, os professores, as disciplinas/componentes curriculares⁸, o currículo e a instituição, pois é uma questão sócio-política.

Portanto, espreitando o problema desse lugar, minha contribuição para pensar a escrita como prática que se desenvolve em estreita relação com os

⁶ LISPECTOR, Clarice. Seleta de Clarice Lispector. Apresentação e seleção Renato Cordeiro Gomes. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1975. Disponível em: http://br.geocities.com/claricegurgelvalente/artigos_16.htm. Acesso em 01 out. 2007.

⁷ Considero como texto acadêmico-científico o que se produz numa atividade acadêmica, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão; que difunde o resultado de alguma investigação de cunho científico, filosófico ou artístico e que se caracteriza pelo rigor, perspectiva crítica.

⁸ Os termos disciplina e componente curricular aparecem no decorrer de todo o texto, porque o currículo do campos ainda contempla essas duas formas de denominação.

acontecimentos sociais e históricos não traz soluções nem respostas; ao contrário, tem como finalidade questionar, discutir, instaurar o debate no seio da universidade, sobre a concepção de escrita do sujeito-professor e do sujeito-aluno. O professor, intencionando favorecer o espírito crítico, a reflexão e a criatividade de seus alunos, propõe-lhes a produção de textos acadêmico-científicos, mas, esses sujeitos-alunos – que também como os professores são pressionados por prazos, normas, leis que regulam a vida acadêmica – terminam por reproduzir, de modo apressado e rotineiro, um texto-produto que não lhes proporciona a compreensão de como funciona a linguagem.

Compreendo que a escrita tem seus desejos, sua gramática, seus nós de amor e também seus impasses; como todo desejo, tem seus objetivos, através dos quais somos movidos. Então, nesse percurso de estudo, traçado muito mais pelo mar das inquietações do que por caminhos de tranquilidade, avanço construindo e me enredando, tecendo dizeres, entre o já-dito e o inédito, que é o jeito diferente de dizer. É nesse enleio que traço meu percurso de estudos críticos-reflexivos sobre meu objeto de estudo – a escrita – no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na tentativa de compreender as dificuldades e possibilidades, tanto por parte dos alunos, que escrevem, como dos professores, que propõem a escrita.

Ao colocar-me na posição de sujeito-leitor que analisa e interpreta o dizer, estabelecendo com ele um diálogo, não posso ignorar, ao tratar da discursividade, o trabalho com essas incompletudes e conflitos. Portanto, interessa-me compreender como é dito e como produz sentido o que dizem esses sujeitos que movimentam o cotidiano da universidade, a partir de seus lugares de produção.

Apesar de já ter feito algumas leituras sobre o escrever na visão da psicanálise, não me arrisco, neste estudo, a embarcar de modo mais profundo, pelos caminhos da psicanálise – área que muito tem discutido sobre o escrever – porque reconheço meus limites de sujeito incompleto, no que diz respeito ao conhecimento da psicanálise, especificamente a lacaniana, que me interessa, dada a sua relação com a ADF. Entretanto, como diz Muniz, inspirada por Manoel de Barros, especificamente em seu verso: “Ocupo muito de mim com o meu desconhecer” (2006, p. 27), entendo que é preciso, “[...] contrariando a

situação de dificuldade, ocupar o lugar do desconhecimento para pesquisar sobre o que não se sabe” (2006, p. 16). Assim, ousou iniciar essa discussão, desde já, para, no desenrolar cotidiano do estudo, ir tentando “consertar a minha ignorância” (BARROS, 2006, p. 27), com relação ao que ainda não sei a respeito dessa área do conhecimento humano.

O contato com escritos que trazem essa abordagem, os quais tenho me permitido a feliz oportunidade de ler, levam-me a compreender, embora com um olhar ainda um tanto anuviado, que o sujeito só tem acesso à sua própria enunciação por meio da negativa, que lhe dá a ilusão da lógica, através da qual, também, a verdade do inconsciente se revela e se oculta ao mesmo tempo (LACAN, 1978).

Comecei, então, a pensar, a partir dessas posições-sujeito, pesquisadora e professora que faz parte desse contexto, no fato de que eu precisava escrever para debater, para discutir, no espaço acadêmico, sobre a distância que vislumbro entre a metodologia de trabalho, que se tece no fazer pedagógico cotidiano de professores e alunos do curso em questão, e uma metodologia de trabalho com escrita que possa responder às exigências da sociedade e às necessidades criadas por esses sujeitos, na teia de relação que mantêm com outros sujeitos e com os objetos de conhecimento, nos mais variados contextos, essencialmente, os contextos culturais, concretos, extra-academia.

Todavia, como efetivar essa ideia pela pesquisa? Eu me perguntava. Pois, lembrando Drummond, “No meio do caminho tinha uma pedra”⁹: a acentuada prioridade que a velha prática pedagógica sempre destinou à leitura como codificação/decodificação e à escrita com a finalidade de correção dos “erros” e de nota.

Arrisquei andar na contramão e abracei esta causa: tomei a produção de texto como temática para estudo e pesquisa, pelo desejo de entender, ou de questionar mais, sobre que lugar essas práticas ocupam na práxis do professor, do curso em questão.

9 Referência ao verso do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/drumm3.html>. Acesso em 02 out. 2007.

2 Travessias: quantos caminhos que se imbricam!

Nesta travessia, aprende-se, antes de tudo, que as perguntas é que são mais importantes do que as respostas apenas provisórias, que o incerto reinante faz perder-se no fluxo interminável dos acontecimentos e dos ensaios possíveis. Na travessia perigosa que é o viver tem-se então uma intensificação das perguntas: “Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas” (ROSA, 2001, p. 363).

As perguntas, as dúvidas, aquilo que é falta em mim motivaram-me a pesquisar sobre as práticas de escrita nesse curso, um desejo que nasceu e cresceu como uma tentativa pretensiosa de alcançar camadas mais profundas num estudo, o qual, ao longo da caminhada, tem me revelado ser meu objeto (como tantos outros), impossível de ser apreendido pelos conceitos herméticos, pela concepção linear e positivista do ato de escrever que a historicidade escolar nos tem mostrado. Porquanto, tratar do processo de escrita, que envolve sujeitos complexos, incompletos, subjetivos, multifacetados só faz sentido se meu bom senso me conduzir pelos caminhos das fendas, dos entre-lugares, das faltas, das incompletudes que constituem meus sujeitos da pesquisa (PÊCHEUX, 1995).

Contudo, preciso revelar que essa história é tecida de leveza e de vitórias; os mares por onde naveguei não foram tão tranquilos, pois, no âmago desse processo está a escrita. Da leitura para a escrita, a travessia é lenta e penosa, até porque somos filhos de um ritmo de vida escolar que sempre tentou regular o nosso fôlego de leitura e disciplinar a nossa inspiração. Porém, arrisquei aceitar esse e tantos outros desafios que surgiram no percurso, pois, é assim que vamos escrevendo a nossa história:

Vamos bordando nossa vida sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas representadas e lemos o texto antes ignorado (SOARES, 2001, p. 28).

Sei que não conhecerei por inteiro os riscos de “escrever sobre o escrever”, porque cada experiência frente à folha de papel em branco é única e sempre nos reserva aventuras e emoções diferentes; diante de tantos escritos, revezo-me entre anfitriã e hóspede (BELTRÃO, 2005). Entendo também que

esse estudo não rompe, pela primeira vez, o silêncio do mundo acadêmico em torno das dificuldades e possibilidades da escrita nesse contexto, mas, ao contrário, dialoga, interage com outros estudos que o antecederam. Representa, pois, mais um elo de uma cadeia dialógica que propõe a continuidade da reflexão a respeito da temática, na ousada intenção de transver o processo de produção de textos acadêmico-científicos a partir de um outro olhar, suscitado por novas leituras e pela própria experiência, como professora de alunos de graduação em Letras Vernáculas.

As interlocuções com alunos desse curso, na pesquisa que realizei no período do mestrado, instigaram meu desejo de refletir criticamente sobre as dificuldades sinalizadas por esses sujeitos, em relação à atividade de produzir textos, e de compreender como eles e seus professores entrecem os processos de escrita no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, o problema que me move e me inquieta está relacionado às práticas de escrita acadêmico-científica no curso de Letras Vernáculas. Tenho como objetivo, portanto, analisar as práticas de escrita acadêmico-científica no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV-UNEB, a partir dos recortes discursivos de alunos e professores do referido curso.

Proponho-me enfrentar o jogo de sentidos e a labuta com os significados que permeiam as relações professor-escrita-aluno, no curso em questão, para entender o “lugar” que ocupa o ato de escrever nas propostas de trabalho dos professores, isto é, como são planejadas (ou não) as atividades de escrita de textos acadêmico-científicos. Partindo dessa reflexão, e pensando na necessidade de uma práxis pedagógica que contribua para uma relação mais dinâmica dos alunos com a linguagem, questiono(-me): Em que medida as práticas de escrita acadêmico-científica, propostas pelos docentes do curso de Letras Vernáculas do Campus XIV-UNEB, têm proporcionado aos graduandos a oportunidade de compreenderem seu processo de produção textual, visando à construção de conhecimento? Que lugar ocupa o “escrever”, como gesto de interpretação e autoria nas ações pedagógicas cotidianas dos professores, na sala de aula do referido curso? Que concepção têm alunos e professores sobre a possibilidade da constituição da autoria nesse curso?

Portanto, tomando os sujeitos da graduação em Letras Vernáculas como possíveis formadores de leitores e de produtores de textos, penso ser

importante compreender se esses sujeitos, ao escreverem, têm a oportunidade de refletir sobre sua escrita, a relação que mantêm com a linguagem, no ato de produção e como professores e alunos pensam a autoria no curso de Letras Vernáculas.

Que sujeito é esse que escreve “para o professor”: “é um plagiário que se disfarça, corsário revestido de peças roubadas”? (SCHNEIDER, 1990 p. 109); é o sujeito que, fartamente, lança mão da citação das ideias do outro para recheiar seu texto, indicando ou não – e na maioria das vezes, não indica – a origem do empréstimo? Ou é aquele que, escrevendo, apaga o já escrito, compondo-o, recompondo-o, deslocando-se da cópia servil à inovação ousada?

Para compreender e interpretar as complexas e dinâmicas relações que se dão entre os sujeitos – professores e alunos –, optei por um trabalho de campo de abordagem qualitativa e de orientação etnográfica, como possibilidade de transitar por fronteiras incertas e movediças que se formam entre saberes, não-saberes, poderes, diferentes posições assumidas por esses sujeitos.

A pesquisa de campo teve início no semestre 2009.1 e se estendeu até 2011.1. No semestre 2008.2, foram convidados a participar dessa dinâmica duas turmas de alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia. Dez cursavam o V semestre e os outros dez cursavam o VII semestre, já realizando o estágio supervisionado em turmas de 6ª a 9º ano do Ensino Fundamental.

Para um universo de sessenta e quatro alunos (vinte e oito do V semestre e trinta e seis do VII semestre), vinte vagas foram abertas – dez para cada turma – e aqueles que se sentiram atraídos pela proposta aceitaram o desafio de refletir sobre o “escrever”. Foram convidados a participar também da pesquisa todos os professores (onze) que trabalhavam nessas duas turmas, no período em que a pesquisa teve início.

A opção por alunos dessas turmas deveu-se ao fato de que já tinham vivenciado comigo, durante alguns semestres anteriores à pesquisa (2007.1, 2007.2, 2008.1), experiências de escrita, a partir das quais revelavam – em diálogos informais, no cotidiano da sala de aula e nos processos de construção dos textos acadêmico-científicos – uma relação de dor, angústia e frustração,

pela dificuldade de organizar as ideias, de dialogar com autores, pela relação mal resolvida com a gramática, pelas leituras insuficientes, pela relação de desprazer com a leitura e com a escrita, desde o Ensino Fundamental.

Os sujeitos-professores que se disponibilizaram a participar dessa dinâmica, independente de lecionarem ou não nessas turmas, nos semestres subsequentes àquele em que a pesquisa teve início (2009.1), assumiram o compromisso de participarem desse processo até a sua conclusão. No capítulo II, tratarei, de forma mais detalhada, sobre ambos os sujeitos.

Para me referir aos onze professores e vinte alunos no decorrer do texto nomeio-os da seguinte forma: SA, que corresponde a sujeito-aluno e SP, que se refere a sujeito-professor. Nas situações em que foi necessário reproduzir o diálogo entre sujeitos e pesquisadora, nomeio-me com a letra P. Decidi, por uma questão ética, preservar a identidade dos sujeitos que compõem a amostra da pesquisa, visto que houve, através de termo de compromisso, uma garantia de sigilo já combinada com todos eles. Desse modo, cada aluno está sendo caracterizado, após as letras SA, por um numeral de um (1) a vinte (20), conforme a ordem em que se inscreveram para participar da pesquisa; da mesma forma, cada professor é caracterizado, após as letras SP, por um número de um (1) a onze (11), conforme a ordem em que se manifestaram no grupo focal, que foi realizado no mês de dezembro de 2009.

Os instrumentos para a coleta de informações que constituirão o *corpus* foram: entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de 10/07/2009 a 28/06/2011; e grupos focais, realizados nas seguintes datas: 08/08/2009, com um grupo de oito alunos; 15/08/2009, com um grupo de sete alunos; 27/8/2009, com um grupo de cinco alunos; 13/04/2010, com onze professores. Tais instrumentos – dos quais tratarei no Capítulo II –, se configuraram como recursos metodológicos de suma importância para a compreensão do “como” significa o discurso dos sujeitos.

Fundamento este estudo nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso Francesa (doravante ADF), postulados por Michel Pêcheux e Eni Orlandi – a serem desenvolvidos no Capítulo II e discutidos no decorrer de todo o texto –, os quais abordam o sujeito como um ser determinado pelas condições históricas e o discurso como linguagem em movimento, tecido histórico-social, constituído pelos ditos e não-ditos. Tomo o texto como forma

material em que o discurso se manifesta concretamente, partindo da seguinte ideia sobre o analista frente à textualização do discurso, que é o seu objeto de análise:

[...] o analista não interpreta o texto; através de um dispositivo analítico, ele explicita (torna visível) os gestos de interpretação que textualizam a discursividade e ele interpreta os resultados dessa análise, no interior de um dispositivo teórico. Sua finalidade [...] não é interpretar o texto mas compreender os gestos de interpretação inscritos no texto (ORLANDI, 2005b, p. 78).

As contribuições de Bakhtin à análise do *corpus* são fundamentais, pois partem do princípio da alteridade que revela dois valores em jogo: “eu-outro”, levando-nos à compreensão de que o “outro” e o “eu”, por meio da linguagem, se constituem mutuamente; isto é, o sujeito (se) constrói na relação de interação com “os outros”; e a linguagem, de caráter dialógico, é constitutiva desse sujeito, cujo discurso é sempre inacabado, provocando, como réplica, o enunciado do outro, o que gera uma alternância de vozes (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, Bakhtin trata do diálogo entre os enunciados:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela o rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (2003, p. 297).

Propondo que pensemos a leitura e a escrita nessa perspectiva e sempre em relação uma com a outra, como práticas de construção dialógicas e de socialização de conhecimentos, fundamento minha discussão em autores como Geraldi (1997; 2006); Silva (2002); Zilberman e Silva (1999); Soares (1999), entre outros, para os quais o ato de ler/escrever configura-se como construção social, interação verbal entre sujeitos, nos mais variados contextos socioculturais.

Entendo ser esse um caminho interdiscursivo para lidar com as heterogeneidades, as diferenças, os conflitos, as contradições, os quais, sendo constitutivos dos sujeitos, precisam ser compreendidos, pois significam os rastros do outro na história de cada um. Então, em lugar de apenas conhecer o objeto, penso que é importante somar a isso a necessidade de se interpretar, de se compreender os sujeitos na sua relação com o outro, alterando-se. Como enuncia Barros, ao tratar do dialogismo bakhtiniano: “A alteridade define o ser

humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (2005, p. 28).

Essas e outras questões, que interessam à pesquisa, serão desenvolvidas em tópicos que constituirão os capítulos da tese, os quais passo a descrever brevemente, momento em que a escrita me obriga a escolher e os movimentos caóticos e vagos do meu pensamento vão tomando ritmo e forma.

“Escrever obriga a escolher entre montes de idéias inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo” (PICARD, 2008, p. 43). Tomando por base essa ideia, ao precisar dividir este estudo em capítulos, tive que lutar com as ideias que se transformariam em palavras e depois com as próprias palavras. Precisei, como observa Picard, fazer escolhas, assim como o ato de “catar feijão” descrito pelo poeta João Cabral de Melo Neto (2008). Ao jogar as ideias na folha de papel, as palavras que, como os grãos de feijão, boiaram joguei-as fora; por ora, apresento ao leitor, em cinco capítulos, as que podem dar a esta discussão “seu grão mais vivo”, o qual, desejo, não seja como os grãos indigestos ou ocos a que o poeta se refere na sua poesia.

No primeiro capítulo, de discussão teórica, defino os principais aspectos teórico-metodológicos que orientam o estudo e que se tecerão no entrecruzamento entre a ADF, o dialogismo bakhtiniano e a linguística textual. Trata das concepções de sujeito, linguagem, texto discurso, história e ideologia, com o objetivo de gerar uma compreensão sobre como o sujeito, em cena, encena um lugar e, ao dizer, se diz. Discuto, ainda nessa seção, a concepção de autor e autoria, a partir dos interdiscursos ou memórias do dizer, considerando a autoria como propiciadora da produção de conhecimentos na universidade e o autor como aquele que se responsabiliza por aquilo que diz/escreve (ORLANDI, 2004).

Constituí o segundo capítulo a descrição da escolha metodológica de pesquisa, esta entendida como princípio educativo e investigativo, através da qual o pesquisador poderá construir seu objeto de estudo nas relações interativas com os sujeitos, à medida que vai compreendendo como esses sujeitos significam o que dizem, na teia de relações que tecem no cotidiano da universidade. Esse capítulo trata, ainda, das discussões sobre os instrumentos para coleta de informações sobre sujeito, texto e discurso; essas discussões

ganham forma e sentido a partir das contribuições provindas dos diálogos que travei com os sujeitos, professores e aluno, nos quatro grupos focais – um com professores e três com alunos –, nas vinte e nove entrevistas individuais – dez com professores e vinte com alunos. Vale ressaltar que, dos onze professores, um participou apenas do grupo focal, justificando, depois de vários convites, falta de tempo para o diálogo, devidos às atividades acadêmicas.

No terceiro capítulo, denominado “A escrita na universidade: que fios pedagógicos tecem essa práxis?”, proponho uma discussão das relações entre professor/aluno/escrita, as quais se desenvolvem no seio da academia, fundamentadas pelas concepções de linguagem e escrita, e que são manifestadas pelos professores e alunos nas suas práticas cotidianas.

Portanto, a partir das vozes dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que revelam as formações discursivas (FD) nas quais eles se inscrevem, farei um exercício de compreensão das marcas de discursividade que revelam como o professor pensa, se relaciona e desenvolve os processos de produção de texto em sala de aula.

O quarto capítulo é dedicado à reflexão/discussão sobre “O futuro professor de língua materna: do lugar de não-saber ao saber-fazer”. Aqui, a intenção é discutir sobre as impossibilidades reveladas pelos sujeitos-alunos, com relação às dificuldades diante da folha de papel em branco, pelo medo, pela resistência ou pela ausência de práticas significativas de escrita para o sujeito e as implicações para a sua formação; as possibilidades de construção de conhecimento pela escrita/reescrita, na interlocução com o sujeito-professor; possibilidades manifestadas pela abertura do sujeito ao texto, pelo arriscar-se, aventurar-se na escrita, tomando a folha de papel em branco como possibilidade de (se) dizer, partilhando saberes com os outros, assumindo-se como sujeito do que diz.

Nos entremeios das vozes de alunos, de professores e de teóricos que fundamentam este estudo, sigo refletindo sobre como o exercício da escrita, no fazer cotidiano das disciplinas, contribui (ou porque não contribui) para a constituição de conhecimentos; as condições que os professores têm proporcionado ao seu aluno, professor de língua materna em formação, para que ele possa, também, formar leitores e produtores de textos. Ademais, creio ser indispensável reservar aqui um espaço para compreender, a partir do

discurso dos alunos, como se revelam, na sua escrita, as marcas da práxis do professor.

No quinto capítulo, intitulado como “Escrever: buscar ecos em palavras alheias”, teço considerações sobre as vozes teóricas que se revelam no texto do aluno e como elas contribuem para a tessitura do texto acadêmico-científico desses sujeitos; sobre a concepção de autoria construída pelos sujeitos professores e alunos e como concebem essa possibilidade (ou não) de autorizar-se, a partir dos trabalhos de produção de texto propostos no curso de Letras Vernáculas.

A organização dos capítulos de modo sequenciado é apenas uma questão didática, pois, seguindo o percurso teórico da análise de discurso, bem como da dialogia bakhtiniana, entendo que os conceitos dialogam, se implicam, se enredam, de maneira que, em todo o texto – a repetição existirá, sendo intencional e necessária –, será sempre conveniente retomá-los para estabelecer uma filiação de sentidos, uma relação de interdependência entre os discursos.

Ressalto que a minha intenção é tecer, ao longo do texto – e já começo nesta seção – gestos interpretativos sobre o *corpus*, colocando em situação de diálogo a voz da pesquisadora, como sujeito implicado no processo, a voz dos sujeitos, professores e alunos, e a voz dos teóricos que consolidam as discussões. Nessa tessitura, em que o escrever se confunde com o viver, vou pensando um texto que fale dos sujeitos de modo interdisciplinar, ou melhor, vou pensando e refletindo sobre os sujeitos nos entremeios, na interlocução entre a análise de discurso, a linguística textual e também as vozes literárias, que contribuirão, intensamente, para enriquecer as discussões.

Em um dos meus momentos de navegação pela internet – “navegar é preciso!”, diz Pessoa (1969) em seu poema – encontrei, servindo como mote para uma redação de cursinho pré-vestibular, uma crônica de Maria Julieta Drummond de Andrade, filha de Carlos Drummond de Andrade. Da crônica, destaco, a seguir, um excerto que muito me chamou a atenção, porque, de certa forma, mostra-nos a historicidade das práticas de escrita na escola, a qual, desde muito tempo, tem movido o aluno a construir um imaginário sobre a produção de texto como produto final de um processo – sobre o qual não refletem – para correção de “erros”. A essa ideia somam-se outras: a proibição,

a didática e a avaliação equivocadas que geram bloqueios, os entraves gramaticais que sempre se interpuseram entre a relação professor, aluno e escrita, no contexto escolar. Da crônica da referida autora, destaco, a seguir, um excerto que muito me atraiu, tendo em vista a reflexão que ela me propiciou sobre as práticas de escrita escolar:

Estando no curso de admissão, escrevi, certa vez, que, assustada, eu me deitara "enroladinha como uma bola". A severa professora modificou a frase para "enrijecida como um feixe", e, como essas palavras não faziam parte do meu vocabulário de 10 anos, tive a sensação de que escrever direito era escrever difícil. Meu pai, a quem mostrei a correção, desfez-me a ilusão, indicando-me que é exatamente o contrário: no caso, minha comparação, simples e natural, era bem mais expressiva do que a de dona Mirtes. A lição foi dupla, pois descobri também que os professores não são infalíveis.¹⁰

As palavras, o texto, as práticas de escrita, como nós, portam uma história, um caminho percorrido pelos sujeitos, em sua existência, o que nos possibilita entender o presente e ressignificá-lo. Esse caminho trilhado pelo sujeito começa na educação básica e se estende à universidade, onde os problemas, em relação à leitura e à escrita, se ampliam, se revelam de modo mais contundente, porque aí ele é chamado a produzir. Acontece que esse processo de escrita na graduação tem sido um tanto preterido, porque parece ser entendido como prática que ganha seu apogeu somente na pós-graduação. Isso nos revela um sujeito-aluno:

[...] eu vi professores dizerem assim: "você não precisa se preocupar agora em fazer um projeto como o projeto deve ser". Se eu não aprender agora, eu vou aprender quando? Né? "Vocês querem fazer uma monografia, mas a gente substitui por um artigo, em princípio (em princípio!), porque é mais curto, porque a gente percebeu que é mais fácil". Quando eu precisar fazer uma monografia, como é que eu vou me virar?... Muitos professores têm o discurso de que "Você vai aprender a escrever, você vai aprender a pesquisar no mestrado, no doutorado. Aqui não! (SA13)

Partindo da (d)enunciação desse sujeito, pondero que a produção escrita na universidade ainda não tem se destacado como objeto de reflexão, justamente dentro desse espaço, onde se exige tanto a construção de conhecimento pela escrita. Discutem-se muito sobre a temática fora da academia, nos congressos, simpósios, seminários, encontros... entre os intelectuais. Publicam-se muito sobre as dificuldades de escrita – com maior

10 Conselhos literários de Carlos, meu pai, de Maria Julieta Drummond de Andrade. Disponível em: <http://www.portalimpacto.com.br/docs/ImpactoRoseVest2008Aula03UFPA.pdf>. Acesso em 14 ago. 2009.

frequência, discute-se a escrita na Educação Básica –, entretanto, no interior da universidade, o olhar sobre a práxis que orienta a escrita e o tempo de debate e de diálogo sobre as práticas de escrita que formam os formadores de leitores e produtores de texto têm sido preteridos, porque o professor precisa dar conta dos conteúdos, do seu planejamento, do que prescrevem a ementa da disciplina e o currículo do curso, além de outras atividades acadêmicas das quais o professor é convidado – ou intimado – a participar.

É pela escrita que os sujeitos são convocados a produzir conhecimento. Entretanto, paradoxalmente, discutir como esse ato de criação se processa parece ainda não ser prioridade no meio acadêmico, inclusive no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – repito para dar ênfase –, que forma professores, responsáveis por trabalhar com leitura e escrita na Educação Básica.

Aproveito o ensejo para falar sobre o quanto tem sido importante para mim, como pesquisadora, o diálogo com outros sujeitos nas comunicações em congressos, seminários, colóquios e simpósios nacionais e internacionais¹¹, momentos em que compartilhei responsabilidades e reconstruí saberes, redimensionei o estudo. Arrisquei entregar-me à dimensão do desconhecido, à crítica e à avaliação, para vislumbrar, no meu não-saber, um conhecimento outro.

As disciplinas que cursei, como aluna especial e como aluna regular do doutorado, ajudaram-me a desenvolver atividades que possibilitaram a reflexão e a problematização de questões sobre linguagem, leitura, escrita e discurso, as quais sempre me inquietaram no dia-a-dia da sala de aula. Constituíram

11 Cito alguns eventos nos quais já apresentei este projeto. Em 2008: ENALEF, realizado pelo PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB; I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, realizado pela USP, em parceria com a UNICSUL e a Universidade de Évora; ELEGE – Encontro de Leitura e escrita, realizado pelo GELING – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem, da Faculdade de Educação da UFBA. Em 2009: VI Congresso Internacional da ABRALIN, realizado pela UFPB; EPENN, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado pela UFPB, em parceria com todos os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu das Regiões Norte e Nordeste do Brasil; 17º COLE – Congresso de Leitura, realizado pela UNICAMP; II SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, realizado pela Universidade de Évora, em parceria com a UNICSUL e a USP. Em 2010: IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfico, realizado pela Faculdade de Educação da USP e e pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGRAPH). Em 2011: VII Congresso Internacional da ABRALIN, realizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os artigos apresentados no ENALEF, no EPENN e no II SIMELP, no IV CIPA foram escritos em co-autoria com a profa. Dinéia Maria Sobral Muniz.

oportunidades de investimento em leituras que me ajudaram a ampliar conhecimentos, a avançar para além das prisões do instituído e da didática inspirada nos ideais liberais pragmáticos, a fim de posicionar-me, com criticidade e menos ingenuidade, frente às situações que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da língua materna.

As leituras que (des)teci, propostas pelos professores, e aquelas que me propus a tecer, por desejo, pela necessidade transformada em prazer, deram-me voz de autoria. Aprendi que é preciso ler para descobrir; escrever para inventar; escrever como ato inaugural, inauguração do próprio pensar (MARQUES, 2001). No ato de ler/escrever, compreendi a riqueza da variedade linguística que temos; entendi que “o português são dois”¹²; que as palavras são porosas, carregadas de discursos que elas têm incorporados; “[...] palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes – aquilo mesmo que lhes permite nomear [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

A participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) merece destaque aqui, porque foi/é meu espaço-tempo de construção e socialização de conhecimentos e novos aprendizados. Cada encontro, às segundas-feiras, constitui espaço/tempo de importantes descobertas e aprendizados: de outras leituras e do prazer de discutir sobre leitura e escrita.

Os fios das discussões travadas com professores e colegas do GELING me ajudaram a costurar desejos e objetivos; nutriram de sentido minha curiosidade de entender a prosa do mundo, as aprendizagens e ensinamentos que se desenrolam na vida e se embrulham em palavras; ajudaram-me a construir o projeto de pesquisa, tomar ciência de minhas errâncias metodológicas, de tessituras frouxas e fios tensos. Esse processo não se deu sem conflitos e tensões, pois implicou sair de mim mesma, desvencilhar-me das minhas certezas, para conhecer teorias e saberes de outros sujeitos; acolher, no diálogo, outras vozes, provocar novos olhares.

Da sala de aula da UFBA aos eventos, as produções de artigos, ensaios, apresentação de seminários, mais que atividades para avaliação, constituíram-se, para mim, em momentos de eficácia, operacionalização e

¹² Aula de Português, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema053.htm>. Acesso em 01 out. 2007.

produtividade; escritas como práxis humana, oriundas de um “querer dizer”, como construção e apreensão do conhecimento científico.

A participação desses eventos acadêmicos levou-me a perceber que o contingente de professores/pesquisadores que têm participado de eventos como apresentadores de trabalhos aumentou, significativamente, em razão das exigências e do processo de avaliação da CAPES – que hierarquiza os pesquisadores pelo número de produções – com relação ao sujeito ter que produzir, constantemente, para não receber o rótulo de “improdutivo”. Em vista disso, o tempo de apresentação sobrepuja o tempo de debate que, na maioria dos eventos, tem se reduzido cada vez, chegando à quase inexistência. Machado, em seu texto “Produtividade na pós-graduação brasileira? rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade”, alude a esse fato, fazendo a seguinte observação, que começa com um questionamento:

O que aconteceu com o nosso tempo de debate, de diálogo? A expansão da pós-graduação aumentou o contingente de pesquisadores e os espaços para apresentar trabalhos se tornaram disputados. Mais gente, menos tempo per *capita*. Esta situação tem atingido as raias do ridículo: 10 minutos para apresentar um trabalho, numa rodada de 5 ou 6 autores, reunidos na maioria das vezes de maneira bastante aleatória, comunicam informações cronometradas, obrigadas a banirem suas dimensões históricas e críticas, sínteses fragmentadas de trabalhos que podem ter levado muito tempo para serem elaborados, e sem direito a debate. O aproveitamento, que justifica o investimento de participação no evento, a possibilidade de intercâmbio e diálogo foi sacrificada e praticamente passou a inexistir (2006, p. 115).

Tal constatação tem me deixado muitas vezes insatisfeita com as apresentações, visto que julgo de suma importância a interação com o outro sobre o trabalho realizado e entendo que a ênfase não está no “apresentar o trabalho” nem no certificado a receber para incluir no lattes, mas no debate suscitado por essa apresentação. A essa situação, ainda somo o fato de que, geralmente, nos grupos de trabalho dos quais faço parte nos eventos, discutem-se muito mais a leitura e a escrita na Educação Básica¹³, de maneira que poucas foram as discussões – ou mesmo nenhuma, em determinados

¹³ Constitui exceção o Seminário “Leitura e Produção no Ensino Superior”, espaço em que se discute sobre usos e práticas de leitura e de escrita dentro da universidade; até o 17º COLE, foi coordenado pelos professores doutores Valdir Heitor Barzotto e Claudia Riolfi- FE/USP, . Nesse seminário, realizei duas comunicações: no 16º COLE, em 2007, apresentei o artigo intitulado “Nas armadilhas das trilhas hipertextuais: que lugar ocupa o graduando de letras como autor do seu dizer?; no 17º COLE, em 2009, apresentei o artigo cujo título foi “Ler, escrever, transver: entre as possibilidades e os desafios do escrever no contexto acadêmico”.

eventos – sobre a problemática da escrita na universidade, como já observei anteriormente.

Não obstante essa quase solidão¹⁴, isto é, a falta de parceiros para o diálogo sobre a escrita no contexto acadêmico, nesse espaço-tempo de 2004 a 2011 – que corresponde ao mestrado e ao doutorado –, fui aprendendo a combinar rigor científico com aplicação prática, construí uma rede de relações com muitos sujeitos pesquisadores – colegas e professores – que me ajudaram a tecer minha história, que partilharam das minhas venturas e aventuras, conjugando sonhos e projetos, nos embates da realidade.

Posso dizer que “os meus dias não são meus, são nossos” (SOARES, 2001, p. 16), porque esse caminhar exigiu a presença de muitos interlocutores, com os quais partilhei outros saberes; aprendi como eles, aprenderam comigo, aprendemos juntos. Portanto, repito como Lispector: “Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.” (1992, p. 10).

Nesse espaço/tempo de escrita, que na tese não se encerra, porque é o começo de um longo caminho ainda a percorrer, passei a (des)construir conhecimentos, enfrentei alguns dos muitos desafios que envolvem o ato de escrever: precisei pensar e agir de forma mais sistemática e produtiva, assumir o compromisso de elaboração própria e de questionamento criativo. À proporção que o texto se materializava, eu me sentia vivendo um embate entre a procura e a perda das palavras, mas também a disposição de continuar a procurá-las. As palavras são assim: escapam-nos e nos fascinam.

Vivenciei, nesse primeiro momento de escrita-inscrição, o movimento dialético entre o saber e o não-saber, entre a palavra e o silêncio. Segui por caminhos que eu não pensara percorrer, quando projetei a tese – em forma de sumário – no período em que cursava a disciplina “Projeto de Tese II”. Isso só confirma o que diz João Guimarães Rosa, na sua prosa-poesia, através do personagem Riobaldo: “[...] a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda e num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que

¹⁴ Nas reuniões e eventos do GELING, encontro eco em outras vozes – como, por exemplo, a voz da profa. Lícia Beltrão, cuja tese trata de escrita – pois, posso trocar ideias, gerar reflexões polifônicas e polêmicas; onde posso elaborar experiência de autoria.

primeiro se pensou [...]” (2006, p. 35). A convivência no campo de pesquisa com os sujeitos me obrigou a repensar a escolha dos instrumentos de coleta de “dados”, a selecioná-los melhor, conforme a necessidade e a realidade do contexto em que a pesquisa ocorreu.

Não sei onde o caminho vai dar – nunca saberemos –, nem quero correr o risco de trabalhar com o fechamento das formações discursivas. Prefiro a incompletude, acolho a noção de alteridade e de falha como estruturantes. Portanto, continuo caminhando rumo a uma perspectiva de pesquisa/escrita que não apague jamais seu caráter de processo, trabalho, construção, transformação, porque “[...] toda pesquisa, em algum âmbito, produz alterações nos seus sujeitos/objetos/contextos” (MACEDO, no prelo).

Nas travessias que ainda tenho que realizar para isso, preciso me submeter à revisão das ideias aceitas, das verdades quase absolutas e da comodidade das soluções prontas. Os caminhos pela linguagem são oblíquos, no entanto, desejo prosseguir em frente, pois como enuncia Barthes, “A linguagem é uma pele: esfrego minha linguagem contra o outro. É como se eu tivesse ao invés de dedos, ou dedos na ponta das palavras. Minha linguagem treme de desejo.” (1981, p.64). Isso é o que me leva a continuar “lutando com as palavras, aceitando seus desafios”¹⁵, como educadora-pesquisadora, a fim de que meus escritos e minhas ações possam contribuir para a humanização de todos aqueles, os leitores, com quem eu ainda cruzarei nessa travessia. Insisto, como Thiago de Mello: “Faz escuro mas eu canto” (2009, p. 39-40).

De minha parte, como sujeito que escreve sobre escrita, sei que é preciso muito esforço e trabalho intelectual, muitas interlocuções com os sujeitos do campo teórico. Muito ainda terei que ler; muito terei que escrever. Mas, como diz Campos: “Escrever sobre escrever é o futuro do escrever” (2004, p. 13).

Escrevo sobre o fenômeno que ora experiencio: a escrita; sinto “na pele” que “é duro como quebrar rochas” (LISPECTOR, 1998a, p. 24). O tema: não o escolhi; ele me escolheu, a partir do meu fazer cotidiano, nos meandros das salas de aula, desde a educação básica à universidade. Apenas abri-me para que ele me invadisse e se me apresentasse. Ele se definiu em mim. Escrevo:

15 Refiro-me aos versos do poema “O Lutador”, de Carlos Drummond de Andrade, em Poesia e Prosa, v. único, p. 147-148.

“Penso e escrevo como as flores têm cor” (PESSOA, 1990. p. 101). “Sinto um cajado nas mãos /E vejo um recorte de mim” (1990, p. 88). E o que me instiga a falar do escrever, movida pelo desejo, pelo prazer, pela necessidade, é justamente o que não sei sobre a escrita. Como professora formadora, a necessidade se alia, nesse contexto, ao desejo e à falta.

Todavia, como diz Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”, “Às vezes não é fácil. Fé que não o é” (2001, p. 192). Muitas vezes, nesse processo em que precisamos escrever, ler, renunciar ao que escrevemos, reescrever, reler, transver... as letras parecem dormir no nosso pensamento e lutamos sempre para dar conta de um imaginário que, incontáveis vezes, ameaça entrar em deriva. Quantas vezes caí na armadilha de pensar que poderia dizer tudo aqui, e já; quando eu bem sei, a essa altura das minhas leituras sobre o escrever, que jamais se poderá dizer tudo. Somando-se a isso tudo, estão a inquietação e a angústia causadas pela exposição da nossa escrita ao olhar do outro; pois, uma vez entregue aos leitores, sinto, como revela Frei Betto, no texto “Por que escrevo?”:

[...] o texto já não me pertence. É como um filho que atingiu a maturidade e saiu de casa. Já não tenho domínio sobre ele. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor. Nesse sentido, toda escritura é uma oblação, algo que se oferta aos outros. Oferenda narcísica de quem busca superar a devastação da morte.¹⁶

Nesse caso, sempre aguardando olhares revitalizadores e, necessariamente, (des)estruturantes sobre o meu escrever, no comprido silêncio dos dias que transcorrem e correm pela minha vida, sigo com a paciência de uma aranha tecedeira, tomando para mim o conselho do romancista Autran Dourado: “A gente carece de acalmar a alma para fazer aquilo que tem mesmo de fazer, para agüentar depois aquilo que fez” (1976, p. 125). Aos leitores, dada a situação na qual/para a qual escrevo,

Gostaria de ainda vos dirigir um outro pedido: não me levem a mal se, quando daqui a pouco me colocarem questões, eu sentir ainda, e sobretudo aqui, a ausência de uma voz que me foi até agora indispensável [...] a ausência é o lugar primeiro do discurso [...] (FOUCAULT, 1992, p. 30-31).

16 Esse texto está disponível em: <http://www.pfilosofia.xpg.com.br/geocities/mcros10/fb47.htm>. Acesso em 15 nov. 2009.

Em minha incompletude, como sujeito do discurso, dou a esse texto, que ora apresento, uma forma de tese, revelando os caminhos metodológicos percorridos, minhas escolhas teóricas, que desvelam o encontro entre o pessoal e o teórico. Mas, como o texto é tecido inacabado, que pede interlocução, penso como Foucault, que ele constitui, ainda,

[...] um ensaio de analista de que ainda mal entrevejo as grandes linhas; mas pareceu-me que ao esforçar-me para traçá-las diante de vós, ao pedir-vos para as julgarem e rectificarem, estaria [...] à procura de um duplo benefício: primeiro, o de subtrair os resultados de um trabalho que ainda não existe ao rigor das vossas objecções e, por outro lado, o de fazer usufruir, logo à nascença, não somente do vosso “apadrinhamento”, mas também das vossas sugestões (1992, p. 30).

Portanto, ofereço-o e ofereço-me ao olhar do outro, já que, para assumir a posição de quem se autoriza, não basta escrever, é imprescindível entregar o seu escrito ao olhar e à circulação públicos, propondo um jogo interativo que já está implicado mesmo no ato de escrever, porque: “o que há de mais belo na escrita é a tensão entre o que está escrito e o que há por escrever, é o uso de uma liberdade que assume todos os riscos ao imprimir sua marca” (PICARD, 2008, p. 20).

Capítulo I

1 O tecido teórico-metodológico: discurso em curso

Mas [...] Importa o fato de que, ao escrever, estou sob a mirada de muitas leituras. Acho-me numa interlocução de muitas vozes que me agitam, conduzem, animam, perturbam (MARQUES, 2001, p. 26).

Na interlocução com as muitas vozes teóricas que me agitam, e que consolidam meu dizer, proponho um diálogo através do qual possamos – o leitor e eu – construir um entendimento sobre a concepção de linguagem que norteará essa tessitura de significações sobre escrita, texto e discurso. Retomando o que disse na introdução, e dada a profusão de vertentes teóricas designadas como análise do discurso, esclareço que minhas reflexões se fundam na ADF, tal como foi proposta por Pêcheux e seu grupo e como tem sido praticada por Orlandi e outros pesquisadores por ela formados. Entendo ser possível, nessa discussão, um diálogo com alguns autores da linguística textual, da educação e tantos outros que puderem, pelas posições teóricas defendidas, contribuir para os entrelaces destes fios, visto que este texto se abre ao debate sobre escrita como espaço discursivo, não fechado em si mesmo, mas que estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos.

1.1 Linguagem, escrita, texto, discurso e seus entremeios

Priorizo, nesse contexto, uma concepção de texto que considere sua estruturação, o texto como materialidade discursiva, mas que amplie a discussão para o estudo das condições de produção que, por sua vez, está relacionado com as noções de sujeito, de língua, de história e de interpretação, que o transformam em discurso e põem em questão a suposta transparência da língua. Em outras palavras, interessa-me dialogar com ideias que concebam a relação entre o interior e o exterior da língua, isto é, um espaço discursivo-ideológico, em que as formações discursivas se produzem, apontando para a noção de interdiscurso.

Nesse sentido, não há como abordar o ser falante, se não for a partir de sua inscrição no campo da linguagem, do seu assujeitamento à língua, não à

língua no sentido gramatical, mas à língua na ordem do enunciável, daquilo que constitui o indivíduo em sujeito de seu discurso, que é efeito-sujeito e que produz sentidos.

Assim sendo, pela necessidade de se tratar não apenas do real da língua, mas também do real da história, ambos em permanente confronto, é que ancorei essa discussão no solo teórico da ADF, uma disciplina que se constituiu nos anos 60 do século XX, quando a leitura passou a suscitar questões a respeito da interpretação (ORLANDI, 2005a). Não se apresenta, portanto, como uma metodologia ou técnica de pesquisa, mas como uma disciplina de interpretação, constituída na intersecção de epistemologias distintas, pertencentes às seguintes áreas: a linguística, deslocando-se a noção de fala para discurso; o materialismo histórico, do qual emergiu a teoria da ideologia; e a psicanálise, de onde veio a noção de inconsciente, abordada pela ADF como o descentramento do sujeito (ORLANDI, 2005a).

Constituída a partir dessas áreas, que representam a relação língua/sujeito/história/ideologia, a ADF se configura como uma disciplina de entremeios, tecida na contradição de três lugares teóricos, três campos do saber, aos quais ela interroga: a linguística, que revela a não transparência da língua; o marxismo, cujos estudos nos falam sobre a materialidade da história; e a psicanálise, que reconhece a opacidade do sujeito, entendendo-o como não transparente até mesmo para si próprio (ORLANDI, 2005a). Este quadro epistemológico é-nos apresentado por Pêcheux e Fuchs, da seguinte forma:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.
- Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (1990, p. 163-164).

Michel Pêcheux, filósofo francês que deu início à Análise de Discurso na França, foi o fundador dos estudos que discutem sobre como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem, estabelecendo a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia (ORLANDI, 2005). Propondo uma mudança de terreno nos

estudos da linguagem, Pêcheux (2006) faz intervir a noção de acontecimento junto à de estrutura. Expõe, portanto, ao leitor a opacidade do texto, incluindo a análise do imaginário na relação do sujeito com a linguagem. Assim, ele considera o discurso como materialidade específica da ideologia e a língua como materialidade específica do discurso.

A discussão sobre a não transparência da linguagem conduz à reflexão sobre os ditos e os não-ditos do texto/discurso e ao entendimento de que os sentidos são múltiplos, as palavras não significam por si só, dada a relação do texto – objeto linguístico-histórico – com a exterioridade, com o interdiscurso, isto é, a relação com os múltiplos sentidos.

Essas considerações remetem à concepção de formação discursiva, a qual, como lugar de construção dos sentidos, é inscrita numa formação ideológica e determina “o que pode ou deve ser dito”. Assim também entende o sujeito-professor, comentando sobre os fundamentos de suas propostas de escrita na sala de aula, que precisam considerar: “[...] aquilo que você pode escrever, quem pode escrever [...] nem todo mundo pode publicar um texto [...] não tem essa autonomia pra dizer o que pensa, o que quer, do jeito que quer” (SA2); pois é preciso considerar-se aí os dois sujeitos: o da enunciação que é responsável pelo dizer e o sujeito universal, a memória do dizer que possibilita os vários sentidos do discurso. O professor, a partir de sua posição-sujeito historiciza seu discurso pedagógico, produzindo sentidos sobre a escrita.

Posto isso, cumpre-me esclarecer que a questão principal, sublinhada aqui, é dizer do “como”: de que modo o texto opera, como ele produz sentido, o que não deve ser confundido com “o que o texto quer dizer”, porque não há sentido dado; há, sim, a interpretação e a compreensão da relação do sujeito com o texto e aquilo que, a partir daí, é produzido. O termo compreender, nesse contexto, significa “[...] saber como as interpretações funcionam [...] ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, *compreendendo como* eles se constituem” (ORLANDI, 2005a, p. 26).

Importa, desse modo, explorar o espaço que há entre o dito agora pelos sujeitos e um texto/discurso dito em outro momento, em outro lugar, ou seja, o interdiscurso, que faz com que aquilo que eles falam faça sentido; que irrompe o ato interpretativo, a apreensão momentânea de um sentido, que entalha a

palavra com o fio afiado da lâmina interpretativa. Porque o sentido é sempre parcial e “não-todo” cede lugar a outros, mobilizando outros significantes.

A ADF partilha com o dialogismo bakhtiniano um comprometimento com a ideia de que os textos e os discursos dialogam entre si e que a linguagem se instaura a partir de um processo de relação entre sujeitos social e historicamente situados. Nesse sentido, trago para esse diálogo a voz de Bakhtin (1981; 2003; 2004) para quem o texto é lugar em que coabitam diversas vozes interdiscursivas. Há, desse modo, sempre um “outro” que se presentifica no discurso, estruturando-o.

Compreender a linguagem como exercício do social implica pensar dialogicamente a palavra, convida a pensar o discurso e as vozes dialógicas e interdiscursivas que o engendraram. Essa condição não é possibilitada por fatores fonéticos, morfológicos ou semânticos do texto, mas pelo modo sobre como o discurso se relaciona com o contexto extraverbal que se articula entre o dito e o não-dito, o que está posto e o que é pressuposto, entre o que se entende e o que está subentendido no discurso.

Ao escrever, o sujeito constrói seu texto sobre o alicerce do “nós”, constituído no curso de suas relações sociais; amplia os horizontes de sua existência, estabelece vínculos e diálogos; pois, o ato de produzir textos é significativo no momento em que a escrita torna possível o “conhecer o outro”; bem como o “conhecer-se através do outro”, estabelecendo relações de (inter)subjetividade, situações inegavelmente essenciais à aprendizagem e à construção da identidade do sujeito que escreve. Parto dessa ideia para tecer fios de autoria na discussão sobre concepções relevantes que sedimentarão esse estudo: linguagem, escrita, discurso, texto e seus entremeios. Cabe-me esclarecer que, nesse contexto de discussão, a preocupação é menos com a conceituação e mais com as perspectivas, através das quais a linguagem precisa ser pensada e trabalhada na universidade.

Kramer nos diz que “[...] é possível e preciso mudar o passado, ressignificando-o na linguagem que o presentifica [...]. Nesse contexto, destaca-se [...] a dimensão formadora da linguagem e da escrita” (2001, p. 112); é preciso, de fato, repensar uma escrita em que o sujeito-autor reflita, criticamente, sobre os rumos da humanidade, ao mesmo tempo em que vai construindo sentidos/significados históricos e socioculturais que nunca são

definitivos, porque sempre partem de um referencial. Escrita que liga o sujeito ao passado e ao presente em que está situado; escrita que traz em si traços de alteridade, de compartilhamento e, ao mesmo tempo, está inscrita em quem escreve; que representa a constituição do outro e a do próprio eu, através do outro.

Ao falar em alteridade, reporto-me ao conto “O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana”, de Machado de Assis, em que o personagem Jacobina, ao sentir-se sozinho, passa a se olhar no espelho e a dar-se conta de um outro “eu”: “[...] deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois” (1959, p. 346).

No espelho, intermediador de um jogo “eu-outro”, de um “Outro” que o “eu” deseja completar, dá-se a constituição do outro e a do próprio eu, através do outro. Esse eu, construção sócio-histórica, é constituído por fatores como o contexto histórico, as relações humanas que contribuem para que a imagem – as posições – do sujeito se modifique de acordo com cada situação vivida e que o sujeito, ao escrever, revela(-se). Então, a escrita é uma forma de o sujeito construir sua identidade, como afirma Frei Betto, em seu texto “Porque escrevo?": “Escrevo para construir minha própria identidade. [...] A identidade é também reflexo de um jogo de espelhos”.¹⁷

A linguagem, pensada nesse contexto, é mediadora entre sujeito e história, indo, desse modo, além do texto, para buscar os sentidos pré-construídos, ecos da memória do dizer. É atividade constitutiva, que tem no processo de interação seu *locus* produtivo, no qual o reconhecimento do “eu” passa pelo reconhecimento do “outro”, ambos mediados socialmente.

Portanto, linguagem é entendida como acontecimento, prática sócio-histórica, possibilitadora de intercâmbio entre os indivíduos (BAKHTIN, 1981, 2004; GERALDI, 1997, 2002, 2006; ORLANDI, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006c, 2006a; PÊCHEUX, 1990, 1995; VYGOTSKY, 1998, 2005), que se constitui na/pela dinâmica da história; é uma forma de ação sobre o mundo, marcada por um jogo dialógico de intenções e representações. Essa face dialógica da linguagem é-nos revelada por Bakhtin:

¹⁷ Disponível em: <http://www.pfilosofia.xpg.com.br/geocities/mcroat10/fb47.htm>. Acesso em 15 nov. 2009.

A linguagem vive apenas da comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas (1981, p. 158-159).

É nessa perspectiva que precisamos repensar a linguagem na universidade: sua dialogicidade, sua incompletude e sua ação constitutiva precisam ser levadas em conta nos processos de exercício sistemático da escrita, gestados na sala de aula da universidade. O princípio dialógico é, pois, fundamental para a compreensão da linguagem entre sujeitos ativos que, ao introduzir no seu discurso o discurso do outro, reveste as palavras de um tom novo, visto que elas passam por sua interpretação, sua compreensão e avaliação dos fatos:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras aceitando aquelas autorizadas para nós (BAKHTIN, 1981, p. 169).

Esse enfoque bakhtiniano do discurso prioriza os movimentos dialógicos entre os discursos, no âmago dos quais há o contato de pessoas e não de coisas: não o contato mecânico entre elementos abstratos do texto, mas uma relação entre sujeitos situados histórica e ideologicamente, porquanto constituídos pela história e pela ideologia. Há um processo sempre renovável em que o sentido não se atualiza sozinho, mas procede de dois ou mais sentidos que se encontram e dialogam; são marcados pelas cicatrizes das fronteiras da palavra do outro (BAKHTIN, 2003). Assim nos diz, ainda, o autor:

Por palavra do outro eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, qualquer outra palavra *não minha* [...] Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (2003, p. 379).

A concepção de linguagem, fundada nas ideias de Bakhtin (2004), não se centra apenas na perspectiva linguística, uma vez que está comprometida com a abordagem linguístico-discursiva e, como tal, abrange todo o universo

científico e sociocultural que inclui produção de sentido, significação, autoria, discurso, enunciação, atividade interativa, etc. (BRAIT, 2005).

Trata-se, nesse sentido, da linguagem na sua natureza dialógica, bem como da heterogeneidade, da interdiscursividade e da intertextualidade que a constituem. Portanto, a linguagem é entendida como “enunciação, interação” (BAKHTIN, 2004). Assim sendo, não podemos apreendê-la como instrumento para transmissão de mensagens entre emissor e receptor, mas como produção humana, construída nas interações sociais, nos diálogos vivos.

Nesse contexto, estão inseridos o sujeito e seu caráter dialógico, assim como também dialógico é o conhecimento por ele construído. O sujeito é entendido como ser social e historicamente constituído. Desse modo, “[...] perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico” (FIORIN, 1994, p. 3).

Entender a linguagem nessa perspectiva, da relação dialógica entre sujeitos, proposta por Bakhtin (2003), é conceber o ato de ler como ação criadora, em que o sujeito, ao (des)ler, ao (des)dizer e ao (re)escrever transforma o “dizer-antigo” no “dizer-agora”, partindo do princípio de que, sendo o texto um tecido que propicia um diálogo de discordância, de divergência, possibilita o conflito das interpretações, o que o transforma em (entre)lugar em que a palavra do “eu” se encontra na “íntima relação como a palavra do “outro” – cada uma conservando sua autonomia –, confirmando o caráter dialógico da linguagem. No sentido bakhtiniano,

A linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. E precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 1981, p. 158).

Além do ponto de vista dialógico da linguagem – o encontro da minha palavra com a palavra do outro –, é importante compreendê-la dos pontos de vista metonímico e metafórico – a possibilidade do deslize de sentidos – e do ponto de vista polissêmico – os discursos são entremeados e transpassados de/por muitas vozes, variam conforme os sujeitos, as situações, os contextos.

Reportemo-nos à fala seguinte de um sujeito-aluno: “Agora... eu acho que... eu aprendi muito aqui [na universidade]... porque eu era aluna de zero em redação, eu era aluna de manifestação zero, de pensamento zero, de

nunca colocar” (SA13). Aqui o sujeito é falado pelo simbólico. Podemos relacionar essa situação com o que Pêcheux (1990) denomina jogos de imagens, que diz respeito ao lugar social ocupado pelo sujeito-aluno e à sua posição no discurso.

A imagem que o sujeito-aluno faz do lugar que ele ocupa – na educação básica – está, conseqüentemente, relacionada à imagem que ele tem da imagem que o professor tem dele. E esse jogo de imagens o leva à pergunta: quem sou eu para falar assim? Ao que se responde: “Não sou nada” (PESSOA, 1990, p. 183)¹⁸. E aqui não posso deixar de trazer, outra vez, o poeta Fernando Pessoa para explicar, através de seus versos o que, como pesquisadora-leitora, compreendi sobre o modo como as palavras desse sujeito significam, no diálogo que com ele travei, no grupo focal. Ao dizer-se “zero”, isto é, “nada”, o sujeito se coloca – evocando o dito popular – na posição de um “zero à esquerda”: “Sinto que sou ninguém salvo uma sombra / De um vulto que não vejo e que me assombra, / E em nada existo como a treva fria” (1990, p. 62)¹⁹. E ainda: “Eu vejo-me e estou sem mim, / Conheço-me e não sou eu” (1990, p. 76)²⁰

Há uma representação simbólica de aceitação da despersonalização por parte do sujeito-aluno que entende seu (não)saber como algo muito distante de uma ideologia da excelência pregada pela escola, no que diz respeito ao ato de escrever; um aluno submisso às rígidas formalidades estruturais para quem a produção de texto sempre foi o falso diálogo com o professor que, raramente, consegue responder às inquietações que seu aluno manifesta no texto.

Se o processo de construção do discurso desse sujeito parece ser guiado por um movimento metonímico, um deslizamento que se detém às margens da falta, o efeito produzido pode evidenciar uma determinação metafórica, visto que há um lugar de luta, um jogo de linguagem entre o material verbal e os efeitos de sentido que ali podem ser produzidos.

18 Fernando Pessoa, no poema “Tabacaria”, em Poesias, p. 63.

19 Versos do conjunto de 14 sonetos denominado “Passos da Cruz”, de Fernando Pessoa, na obra “O guardador de rebanhos e outros poemas”, p. 62.

20 Versos do poema “O último sortilégio”, de Fernando Pessoa, na obra “O guardador de rebanhos e outros poemas”, p. 76.

Pêcheux se refere à metáfora, “[...] cujo efeito é manter uma ancoragem semântica através de uma variação da superfície do texto [...]” (1990, p. 97). Ouso interpretar, fazendo um trocadilho, que, nesse contexto, a metáfora segue uma outra trilha, em que há uma ancoragem da superfície do texto (a palavra “zero”) que possibilita uma variação semântica. Ser aluna de “zero” em redação: o sujeito atribui-se a nota zero, reconhecendo-se como alguém que teve um infeliz desempenho na escrita de textos escolares; aluna de manifestação zero: sujeito que não opina, não participa, não diz nem se diz; pensamento zero: o sujeito de um saber não sabido, como significante vazio, “ao-lado”; que experimentou, com grande intensidade, a sensação de um vácuo subjetivo; não desenvolve uma consciência de seu potencial como sujeito do discurso.

O “zero” na fala do sujeito-aluno pode deslizar para o “metafórico”, uma vez que apresenta uma relação estreita com a ideia de uma prática escolar cerceadora que revela um sujeito travado, constituído na (im)possibilidade de apagar os traços de sua experiência vivida, enquanto aluno de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Relaciono esse efeito produzido ao que Pêcheux (1990) chama de efeito metafórico que, por sua vez, está relacionado ao fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, isto é, a possibilidade de deslizamentos de sentidos. Portanto a metáfora no sentido aqui discutido não é desvio, mas transferência, deslize que, sendo “[...] próprio da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (ORLANDI, 1998, p. 81).

O encontro do discurso com o código, a relação metonímica, aponta para uma realidade exterior ao código, o da produção de sentidos, da realização da metáfora, um lugar da verdade que não se evidencia no enunciado proposto, mas na articulação entre o dizer e sua historicidade, a qual carrega um sentido fundador, quando entra em jogo o contexto, as condições de produção.

O sujeito do discurso em análise se mantém coeso ao organismo social “escola”, cujo fazer em sala de aula lhe imprimiu marcas de um não-saber; seu discurso é fruto de uma realidade constituída por um universo simbólico marcado pela ideologia neoliberal, que sempre sedimentou a formação dos sujeitos na escola.

O ponto de intersecção entre os movimentos metonímico e metafórico é a palavra; a palavra consolida a contribuição entre esses dois movimentos, de modo que, na cadeia de significantes – combinação e seleção das palavras na fala –, estes, a partir do efeito de sentido e pela produção de sentidos, apontam para outros lugares, o lugar da metáfora, da transferência.

A transferência poderá ocorrer nos deslizamentos, nos deslocamentos do sentido da fala, pela cadeia de associações que fazemos ao interpretar os discursos. Isso se dá porque a possibilidade de falha, de fissura, e do equívoco poderá ocorrer em qualquer ponto do fluxo dessa cadeia significativa:

[...] o que faz com que, em toda língua, um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através [...] da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 55).

Os deslizamentos metonímicos tornam-se interessantes quando, a partir deles, exploramos múltiplos sentidos, realizando movimentos metafóricos. O “zero”, na fala do sujeito está imbuído de um valor que aponta para o lugar da constituição de sentidos, aponta para um outro lugar metafórico que eu significo como as falhas, as feridas, as marcas de um processo educacional que sempre priorizou o produto final, ignorando o processo. Desse modo, tem ignorado, também, a subjetividade, os conflitos e contradições de que é constituído o sujeito, “enformando-o”, enquadrando-o nas margens estreitas de um currículo que continua a ignorar os entre-lugares em que o aluno se afirma como sujeito aberto à diversidade, sujeito do desejo, o desejo de ler e de escrever, pois essas atividades não serão parte do sujeito “[...] enquanto não vierem a ser algo da ordem do desejo (Muniz, 2001, p. 15).

Os sujeitos-alunos estabelecem uma fronteira entre o velho e o novo; entre o lugar em que ele se encontrava antes – a Educação Básica – e o lugar que ele ocupa agora – a universidade –, avaliando seu percurso de modo positivo, já que percebe uma melhora no seu saber-fazer. Desloca seu olhar de uma experiência vivida para outra que ele ora experiencia.

Ao deslocar-se, o sujeito embaralha o velho e o novo; pois, não podemos pensar na identidade do sujeito, naquilo que constitui mesmo o sujeito, separando o antes do agora, o que está dentro e o que está fora, já que tanto as transformações como os efeitos do saber vão se entrelaçando ao

longo da história dos sujeitos, constituindo um sujeito que se perde entre um “eu” e um “Outro” de si mesmo, um sujeito efeito de linguagem que aponta para uma heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998). Sobre esse “Outro” com O maiúsculo e “outro” com o minúsculo, Pêcheux explica que se refere à oposição entre

[...] a situação empírica concreta na qual se encontra o sujeito, marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (“outro” com o minúsculo), e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo “Outro” com O maiúsculo [...] (1990, p. 177).

O “Outro” lacaniano, que antecede o sujeito, que o nomeia, está relacionado ao seu imaginário que, na ADF, tem relação com as formações imaginárias formuladas por Pêcheux (1990). O “Outro”, na forma utilizada por Lacan, designa: “[...] um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente [...] – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo (BRAIT, 2001, p. 15).

O Outro de Lacan, representado por um “A” barrado, é sujeito do inconsciente, impossível de ser dito, mas, ao mesmo tempo, lugar/instância de questionamento do sujeito, sempre relacionado com o fenômeno da estranheza, referida por Drummond em sua crônica sobre “O outro”, que eu peço licença ao leitor para citar aqui, de modo um tanto extenso, por nos dizer o quanto é complexo o trajeto para falar do Outro, lugar em que o sujeito tem de aparecer; O outro distinto do Outro, este imagem do eu, construção imaginária, indefinível. Por isso, perguntamos como Drummond:

Que outro? E desde quando ele se chama Outro? Estranho nome, este, que não identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro [...]

Depois, não é só um Outro. São muitos, são vagos, são indefinidos: os Outros. [...]

Mas o Outro existe realmente? Não será inventado na hora e no calor do interesse, da imaginação, do acaso? Quem é o Outro? Um sábio? Sabido? Pseudônimo, heterônimo? Quem sabe se o Outro não serei eu mesmo, como pretendia um outro, este conhecido, que disse: *Je est un autre?*

A idéia de eu ser o Outro de mim mesmo, ou de outro Outro, ou mesmo de outríssimos Outros, não chega a constituir matéria de meditação transcendental [...]

A todo instante sinto que há vários, senão muitos outros em mim, se bem que nenhum deles seja o tal Outro que costuma dizer coisas repetidas por outros. Também não ignoro que os outros me acham o outro, que em qualquer lugar, situação ou momento, sou sempre o outro dos outros, e o serei sempre, inapelavelmente. [...]

Minha alteridade é incontroversa, com relação aos demais habitantes da Terra, assim como a alteridade dos demais habitantes com

relação ao meu eu. Mas isso, multiplicando ao infinito os outros, e fazendo com que todos os sejamos cada vez mais, não chega a anular o sentimento do eu, que luta ferozmente, não digo por se afirmar: simplesmente por se saber existir, dentro do outrismo geral. E por que o Outro diz certas coisas e omite outras, por que varia tanto no que diz conforme a boca a repeti-lo? O Outro é incoerente [...] o Outro varia com os bairros, as profissões, o nível de cultura. O Outro são outros, quantos, quais? (1979, p. 1413-1414).

O Outro, o outro, os outros... são muitos, a ocupar várias posições – varia de acordo com o lugar social, as profissões, o nível de cultura etc. –, porque é o sujeito em sua abertura, definido pela temporalidade do inconsciente, o Outro da linguagem é o outro do desejo, que é falta (LACAN, 1999); daí o questionamento: Mas o Outro existe realmente? Não será inventado na hora e no calor do interesse, da imaginação, do acaso? Quem é o Outro? Um sábio? Sabido? Pseudônimo, heterônimo? O Outro é algo que, para além do nosso controle, fala em nós; que não está em parte alguma, é (in)definido por um outro-eu mesmo que exprime um “eu” que é “outro”.

Escrever supõe pensar o Outro, os outros, a alteridade, porque o sentido só é produzido numa relação de alteridade. Em Bakhtin, essa alteridade é polifônica, multiplica-se em várias vozes. O outro bakhtiniano se constitui na tessitura polifônica, na alteridade e está relacionado ao dialogismo. O “outro” dá completude ao “eu” e vice-versa. É através dessa relação, desse jogo eu-outro, que a identidade se constitui, submetida ao princípio de alteridade, isto é, dependente do outro, do diferente.

Assim, o “eu”, para se autorizar, precisa do outro para construir sua identidade, num intercâmbio de linguagem e de discursos: sempre falta o outro, porque ele é parte de sentido necessária do discurso que se constitui de elementos advindos da alteridade. Somos, nesse sentido, o *outro do outro*. Como lembra Orlandi,

[...] 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. [...] As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados (2005, p. 21).

Na ADF a noção de alteridade relaciona-se à de apagamento, tem relação com a exterioridade e com a historicidade; o sujeito sob o efeito do apagamento tem a ilusão do sentido já lá, evidente; a alteridade do sujeito se

manifesta, então, na leitura “outra” que ele pode produzir pelo dispositivo analítico, que leva em conta o equívoco a ideologia e o deslize (ORLANDI, 2004).

Nessas relações que se tecem entre os sujeitos, esse ser outro, essa “outridade do outro”, o confrontar-se com outro, cria o jogo entre identidade e alteridade. Isso toma corpo nas palavras de Clarice Lispector, em uma de suas crônicas, denominada “A experiência maior”: “Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmagos dos outros: e o âmagos dos outros era eu” (2004, p. 43).

Essa dinâmica entre “eu” e “outro” revela o descentramento do sujeito (BAKHTIN, 2003; 2004), que se define pelo assujeitamento à linguagem; isto é, sujeito efeito de sentido, sujeito da linguagem, que se encontra na interface entre o que diz e o que (não) é dito (PÊCHEUX, 1990), porque, não sendo centro nem origem de seu dizer, seu discurso existe sempre em relação com o discurso do outro: “[...] – discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 316).

Há aí um movimento entre alteridade, heterogeneidade e metáfora. A dimensão da heterogeneidade entendida como condição de não-unicidade nos leva ao entendimento de que os deslizes metafóricos abrem espaços para a possibilidade de interpretação, pois a presença do outro atravessando o fio do discurso desfaz a ilusão da homogeneidade do dizer. Aí reside a noção de alteridade segundo a ADF. Nas metáforas, estão as marcas heterogêneas do fio enunciativo, que desfazem a ideia de um dizer uno e transparente, relacionando-o com a exterioridade, com os interdiscursos.

No sentido de que trata Pêcheux (1990), a metáfora não se aproxima da comparação ou do desvio, mas da transferência, através da qual se dão os deslizamentos, os deslocamentos entre o lugar da interpretação e o lugar da historicidade, do jogo tenso dos sentidos: “[...] não se passa necessariamente de uma seqüência discursiva a outra apenas por uma substituição, mas que duas seqüências estão, em geral, ligadas uma à outra por uma série de efeitos metafóricos” (PÊCHEUX, 1990, p. 99).

A metáfora do sujeito (eu era “zero”), que produz alteração na enunciação e não no enunciado, pode retratar um modelo de ensino materializado em currículo, planos e aulas, como escamoteação da heterogeneidade, visto que esta se apresenta como uma ameaça à rotina do discurso pedagógico instrucional e, muitas vezes, constitui um impedimento ao aluno de construir suas próprias metáforas, tendo em vista que tal discurso se baseia, quase sempre, em formulações de perguntas retóricas, feitas para acolher uma resposta única. O aluno, nesse contexto, raramente é convidado a participar do movimento discursivo. Mas esse é o resultado de uma construção historicamente determinada, que diz respeito à relação do sujeito com a linguagem, na escola, e à sua relação com o saber.

Abordar a linguagem a partir do seu efeito metafórico é considerar que não há sentido sem a possibilidade de deslize, de equívoco, isto é, sem interpretação (PÊCHEUX, 1990). Como nos lembra Machado, “A interpretação opera pelo equívoco, que, por sua vez, precisa da escrita, que, por sua vez também precisa de alguma coisa do significante que ‘ressoe’ [...]” (2000c, p. 236). Os deslizes são lugares de interpretação, constitutivos do funcionamento discursivo; apontam para novas maneiras de ler. Isso porque a linguagem é permeada de ditos, não ditos, está sujeita ao equívoco, palavras meias e inteiras, ecos, vozes que orientam o leitor a – no jogo da interpretação – compreender como os enunciadores dizem, por que dizem, ou se dizem diferente do que as suas palavras expressam.

Pensando a partir de metáforas, que o possibilitará ampliar seu olhar sobre o texto, o sujeito poderá se debruçar sobre as linhas textuais para transcendê-las, para transformá-las. Nesse sentido, é possível que ele compreenda o caráter histórico da linguagem, sua diversidade externa e interna e perceba a impossibilidade de compreendê-la como unicidade lógica imanente, porque se modifica no tempo e depende do contexto social em que se realiza.

Então, escrever torna-se um jogo em que texto e sujeito se mostram e se ocultam, numa situação de extrema ambiguidade, que revela a opacidade da linguagem, o que gera a deriva de sentido (ou os sentidos à deriva). O efeito metafórico em ADF está relacionado com a noção de deriva, que produz o deslizamento de sentido e se aproxima da noção de gestos de interpretação,

isto é aquilo que faz intervir no que Orlandi (2005a) chama de “o real dos sentidos”

Ademais, é preciso destacar a dimensão discursiva da metáfora, que está para além dos limites da ideia de metáfora no sentido convencional, deslocando-a, portanto, do âmbito linguístico-conceitual. Assim, não se pode considerar apenas o contexto linguístico imediato, mas os contextos cognitivo, situacional, ideológico; pois, para a compreensão das imagens metafóricas, é preciso que se reconstrua a intencionalidade comunicativa através do enunciado linguístico, já que a operação parafrástica é que possibilita o primeiro passo; porém, é imprescindível, transcender para o extralinguístico, porquanto “as palavras não têm – na perspectiva da ADF – um sentido próprio, preso a sua literalidade” (ORLANDI, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a metáfora, ao estabelecer o modo como as palavras significam (ORLANDI, 2005a), reflete, ao mesmo tempo, o modo como a língua se operacionaliza no discurso, o sentido aí constituído. E o sentido está intimamente ligado à relação do homem com o mundo, que quase sempre se dá na amplitude dos cenários metafóricos.

Entretanto, interpretar e compreender qualquer discurso exige sempre o reconhecimento do sentido implicado e isso evoca a memória como condição de possibilidade do dizer, as experiências sociais culturais e históricas, o uso de estratégias enunciativas, como por exemplo, a intertextualidade, que suscitará a relação entre processos linguísticos e interdiscursivos.

Não me refiro aqui à caça da verdade ou não-verdade escondida por trás das palavras, mas à busca de compreender os processos de produção de sentido, os sentidos implicados pelas metáforas, procurando reconstituir, no processo interpretativo, a sua energia criadora, a novidade, aquilo que faz com que o significado convencional das palavras adquira novos e excitantes matizes. Nessa perspectiva, faz sentido o que enunciam Miranda e Cascais, no prefácio do livro “O que é um autor?”, de Michel Foucault: “[...] em vez da síntese, a errância do pensamento [...] em lugar da estabilização, o reconhecimento da finitude humana” (1992, p. 27). Essa é uma proposta que convida o sujeito a deslocar-se da paráfrase (estabilização) à polissemia, onde se dá o equívoco.

Analisando a linguagem do ponto de vista polissêmico, isto é, das muitas vozes que permeiam o texto/discurso, podemos entender que os sentidos se produzem pelas relações parafrásticas e pela polissemia que constitui um dos processos fundantes no funcionamento dos discursos. Há um jogo trapaceiro e polissêmico no âmago da própria língua. Esse jogo nos convida a olhar o mundo e a vida não como espaços de estabilidade de verdades, de certezas, de hierarquias rígidas, de metas pré-estabelecidas, mas como espaços moventes, onde as falas são ouvidas, em sua infinita multiplicidade, no texto que se oferece como corpo tocável, a partir de uma prática transgressiva e trapaceira que é a prática de escrever, em que não há um fim, mas uma significância, uma errância de sentidos que são as “[...] portas de linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes forças” (BARTHES, 2002, p. 20).

A linguagem, na perspectiva polissêmica, sugere não apenas uma (des)construção de sentido, mas também uma polemização do discurso com possibilidades de movimentos distintos de sentido. Podemos relacionar essa ideia com o que Orlandi chama discurso polêmico: aquele que “[...] apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase [...], em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa [...] entre os interlocutores, havendo assim a possibilidade de mais de um sentido: a polissemia é controlada” (ORLANDI, 2006c, p.24). É nessa movência que o texto, como forma material do discurso, como unidade de análise do discurso (ORLANDI, 2005b), ganha visibilidade.

O texto, elemento indispensável na construção de conhecimentos, deve constituir-se como objeto de fruição, de manifestação pessoal dos sentimentos, das emoções, bem como das opiniões e defesas de ideias. Nessa perspectiva, “Escrever significa [...] sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita” (KRAMER, 2001, p. 110). Ao se escrever textos, reescrevem-se novas histórias e nelas inscrevem-se novos sentidos. Mas, se o sujeito é obrigado a escrever texto apenas para ser julgado pelo professor e não para interagir, a escrita não se inscreve em seu próprio desenvolvimento nem na experiência de quem escreve.

A fala de um sujeito-aluno revela a angústia causada pelo entrave com relação à escrita, pelo desconforto que se instaura na realização dos trabalhos

científicos, pela falta de espaço que o impede de inscrever-se no que escreve, de atualizar e dar vida ao que foi escrito. Não a angústia intrínseca a qualquer processo de criação, mas a angústia que desencadeia uma relação de embate, de desprazer e de aversão à atividade de produzir textos:

[...] a gente tá muito ligado ao que o outro escreve. A gente não consegue fazer a nossa própria produção por conta disso. Porque a gente tem medo de colocar uma palavra e a professora achar que não é nossa e diga: “Não, você plagiou isso aí!” (SA3).

O sujeito-aluno que aí fala – um entre outros que dessa forma também se expressaram – se sente desacreditado, transita por um lugar de passividade que lhe é imposto, concebe-se privado de uma escrita própria, singular, desgarrada e desprendida que cede lugar a uma escrita fora do seu lugar próprio. Isso nos leva a pensar que o sujeito precisa reinventar sua posição na academia, onde os atos de escrita parecem confortavelmente cristalizados, e a escrita é reduzida à condição de conteúdo curricular.

O escrever, nesse sentido, converte-se em atividade mecânica e automática, ou seja, um cumprimento de tarefa acadêmica, uma prestação de contas: o texto “para” o professor – como veremos mais adiante –, o artigo “do professor fulano de tal”. Escrita cujo objetivo é puramente curricular. Por isso o sujeito escreve, mas não diz de si, imobilizado pelo efeito-censura; os sentidos não são partilhados. É por esse caminho que ele firma uma contrariedade com o escrever, cria um bloqueio, um desvio, uma resistência.

Destaco mais outro episódio do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa, com relação à expressividade nas questões da língua, que rumam na contramão da interatividade, porque os processos de escrever texto parecem não se identificar como linguagem no sentido aqui colocado, já que a escrita não se configura como uma produção em que os sujeitos se sentem nela inscritos, por ela marcados, porque há uma voz que eles entendem como voz que subjuga a sua voz no texto: a voz do professor, a quem ele confere um lugar de saber e de poder. A fala de um sujeito-aluno traduz esse estado:

É... o que eu percebo aqui, eu percebo isso pelo discurso dos meus colegas, pelo que eles me contam. E eles contam assim: “eu já tive oportunidade de me expressar, de dizer o que eu penso... e o professor me... puniu por isso”. Uma colega fala, mas se uma colega diz o que pensa... na hora da prova, ela não teve coragem de dizer, porque ela percebeu que o professor não concordava com o que ela dizia. Então, na hora da prova, ela vai dizer o que o professor quer ouvir. Na hora do artigo, na hora do texto escrito, na hora da

apresentação oral ou escrita, eu vou colocar ali o que o professor quer ouvir, eu estou trabalhando com o método do professor, *é a questão de escrever para o professor, não escrever visando a troca de conhecimento, ou visando um público*. Então, meu público é o professor, eu sei o que ele espera ouvir (SA13, grifos meus).

Que há de afetivo nesse investimento? Que marca autoral aí se imprime? Há, nesse caso, um sujeito que se vê espreitado por um olhar de desaprovação sobre seus escritos que o leva a censurar-se, recuar. “Escrever para o professor!”. O resultado desse esforço, isto é, os textos que daí emergem, se configuram como escritas herméticas, autoritariamente direcionadas, “[...] tessituras sem vida que afastam o leitor da possibilidade de interlocução” (MEIRA, 2007, p. 30). O texto, nessa esfera de existência, constitui um exercício vazio, estéril, raso, previsível, totalmente sufocado por uma prática que diz pouco ou nada do movimento, da dinâmica da linguagem como processo histórico, social, cultural que marca a necessidade de ser gestada, tecida com fios que tenham a cor, a voz, e as vivências de quem a produziu.

As falas anteriores nos revelam o desejo do professor de que o aluno produza um texto conforme o modelo por ele pensado, o que pode resultar na paralisia do ato criativo, fazendo com que a escrita para os sujeitos seja um tormento. Ouso dizer que, talvez, os mestres precisem beber da sabedoria do poeta Carlos Drummond de Andrade, que revela, no seu poema “Apelo a meus dessemelhantes em favor da paz”, um grande desprazer diante do óbvio, do previsível, do modelo:

Ah, não me tragam originais
para ler, para corrigir, para louvar
sobretudo, para louvar.
Não sou leitor do mundo nem espelho
de figuras que amam refletir-se
no outro
à falta de retrato interior.
Sou o Velho Cansado
que adora o seu cansaço e não o quer
submisso ao vão comércio da palavra.
[...]
Vocês, garotos de colégio, não perguntem ao poeta
quando nasceu.
Ele não nasceu.
Não vai nascer mais.
Desistiu de nascer quando viu que o esperavam garotos de colégio

de lápis em punho
com professores na retaguarda comandando: Cacem o urso-[polar,
tragam-no vivo para fazer uma conferência (2001, p. 368-370).

Aprender do poeta! Que consegue se indignar com o repetível, o lugar-comum e manter a obsessão apaixonada pela criação que se converte em linguagem, apesar das “impurezas linguísticas” que ele julgue ter o texto do aluno, não se deixando atrair pelos efeitos da simples técnica, da fôrma/forma.

Nessa perspectiva, entendo que a discussão sobre a prática de escrita, na universidade, é condição fundante para a formação do professor, para o funcionamento da relação pedagógica (ANDRADE, 2004), isto é, para se pensar numa relação pedagógica entre professor/aluno/escrita que lhes propicie uma interlocução através da linguagem (SUASSUNA, 1995). Essa é uma questão não só pedagógica, mas também política, como observa um sujeito-aluno: “Então, a escrita é isso; é a oportunidade que vou dizer: vou me inserir politicamente, vou, vou afirmar isso, né?” (SA13).

De acordo com Rancière (1995), a escrita é ato político, por ser práxis dos sujeitos no mundo, por ser instrumento de reflexão para transformação social, que começa pela reflexão madura e crítica sobre o que o sujeito faz e o que deixa de fazer consigo mesmo, o que ele diz e o que oculta, condição humana que se materializa pela linguagem, contribuindo para que ele, ao escrever, se reinvente, reconstrua concepções, inquiete-se e se constitua na relação com o outro. Para o autor,

O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essenciais. Escrever é ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma. (1995, p. 7).

A escrita, sendo fluxo e criação, constitui-se como ato de natureza política por se ocupar do estético, do sensível que estabelece uma relação entre os modos do fazer, do ser e do dizer do sujeito, porque, por ela, o sujeito se democratiza e aí ocorre o desbloqueio do corpo, suscetível de receber constantes modificações.

Ao escrever, no jogo de construção de sentidos e valores sociais, o sujeito se diz, revela-se; mostra, nas relações de saber-poder, sua posição no mundo, redesenha-o, e sua escrita inclui questões como memória e cultura. Ao escrever, o sujeito cria fios que se urdem, tramando as relações humanas, a

sua relação com os outros. A natureza política da escrita não pode ser ignorada, visto que, pelo ato de escrever os sujeitos se produzem, se inscrevem politicamente no espaço da polis; a escrita tem a função fabuladora de inventar um povo (DELEUZE, 1997); não é, portanto, para apenas se cumprir uma tarefa didático-pedagógica. Assim se pronuncia um sujeito-aluno sobre seu sentimento em relação ao ato de escrever:

Eu acho que a escrita é uma forma de você registrar aquilo que você pensa de verdade também né? Você deixa uma... uma ideia mais... como se diz... concreta no papel e... eu vejo a escrita também mesmo dessa forma: uma coisa que tem grande sentido, que eu achei sentido aqui dentro da Universidade, não só pra fazer trabalhos acadêmicos, não só pra fazer coisas que vai servir mais pros os outros do que pra gente, mas uma forma também de você expressar o que você pensa, expressar o que você acha do mundo, das coisas [...]. (SA6)

O sujeito expressa um desejo de participar de processos de produção em que a escrita se configure como possibilidade enunciativa; escrever como intersubjetividade que se revela pelos movimentos do traço no corpo de quem escreve: a escrita se materializa pelo traçado da imagem das letras no papel, e também no corpo da escrita: porque o corpo de quem escreve é, também, acontecimento discursivo. Escrever aponta para uma relação ente corpo e linguagem; então, esse é um processo em que se entrelaçam corpo-escrita-autoria. Uma escrita que, nesse sentido, não se encerre nela mesma, apenas como instrumento avaliativo de que se serve o professor, mas que abra caminho para o mundo, para que o sujeito possa refletir sobre si mesmo, em relação ao seu processo de escrever, sobre os modos do fazer, os modos de ser e de dizer.

A abordagem sobre a prática da escrita e o tratamento dado ao texto traz, necessariamente, um olhar problematizador sobre o estatuto do texto e sobre o discurso como processos sócio-históricos e culturais. Então, ao tratarmos de texto e discurso, não podemos considerá-los apenas do ponto de vista do enunciador, mas da interrelação que este estabelece com o outro, as outras vozes, no momento da enunciação, observando o que afirma Bakhtin: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (2004, p. 113, grifos do autor). A enunciação, como ato de

produção do discurso é, de acordo com o autor, perpassada por um conteúdo ideológico.

Pelo fato de que há uma multiplicidade de definições e abordagens sobre texto e discurso, cabe explicar a concepção de ambos que trago para este contexto de discussão, uma vez que não são tomados, aqui, como iguais, mas sempre em interrelação: texto é uma unidade semântico-pragmática e é determinado a partir do uso; um todo organizado de sentido, que é produzido por um sujeito, num determinado tempo e lugar, portanto é tecido histórico-social. Dessa ideia comungam muitos estudiosos da linguagem, como Geraldi (1997; 2002; 2006), Koch (1998; 2003), Kleiman (2000), Orlandi (2005a; 2005b; 2006c; 2006a), entre outros. O texto não é objeto fechado, mas aberto a várias leituras. Esta possibilidade de produção de sentidos que se instauram no texto é que dá a textualização do discurso; este, por sua vez, se materializa no texto. Discurso é, portanto, prática social, efeito de sentido entre interlocutores (ORLANDI, 2005a) e o texto é um objeto sempre em construção, atualizado sempre pela leitura. Então, ainda citando Orlandi:

[...] se vemos no texto a contrapartida do discurso [...] o texto não mais será a unidade fechada nela mesma. Ele vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras que [...] mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com “falhas”, com “defeitos” (2005b, p. 64).

O texto situa-se nas esferas social, histórica e cultural, no interior das quais o discurso é produzido e compreendido; ressaltado, portanto, a ideia de texto no seu contexto de produção, por considerar que o papel do contexto é relevante na definição de texto (KOCH, 2003) como objeto que se dá a várias interpretações, aos deslizos de sentido, porém de modo coerente (PÊCHEUX, 1990). “Em um texto tem-se a presença-ausente de um conjunto de discursos possíveis numa relação regrada com as condições em que ele se produz” (ORLANDI, 2005b, p. 85).

Essa discussão orienta, desse modo, para uma (re)definição de texto não apenas a partir da materialidade textual; avança para a concepção de texto como forma material do discurso, que está intrinsecamente relacionado com a materialidade linguístico-histórica, portanto, texto que ganha visibilidade na sua relação específica com o discurso. Nesse sentido, precisa ser entendido como “[...] lugar de observação de efeitos da inscrição da língua sujeita a equívocos

na história” (ORLANDI, 2005b, p. 78), assunto a ser tratado nas próximas seções.

É preciso que se pense o texto, portanto, como um processo em relação com outros textos e com as condições de produção, as quais envolvem sujeitos e situações, envolvem outras formulações que se organizam em variados e diferentes espaços discursivos.

Essa reflexão converge para uma necessária relação entre texto e discurso, cuja materialidade faz efeito na textualização. O discurso, alerta-nos Pêcheux, “[...] é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...] deve ser remetido à *relações de sentido* nas quais é produzido” (1990, p. 77, grifos do autor); é prática política, lugar de debate, conflito e confronto de sentido; surge de outros discursos, ao mesmo tempo em que direciona para outros. Não provém de uma fonte única, mas de várias. Mittmann aborda essa questão da seguinte forma:

O sentido não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciador. O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente, nem imediata [...]. Ao contrário, pode ser oculta ao sujeito enunciador (1999, p. 272).

A ideia de Mittmann se relaciona à de Pêcheux (1990) para quem a memória é espaço de recorrência de formulações; o discurso é trabalho simbólico, sempre povoado por outros discursos, filiado a uma rede de outros discursos, não tendo, portanto, sentido em si mesmo. Pêcheux, propondo uma mudança de terreno nos estudos da linguagem, faz intervir a noção de acontecimento junto à de estrutura. Expõe, portanto, ao leitor a opacidade do texto, incluindo a análise do imaginário na relação do sujeito com a linguagem. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como materialidade específica da ideologia, o texto como materialidade específica do discurso e este implica uma exterioridade à língua, porque envolve questões de âmbito histórico e social (ORLANDI, 2005a).

De acordo com Fiorin (1994), a distinção entre texto e discurso leva à diferença entre intertextualidade e interdiscursividade, apesar de ambas tratarem das vozes que dialogam (BAKHTIN, 2004). Então, tomando por base a noção de intertextualidade, defendida por Kristeva (apud KOCH, 1998), podemos dizer que esse fenômeno se materializa no diálogo que os textos

estabelecem entre si, concepção que coaduna com a de Bakhtin (2004), para quem há sempre uma relação de causa e efeito entre os textos, visto que um texto sempre surge em resposta a outro anterior e aponta para outros textos.

Quanto ao interdiscurso, diz Orlandi, em consonância com Pêcheux: “[...] é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido” (2005a, p. 33). O que foi dito precisa ser apagado na memória, para que, anônimo, faça sentido em outras vozes, em outros lugares. Isso diz respeito às unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita com outro discurso, a partir das quais o sujeito revela a posição de onde fala, considerando os já ditos, visto não ser ele fonte de seu dizer; pois, como enuncia Pêcheux,

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...] (1995, p. 160).

Nessa perspectiva, os sentidos são condicionados, dada a forma com que os discursos se inscrevem na língua e na história; a incompletude do discurso conduz o sujeito a mergulhar na exterioridade, na história para inscrevê-la na continuidade interna do discurso; ao fazê-lo, traz para seu discurso o falado antes, em outro espaço/tempo. Isso constitui o que Pêcheux (1990) chama de interdiscurso, o qual fornece material para uma formação discursiva. Nessa discussão, o autor traz a ideia de paráfrase, acrescida da noção de pré-construído, este entendido como objeto ideológico, como representação. O interdiscurso é o dizível, histórica e linguisticamente definido; o enunciável, o já-dito, exterior à língua e ao sujeito, mas que está no domínio da memória discursiva. A autora refere-se a uma nova prática de leitura em ADF, a discursiva, que

[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (2005a, p. 34).

Tal reflexão nos leva ao entendimento de que os sentidos podem ser lidos num texto, mesmo não estando ali, sendo de suma importância que se

considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, ou seja, o que está implícito, que não é dito, mas é significado. Pensar o imaginário linguístico é, então, “tirar as conseqüências do fato de que o não dito precede e domina o dizer” (PÊCHEUX, 1995, p. 291). Na palavra, se inscreve o não-dito, o que não é verbalizado, mas que está ali, configurado no espaço, aparentemente, vazio do papel e no corpo de quem dá sentido ao escrito; o texto guarda segredos nas entrelinhas, gerando um silêncio que suspende o entendimento e aguça a criatividade. O não-dito, posso significá-lo como a terceira margem do rio de João Guimarães Rosa, o rio de palavras – “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro (1988, p. 32)” – que ficam nas entrelinhas do discurso e que, quanto mais não-ditas, afloram, deixam escorrer associações de sentidos; sentidos que se (des)constroem, deslocam-se contínua e descontinuamente, nos efetivamente ditos.

A afirmação de que os sentidos estão para além do que se encontra explícito no texto, traz consigo a necessidade de se considerar que as palavras ganham sentido a partir das posições em que são empregadas, ou seja, a partir das formações discursivas nas quais são produzidas. Pêcheux toma de Foucault (1972) a concepção de formação discursiva e a reelabora: “Chamaremos de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (1990, p. 160), como nos alerta Carlos Drummond de Andrade, nos versos de sua poesia *Certas palavras*: “Certas palavras não podem ser ditas / em qualquer lugar e hora qualquer. [...] / E tudo é proibido. Então, falamos” (1979, p. 609)

Nessa perspectiva, cada sujeito está filiado a um saber discursivo, que, por sua vez, está relacionado ao interdiscurso e à exterioridade e, portanto, não se aprende, mas que produz efeitos por meio da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso se articula às formações ideológicas que se representam no discurso pelas formações discursivas. Então, o discurso só produz sentido para um determinado sujeito quando ele se reconhece pertencente a uma formação discursiva, pois como enuncia Pêcheux, “Ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas” (1995, p. 144).

Nesse sentido, a formação discursiva compreende o lugar de construção dos sentidos, determinando o dizível, a partir de uma posição, num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Portanto, é nas entrelinhas, nos interdiscursos, nos desvios entre as palavras e sua ausência, que os sujeitos, professores e alunos, ao falarem de suas práticas de leitura e escrita, revelarão a que formação discursiva eles se filiam, marcando um lugar na posição discursiva. Ressalto, porém, que não se trata de o sujeito buscar o que está oculto no papel, como se houvesse um significado fixo, escondido entre as linhas, isto é codificado; pois, no texto, os elementos jamais “ocupam o lugar de”. Isto porque a ADF analisa o que é dito e o que é não-dito, ou seja, o implícito, colocando o primeiro em relação ao segundo, não à busca de um suposto “verdadeiro” sentido; numa direção contrária, procura explorar as várias formas e a relação com o simbólico, compreendendo como o texto, objeto lingüístico-histórico, produz sentido.

Ao falar de historicidade do texto, não me refiro a sua dimensão temporal, a sua cronologia, mas a uma historicidade cuja temporalidade é interna, inscrita no próprio texto e não fora dele:

A temporalidade – na relação/sentido – é a temporalidade do texto. Não se trabalha assim a história refletida nele mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos. É pois [...] o trabalho dos sentidos nele que chamamos sua historicidade (ORLANDI, 2005b, p. 88)

Outra questão relevante na ADF, quando se trata do não-dito, do implícito do texto/discurso, é a sua incompletude, pois todo discurso é uma relação com a falta, com o equívoco, e toda linguagem é incompleta: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Assim sendo, podemos entender que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história. Por esse motivo, o leitor precisa mergulhar na tessitura textual para interpretá-la e compreendê-la à luz dos seus conhecimentos e vivências, partindo do princípio de que cada sujeito, ao produzir um discurso, relaciona-o sempre com o interdiscurso ou memória discursiva, assim conceituada por Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer

dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (2007, p. 52).

Dessa ideia, deriva um novo olhar sobre a prática de leitura em ADF, a prática discursiva, que parte da necessidade de se escutar o não dizível no texto a partir do dizível, daquilo que é acessível ao sujeito. Tal possibilidade se dá pelo fato de que, mesmo aquilo que o sujeito não diz significa em suas palavras.

Tomar as ideias da ADF para consolidar a relação língua e ensino, no que se refere à leitura como objeto de ensino, requer que se migre do trabalho de “manipulação de significações estabilizadas” para o de “transformações do sentido”, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*; para “[...] um trabalho de sentido sobre o sentido, [ambos] tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 2006, p. 51). O ato de ler se configura aí como um processo social que mobiliza interdiscursos, convidando o leitor, sujeito histórico, a inscrever-se no que lê, desestabilizando o texto para reconstruí-lo, ao mergulhar numa teia discursiva, entrelaçada pelos “já-ditos”, marcados pela história e pela ideologia.

1.2 Sujeitos, história, ideologia: entretecendo sentidos

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez
(MELO NETO, 2008, p. 229).

Quando me proponho a discutir sobre uma temática já propalada entre alguns pesquisadores que traçam seu percurso de estudo orientados pela ADF, ponho-me a perguntar: o que trago, então, de novo? Recorro, mais uma vez, à fala de Soares, já anunciada na introdução: “[...] De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido” (2001, p. 28). Desse modo, há sempre um novo olhar; há sempre um espaço entre o que já foi dito e a nossa intenção de dizer. Esse espaço é o equívoco, a dispersão.

No equívoco, o dito (paráfrase) se estende para além do querer dizer, mobilizando outros sentidos (polissemia) que ultrapassam as fronteiras da linearização do dizer, e é do nível do inconsciente, portanto, impossível de ser

apreendido; como impossível é a totalização do singular pelo discurso, do mesmo modo que é possível encontrar o estranho no banal. Desse modo, todo discurso faz soar o já dito e o novo que é o retorno desse já-dito, sendo que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2005, p. 26).

Lanço aqui meu olhar – que considero um outro jeito de olhar – sobre dois sujeitos: o aluno de graduação em Letras Vernáculas, no seu ato de produzir textos acadêmico-científicos, mas também como aquele que está em processo de formação para formar leitores e produtores de textos; e o sujeito-professor do referido curso, para compreender a concepção de escrita que tem alicerçado suas propostas pedagógicas.

O que seria esse “novo olhar”? Pêcheux afirma que aquilo que digo constitui um outro dizer, porque falo a partir de outro lugar, de outros lugares:

*[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (1995, p. 160, grifos do autor).*

Tomo esse mote para tratar do sujeito a partir das formações discursivas e ideológicas que constituem o seu dizer; sujeito da falta – esta como lugar do possível –, da incompletude, do inconsciente; como tal, tem a ilusão de ser a fonte e a origem do seu dizer. Porém, como é considerado pela ADF, o sujeito não sendo fonte nem origem de seu dizer, é determinado pela exterioridade (PÊCHEUX, 1990), ou seja, é marcado pelos saberes de uma determinada formação discursiva. No entanto, sendo determinado pela exterioridade, é, como diz Orlandi (2006b), “sujeito a” (submete-se à língua) e “sujeito de” (responsável pelo que diz); logo, ao mesmo tempo que é livre, é também submisso.

Por essa razão, a discussão sobre escrita traz a necessidade de uma reflexão centrada no tripé linguagem, sujeito e história, entendendo a escrita, que permeia esse tripé, como processo dialógico sócio-discursivo de produção de sentidos. O sujeito é compreendido como efeito de linguagem, constituído pela língua, atravessado pelo inconsciente, portanto, dividido, clivado, heterogêneo. Nessa perspectiva, a contradição, a dispersão, o equívoco, a

descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes do sujeito e da linguagem (PÊCHEUX, 1990, 1995; ORLANDI, 2005a, 2005b, 2006a).

A linguagem, mediadora entre sujeito e história, transpassa o texto para buscar os sentidos pré-construídos. E os sentidos são muitos, porque se constituem na história; portanto, uns são “lidos” e outros não, uma vez que, vinculados à historicidade, são polissêmicos, metafóricos, abertos aos deslizamentos, a outras leituras, de acordo com as diferentes épocas e as diferentes relações, travadas entre os leitores, e as diferentes formações discursivo-ideológicas nas quais se inscrevem.

Essa concepção de sujeito – diferente da que se alicerça no paradigma positivista, em que língua, sujeito e história são transparentes – apoia-se na definição de sujeito pela psicanálise lacaniana. Lacan, realizando uma releitura da obra freudiana, postula um inconsciente estruturado como linguagem, ao qual estão relacionados os esquecimentos: o número um, em que o sujeito se entende origem do seu dizer, quando, na verdade, retoma sentidos pré-existentes; e o esquecimento dois, em que o sujeito acredita possuir o controle do que diz: “o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras” (ORLANDI, 2005a).

Entretanto, é preciso que se considere a diferença entre sujeito da psicanálise e sujeito formalizado pela ADF. De acordo com Mariani:

Lacan trabalha o sujeito como efeito de linguagem, enquanto que Pêcheux, retomando Althusser, irá colocar, inicialmente, o efeito-sujeito como questão central em seu trabalho, que incorpora o histórico-ideológico como constitutivo da materialidade significante. Esse estatuto particular da análise do discurso e da psicanálise, porém, não impede que conexões sejam feitas a partir de indicações teóricas formuladas no interior de cada campo (2003, p. 59).

O sujeito da ADF é uma posição, ocupada ou não por diferentes indivíduos, um efeito constituído por uma interpelação ideológica; o sujeito lacaniano é o do inconsciente. O ponto de encontro entre essas duas concepções de sujeito se dá pelo fato de que Pêcheux não desconsidera o inconsciente e ambos incorporam o paradoxo no âmbito de suas práticas analíticas.

A noção de sujeito na análise de discurso (AD) precisa ser pensada a partir de três momentos históricos diferentes, os quais constituem revisões teóricas e mudanças no pensamento de Pêcheux, com relação aos conceitos

essenciais no seu projeto de elaboração da AD, iniciado na década de 60, na França (ORLANDI, 2005a). Na primeira época, a da AD-1, surge a noção de sujeito assujeitado, mas como aquele que controla os sentidos e é origem enunciativa de seu discurso; o discurso, nesse sentido, seria resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, e, portanto, homogêneo também; seria, então, “[...] uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, 1990, p. 311), noção resultante de uma posição estruturalista pós-saussureana.

O segundo momento, o da AD-2, é caracterizado pela introdução da noção de formação discursiva que Pêcheux toma emprestado de Foucault. Nesse período, “[...] começa a fazer explodir a noção de maquinaria estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu exterior: uma FD não é um espaço estrutural fechado [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 314). A noção de sujeito discursivo continua sendo entendida como efeito de assujeitamento à FD, sujeito como lugar social (definição althusseriana), constituído sócio-historicamente e interpelado pela ideologia. À semelhança da AD-1, mantém-se a noção de sujeito como posição que aponta o lugar que o sujeito ocupa nas formações discursivas.

Na AD-3, Pêcheux constrói um novo lugar para o sujeito e este passa a se constituir no fio do discurso, a partir da dispersão de enunciados; portanto, não pode ser dito *a posteriori* nem classificado através de categorias pré-estabelecidas. Desfaz-se, de fato, a noção de maquinaria discursiva fechada. Nessa fase, Pêcheux lança vários questionamentos a respeito da noção de sujeito, ainda em construção, dos quais destaco um que diz respeito ao meu objeto de estudo, a escrita:

Como conceber o processo de uma AD de tal maneira que esse processo seja uma interação “em espiral” combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais (orais/escritas), de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita? (1990, p. 318).

A reflexão sobre esse questionamento poderá nos dar a compreensão sobre essa complexa relação entre sujeito, discurso, história e sentidos; um entrelace que faz com que o sujeito, sendo livre, seja também determinado e assujeitado em relação às diferentes formas de poder, fato que ocorre devido à sua historicidade: “[...] isso significa que trabalhamos continuamente a

articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato” (ORLANDI, 2005a, p. 53).

Os sentidos não se constituem de modo estático, nem de maneira automática, mas na trama das formações discursivas, e precisam ser analisados a partir do seu funcionamento, quando o sujeito se coloca numa posição interpretante, a partir da qual é possível que se percebam pontos de deriva e pontos de resistência, ao mesmo tempo, pois a interpelação pela ideologia opera através do inconsciente. Vejamos o que nos diz Pêcheux:

- não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”
- ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo” (1995, p. 304).

Nesse caso, não há assujeitamento radical, total, uma vez que existe a contradição. Pois, a afirmação de que a interpelação do sujeito admite falhas, equívocos, faltas, abre brechas para que se inscrevam nos discursos dos sujeitos assujeitados os traços de resistência que se materializam nos traços do equívoco. Nesse espaço entre assujeitamento e resistência, há uma possibilidade da existência de pontos de deriva pelos sujeitos assujeitados.

Essa ideia dialoga com o recorte discursivo de um dos sujeitos-professores, revelando seu conhecimento a respeito dessa teoria pêcheutiana

[...] o sujeito não é totalmente assujeitado, como diz o Pêcheux, mas, existe uma certa liberdade controlada e que o sujeito... ele consegue, tanto do ponto de vista da escrita, quanto da interpretação, ele consegue se mover, claro que ele não tem toda a liberdade, mas ele também não é totalmente engessado, porque senão todo mundo leria e escreveria da mesma forma. Então, a gente tem que trabalhar dentro desse espaço limitado que a gente tem e mostrar ao aluno: o escritor, ele não escreve o que quer, não é? (SP2)

O assujeitamento se explica pelo fato de que o sujeito é concebido como essencialmente histórico. Como afirma SP2, ‘o sujeito não é totalmente engessado, mas existe uma certa liberdade controlada, para falar/escrever; a fala/escrita é sempre produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo e, desse modo, à noção de sujeito histórico articula-se a de sujeito ideológico. Por conseguinte, “o que” esse sujeito fala sempre compreende um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social, tratando-se de um sujeito “descentrado” entre o “eu” e o “outro”: um ser projetado num espaço e num tempo.

Esse movimento entre o “eu” e o “outro” retoma a noção de alteridade – e esta inclui o conceito de história e de ideologia –, uma vez que, na materialidade discursiva, o sujeito revela-se clivado por diferentes vozes, não sendo, portanto, uno, e sim, polifônico. Assim, em todo discurso há alteridade, já que sempre há um “eu” e um “outro” que fala; ambos se imbricam, de maneira que não tem como se estabelecer o limite entre ambos, pois o que se revela no discurso é um jogo, uma descontinuidade, uma não coincidência de si.

Ao produzir seu discurso, o sujeito assume diferentes vozes sociais, pois sua fala/escrita só existe dialogicamente, e ele só se constitui e é constituído na interação com o outro (BAKHTIN, 2003). Sua identidade, não sendo fixa, nem estável, é construída na relação com os outros: “a partir do outro eu me reconcilio com minha própria alteridade-estranheza” (KRISTEVA, apud CALOBREZI, 2001, p. 22). Nesse movimento, o sujeito significa aquilo que diz em determinadas condições, estimulado pela língua e por suas experiências, por sua memória discursiva. Tanto o sujeito como os sentidos se repetem e, projetados em outros sentidos, deslocam-se.

Partindo dessa ideia de sujeito, é preciso pôr em relação de tensão a posição que ocupa o sujeito-aluno desta pesquisa, enquanto sujeito que se coloca num lugar de estabilização, onde os sentidos não fluem, o movimento significativo é bloqueado e ele não se desloca; sente-se preso aos dizeres já estabelecidos, “[...] num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete” (ORLANDI, 2005a, p. 54). Sujeito e sentidos sofrem um apagamento, isto é, são esvaziados de sua historicidade. Então, para responder às questões maiores deste estudo, já anunciada na introdução, é necessária uma discussão sobre outras demandas, que também surgem em forma de questionamentos, os quais poderão contribuir para o entendimento do meu problema de pesquisa: que discursos perpassam a sala de aula da universidade? Como se apresentam os sujeitos e o saber científico na academia? Como funcionam os discursos nesse espaço e que sentidos aí circulam? Que conflitos existem e como eles emergem? Lanço essas questões como mote para reflexão que, talvez, ganhe maior clareza a partir do terceiro capítulo. Mas as respostas, talvez, não estejam nesse espaço, visto que as

interrogações são infinitas e uma questão puxa outra. Penso como o poeta João Cabral de Melo Neto:

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra
e muitas outras (1988, p. 307).

No cenário acadêmico, tão eivado de (in)certezas e complexidades, de crises e rupturas, a identidade do aluno de Letras Vernáculas – que tenta dizer-se pela escrita – situa-se entre a fixidez e o desmoronamento, pois esse sujeito diz sob o olhar do outro, o professor, que controla o fenômeno; e isso tem gerado o desejo “se dizer”. Na sua voz, que ecoa pelos recortes discursivos, grita um desejo, que comparo ao mesmo que invadiu Clarice Lispector:

Mas quero ter a liberdade de dizer coisas sem nexos como profunda forma de te atingir. [...] E quero a desarticulação, só assim sou eu no mundo. Só assim me sinto bem. [...] Agora te escreverei tudo o que me vier à mente com o menor policiamento possível (1998, p. 75, 76).

Penso que esse anseio pela liberdade de dizer/escrever se materializa nas palavras de um sujeito-aluno que revela seu descontentamento com a leitura e a escrita como tarefas impostas, para atender a objetivos de ordem apenas acadêmicas, tolhendo seu desejo de ler e escrever como maior liberdade de expressão, tomando a escrita como objeto social:

Foi das coisas que mais me incomodou assim no curso de Letras foi isso... foi a questão... você escrever por obrigação... a leitura e a escrita obrigatórias. Porque eu não vejo que... eu acho que a maioria das disciplinas, principalmente de literatura, impõe à gente uma leitura e... como é imposta a leitura e a escrita na universidade, acaba inibindo a nossa vontade de estar lendo mais, escrevendo mais... E foi isso... eu senti muita falta, na universidade, já que agora eu estou no sétimo semestre, acho que não tem mais o que correr atrás (SA10).

Então, seguindo esse fio de pensamento, podemos apreender esse aluno como sujeito que deseja experimentar, nas suas atividades acadêmicas de leitura e escrita, a ‘clandestina felicidade’ que o leva a marcar como desejo os textos que a ele chegam e os textos que ele precisa escrever (MUNIZ, 2000), possibilitando-lhe esquecer seu próprio corpo no corpo do texto que lê e que produz. Como nos diz Nova:

Não é somente o indivíduo, o sujeito que está ali, lendo, mas as associações ali engendradas pela letra do texto que são trazidas sob a forma de outros códigos (os sociais, os simbólicos, os afetivos). Indivíduo e sociedade se imbricam no ato de leitura através da rede simbólica que nos constitui enquanto corpo. Em vários momentos desses excertos o corpo do leitor é mostrado (2006, p. 106).

Voltando à questão da identidade, cuja concepção comporta múltiplas significações, esclareço que não se trata aqui da identidade iluminista cartesiana – do “Penso, logo existo”, de Descartes –, centrada, unificada e dotada de razão, portanto, pensante, consciente, racional; nem da identidade sociológica, em que os sujeitos e o mundo em que eles vivem se tornam únicos, predizíveis e buscam sempre uma estabilização entre o exterior e o interior (HALL, 2005). Refiro-me ao sujeito que possui uma identidade móvel, formada e transformada continuamente, logo, dispersa, heterogênea, em constante metamorfose, assim como tudo o que ele diz, como tudo o que ele fala/escreve.

Esse sujeito, cujo fazer tem se reduzido à reprodução de um texto-produto para ser entregue ao professor, como uma sobrecarga da qual ele deseja livrar-se, deseja experienciar um infinito possível, descortinando seus desejos, enquanto se aventura pelos metafóricos arranjos da linguagem, apreendendo os desejos marcados na sua escrita, tecida no diálogo com o outro, quando, ao mesmo tempo, vai preenchendo a folha em branco com sua própria história.

É nesse encontro, nessa relação imbricada e complexa entre o texto e o sujeito-aluno, que a universidade, no seu papel de formar cidadãos para o exercício autônomo e crítico da leitura e da escrita, precisa acolher os atos de ler e de escrever em seu processo complexo e multifacetado, como objetos socioculturais, os quais abarcam diferentes movimentos de significação e, portanto, diferentes modos de ensinar e de aprender.

Esse fio (inter/intra)discursivo não se finda aqui, continua sendo entretecido na reflexão seguinte, na qual trago a ideia de escrita como relação do sujeito com a história, gesto simbólico que funda a autoria ou seus indícios no texto. Considerado na dimensão dialética e dialógica, o escrever como autoria transcende a esfera individual e atinge uma dimensão coletiva, momento em que o sujeito passa a correr todos os riscos, ao assumir publicamente seu dizer, assinando-o. Conforme os estudos de Foucault (1992;

2005), a função-autor traz nela o risco de ser punido, porque o autor instaura uma outra ordem, que é a ordem do discurso; e discurso não é produto, mas ato; o discurso é transgressor.

1.3 Autor, autoria: atualizar memórias e sentidos, historicizar o dizer

Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? Assim: como se me lembrasse. Com um esforço de memória, como se eu nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva. (LISPECTOR, 1984, p. 58)

Escrever é o ato de quem toma a palavra como movimento de sentido. Ainda que frágil, por ser lugar provisório de conjugação e de dispersão, a palavra escrita é condição fundante para que o homem estabeleça relação de interação com o outro, com o mundo. Sendo lugar em que habita o paradoxo – como lembra Clarice Lispector, “escrever é lembrar-se do que nunca existiu” –, a escrita, tomada como domínio de esquecimento, constitui uma provocação na qual o sujeito é estimulado a questionar e questionar-se. A escrita é, então, um processo de contínua (des)construção e de deslocamentos.

Ao falar em escrita, cumpre-me tratar da leitura; assim, nesse meu conversar-escrevendo, trago alguns de meus interlocutores como Eco (2004), Geraldi (1997; 2006); Koch (1998, 2003); Silva (2002); Zilberman e Silva (1999); Kleiman (2000), Soares (1999), entre outros, com os quais partilho a ideia de leitura como construção social, diálogo entre sujeitos que buscam alcançar seus desejos e/ou necessidades de interação, que ganham nuances diferentes, de acordo com os mais variados contextos e épocas. O social determina a leitura e constitui seu significado. Como afirmam Muniz e Cruz:

[...] essa memória social de leitura determina as formas de sentido do leitor e a relação deste com as instituições que promovem a prática de leitura, isto é, a cada momento de nossas vidas produzimos leituras que se apresentam com os traços discursivos pertinentes àquela necessidade de quem lê (2006, p. 125).

No cenário da sociedade contemporânea em que vivemos – e que continua a transitar entre modernidade e pós-modernidade –, na qual várias transformações relacionadas aos processos de produção e de conhecimento vêm ocorrendo, perguntas sobre a leitura continuam a pulsar nas veias do pensamento desses pesquisadores e estudiosos e de tantos outros que se

interessam pelo tema: quem é esse leitor que, ao longo da história, tem se assujeitado às insossas propostas pedagógicas de leitura? Que é avaliado, controlado nas situações de leitura reificadas em conteúdo de estudo, em um “[...] saber escolar formatado (refletindo preconceitos didáticos)” (SANCHES NETO, 2004, p. 18) a que a escola o tem submetido? Refletir sobre essa questão passa, antes, pela explicitação da concepção sobre o ato de ler que sustenta essa discussão:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1988, p. 59).

Entendo ser fundamental a concepção da autora sobre leitura, para aguçar nossa percepção, nosso desejo, provocando-nos um misto de incômodo e sensação de poder, de liberdade e autonomia para construirmos nossa identidade de leitores que, historicamente, vai sendo marcada, reescrita, modificada pelos sopros moventes da sociedade contemporânea.

Eco (2004), em *Lector in fábula*, traz importantes reflexões sobre o texto como tecido lacunar, cheio de espaços brancos a serem preenchidos pelo leitor, que o atualiza no ato da leitura, e afirma que um texto só existe de fato quando se presentifica pelo ato de leitura, sendo, portanto, uma teia cujos entrelaces sócio-históricos só se efetivam quando o leitor nele interfere, através da leitura, visando à produção de significados. Desse modo, leitura e escrita se (entre)tecem e se confundem, como nos revela Marques:

Não existem o que escreve e o que lê, sem a recíproca suposição da ação de um deles sobre a ação do outro. [...] não existe o ato de escrever sem a suposição do ato de ler, uma suposição que tem sua própria história nas muitas circunstanciadas formas de recepção, por leitores em carne e ossos, da obra do escrever (2001, p. 89).

Nesse sentido, a leitura é o processo gerador e mantenedor do ato de escrever; leitura como compreensão do que é lido; leitura como objeto de desejo em que o sujeito entra em cena como autor e não como espectador, como um provocador do texto, que contextualize e signifique o texto que lê (KOCH, 1998, 2003). Leitura é, portanto, passo importante para a construção do conhecimento, para o pensamento crítico, bem como para a percepção do mundo. Essa relação entre leitura e escrita é percebida também por um dos

sujeitos-alunos desta pesquisa: “A nossa escrita é reflexo de nossas leituras. Então a gente tem que ler muito.” (SA17)

Entretanto, se é pelo desejo de ler que se dá a constituição do sujeito (MUNIZ, 2000) na sua relação com o mundo, através dos discursos, os conflitos com os atos de ler e de escrever, que se desvelam no cotidiano das atividades desenvolvidas na academia, têm denunciado que a relação entre sujeitos, leitura e escrita exclui a possibilidade do desejo, de um desejo que move o sujeito a ler para construir conhecimentos, e que, não podendo ser totalmente satisfeito, sempre cede lugar à falta, a qual move o sujeito ao ato de ler constantemente. Sobre isso, enuncia Muniz:

Se a leitura constituir-se na possibilidade de preenchimento da falta que o desejo representa, é possível uma pedagogia que tome a leitura como desejo. Desejo de conhecimento que a cultura exige. Conhecimento e cultura articulados. O desejo que nunca pode ser satisfeito pode, para sempre, permanecer como uma falta, já que, por mais leitura que possa haver, haverá sempre o desejo de ler (MUNIZ, 2009, p. 17).

Na fala do sujeito-aluno que se pronuncia a seguir, emerge a noção de falta, que decorre, ao mesmo tempo, da sua frustração e do seu desejo, que é sempre uma aspiração a preencher as brechas do sujeito; nesse caso, as brechas causadas pelas tarefas acadêmicas, que lhe subtraem o tempo para a leitura e para a escrita, como práticas desejáveis:

Quando eu terminar [o curso de Letras], eu quero ler por prazer. Eu quero pegar todos os livros... tá lá... tudo... arquivado... tal livro... eu quero sentar e dizer assim: “Agora eu vou ler, realmente, ler pra mim, ler pra me emocionar... Os livro que eu li, como... alguns romances... eu chegava na faculdade dizendo: “Acabei de ler um livro, estou com saudade, estou me sentido solta, tenho que começar a ler outro”. Nunca mais eu fiz isso, nunca mais eu peguei um romance pra sentar e ficar lá, chorando, rindo... (SA18).

A leitura que prende pelo desejo foi cedendo lugar à leitura como tarefa apenas para nota, ao longo de seu percurso pelas escolas da educação básica até chegar à universidade, quando ele passa a compreender que “o que tem não é o que quer”, não é o que deseja. Então, para esse sujeito, com relação às leituras que realiza na academia, querer é nunca ter, desejar é nunca alcançar. O desejo é a falta; falta que o sujeito acreditará preencher fora da academia: “Quando eu terminar [o curso de Letras], eu quero ler por prazer”.

E a falta o leva, ainda, à reflexão sobre o processo de aprendizagem vivenciado por ele na universidade: lugar de cumprimento de tarefas de leitura

e escrita obrigatórias; instituição que lhe exige e lhe impinge normas, padrões, leis que não podem ser descumpridas. Tudo isso parece significar para o sujeito-aluno a renúncia do princípio do prazer de escrever e de ler, um prazer que é “irredutível a seu funcionamento gramatical” (FOUCAULT, 2002).

O leitor que chega à universidade é aquele da educação básica, sujeito que se encontra no meio do caminho, entre as armadilhas do texto, da sala de aula e do mundo. Preso entre as grades de um plano de leitura cujas atividades práticas são convencionais, artificiais, datadas, modeladas por uma ordem em que o “eu” leitor, atado à obediência às normatividades de que ele já se apropriou, vai sendo anulado. Assim, o sujeito não percebe que, ao ler, lê o seu próprio imaginário, já que seu conhecimento do texto e de suas determinações como indivíduo é sempre parcial. A esse sujeito, resta lutar para preencher o vácuo deixado pela falta de sentido das tarefas que lhe obrigam a realizar no cotidiano da sala de aula. Desprovido de senso crítico, acredita que a “verdade” do que lê está na reprodução da regra e do imaginário do autor; se desperto, entenderá que a verdade da leitura – que, lembrando Drummond²¹, é sempre uma “meia-verdade” – está no ato de produzir novas significações e múltiplos sentidos.

Talvez a situação fosse diferente e o sujeito falasse de um outro lugar, ao chegar à sala de aula da universidade, se àquela escrita acadêmico-científica, gestada no interior da sala de aula, não fosse colocado um ponto final; se o escrever suscitasse o ler – e vice-versa – e ambos os processos extrapolassem os muros da academia, ganhassem mundo e se misturassem à vida dos sujeitos que a produziram. Talvez, porque isso ainda não é prioridade, a contrariedade ganhe voz e o sujeito entre e saia da academia com a mesma sensação confessada por Fernando Pessoa, na voz de Álvaro de Campos, um de seus heterônimos:

A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa.
Fui até ao campo com grandes propósitos.
Mas lá encontrei só ervas e árvores,
E quando havia gente era igual à outra.
Saio da janela, sento-me numa cadeira. Em que hei de pensar?
(1969, p. 363).

21 Referimo-nos ao poema “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://carlosdrummonddeandrade.com.br/>. Acesso em 12 nov. 2009.

Delimita-se nesse percurso do sujeito, na escola, um processo de aprendizagem que, parece, não lhe foi útil, significativo, como declara o poeta nos dois primeiros versos; práticas pedagógicas que não possibilitam ao aluno assumir os riscos de ler, de ler-se e de ser lido, ocupar a posição de sujeito da sua história, não mais a de sujeito da mera repetição. Para tanto, é imprescindível que professor e alunos interajam e que a ação do professor concorra para que o aluno possa vencer os desafios que o ato de escrever propõe. Isso poderá se tornar realidade recorrente na sala de aula quando, em seus planejamentos e projetos, o professor começar a compreender a necessidade de

Processos de aprendizagem e ensino que incluam a compreensão de que a produção textual escrita, ainda que seja um ato individual de expressão, demanda níveis diferenciados de cooperação de um outro e, no caso do contexto escolar, de um outro que é o (a) professor (a), principalmente, e que sua cooperação cúmplice concorra para o êxito do estudante, para que se torne vencedor diante dos desafios da escrita que, na contemporaneidade, se ampliam com as expectativas, com as mutações e rupturas produzidas no mundo digital, mas que ainda a tem como “linguagem que cimenta a cidadania dos ocidentais (BELTRÃO, 2005, p. 14).

Enquanto essa ação não se materializa na sala de aula, o sujeito se afasta da leitura e se recusa à escrita que conjuga necessidade e desejo. Assim tem acontecido com muitos alunos da graduação que podem estar aqui representados pelo sujeito-aluno SA18, para quem a escrita na academia não lhe suscita prazer, desejo, levando-o a confessar: “Nunca mais eu fiz isso, nunca mais eu peguei um romance pra sentar e ficar lá, chorando, rindo...”. Porque, para o leitor vivenciar essa relação de prazer com o texto, a leitura precisa seduzi-lo, como diz Barthes, em o “Prazer do texto”: “O Texto que o senhor escreve tem que me dar prova de que ele me deseja” (2002, p. 11); e o sujeito que escreve precisa, conforme diz Machado, “experimentar a passagem do medo ao prazer” (2008, p. 270), ou ainda, como enuncia a autora, nos versos de um poema seu: “Para escrever eu preciso supor que me queres / Acreditar que desejas meu corpo magro de papel / Crer que cobiças as curvas de minhas letras / E o fruto da minha mão” (2008, p. 271). Escrever e ler precisam ser entendidos como ciência de fruições da linguagem, pela sedução das palavras; o texto escrito ou a se escrever precisa contar, encher causar euforia (BARTHES, 2002).

Para escrever, é necessário que o sujeito entenda que as palavras, antes de ser meio de sedução, são o próprio lugar da sedução; pois, se seduzir é desviar a linguagem dos caminhos, é característica das palavras desviar-nos dos caminhos retos do sentido para, partindo das dimensões da existência cotidiana, transcendê-la. Assim, a escrita acadêmica, poderá, quem sabe, ganhar o ritmo da velocidade ditada pela curiosidade das descobertas, pelo desejo de conhecer, já que as palavras, em seu estado de dicionário são encobertas por infinitas versões, exigindo do sujeito descortinar os encantos velados à primeira vista. Isso pode lhe causar, ao mesmo tempo, uma sensação de desconforto, pois lhe coloca em crise com a própria linguagem, e de prazer que nasce do desafio da conquista que o levará a ultrapassar o estranhamento primeiro. Nesse sentido, as palavras desafiam o entendimento e nos fazem reviver a luta travada por Carlos Drummond de Andrade: “Palavra, palavra/ (digo exasperado)/ se me desafia, / aceito o combate” (ANDRADE, 1979, p. 147).

Isso não pode ser ignorado, na discussão sobre a constituição da autoria como propiciadora da produção de conhecimentos no contexto universitário, partindo do fato de que a linguagem precisa ser pensada nesse *locus* não como a expressão do pensamento, mas como cultura e identidade de indivíduos situados histórica e socialmente no mundo.

Por tratar da produção de texto como uso da linguagem em movimento, como discurso determinado pelas condições sócio-históricas, e do sujeito como um ser determinado pelas condições sócio-históricas, que se constitui na relação com o outro, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos, trago a discussão sobre autoria desenvolvida por Pêcheux (1990; 1995) e Orlandi (2004; 2005a; 2005b), partindo do que esclarece essa autora: “Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto, a autoria implica em disciplina e organização, em unidade” (2004, p. 73). Na ADF, a autoria, está na origem da textualidade e é princípio necessário a todo discurso, este abordado como objeto histórico, linguagem em movimento, que mantém relação sempre com outros dizeres, não sendo, portanto, tecido homogêneo, mas formado pela dispersão e pela multiplicidade de vozes.

Tratar de autoria exige que nos reportemos ao trabalho de Foucault sobre essa temática. Falar de autoria remete à sua obra clássica, cujas

postulações sobre a autoria provocam-nos a partir do questionamento: o que é um autor? Para Foucault, o autor é o inaugurador de uma nova discursividade. Essa é uma questão que põe em movimento dialético necessário os significantes “autor”, “obra” e “sujeito”.

Segundo Foucault (1992), a autoria ganhou certo destaque quando os discursos puderam ser transgressores; quando os textos, entre os séculos XVIII e XIX, ganharam um certo regime de propriedade, isto é, quando surgiram os processos internos de controle do discurso: editou-se as regulamentações para a normatização das relações entre autor e editora, os direitos de reprodução e de autoria. Para Foucault, a função autor está relacionada com o “[...] modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (1992, p. 46). Sua obra permite o reconhecimento de um tipo específico de discurso no contexto social. Nessa perspectiva, com base nessa ideia de autoria, poder-se compreender que o signatário de uma carta que escrevemos, particularmente, não é um autor; os contratos, cartazes, receitas etc., teriam um redator e não um autor.

Desse modo, a posição-autor está relacionada à “[...] maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência” (1992, p. 34). O autor para Foucault é o sujeito a quem se pode e se deve atribuir a posição de fundador de uma discursividade. A função-autor seria aquela permitida ou autorizada de acordo com determinados cânones, cujo nome faculta ao discurso e à obra um determinado valor, distinção, autenticidade: “[...] um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos” (1992, p. 44-45).

A perspectiva teórica de Foucault sobre a função-autor traz uma característica básica: a ideia de autoria, como ato transgressor, em que o institucional e o jurídico passam a interferir na relação autor e obra:

Os textos, os livros, os discursos começaram efectivamente a ter autores [...] na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores. [...] o discurso não era na sua origem um produto, uma coisa, um bem; era essencialmente um acto [...]. Historicamente, foi um gesto carregado de riscos antes de ser um bem preso num circuito de propriedades (1992, p. 47).

Como nos lembram Machado e Gianella, o próprio Foucault “[...] ‘foi punido’ por sua leitura não ortodoxa. Mas, talvez, justamente por isso, galgou,

na obra criticada e em outras, o estatuto de autor” (2000, p. 60). Por não ter repetido os conceitos teóricos de Buffon e Marx, por não ter dito o que os críticos esperavam que dissesse sobre os autores, Foucault sofreu punição. Esse mesmo sentimento de punição parece estar na voz de um dos sujeitos-alunos da pesquisa já referida, mas retomada aqui: “É... o que eu percebo aqui, eu percebo isso pelo discurso dos meus colegas, pelo que eles me contam. E eles contam assim: ‘eu já tive oportunidade de me expressar, de dizer o que eu penso... e o professor me... puniu por isso’” (SA13). As palavras de SA13 levam-nos a uma questão: quando o sujeito “diz o que pensa”, em termos de escrita acadêmico-científica, o faz dentro do rigor conceitual, do encadeamento lógico, da organização interna, de uma argumentação, características de um texto que tem a função de socializar o conhecimento?

A fala “e o professor me puniu por isso” reporta-nos à concepção que o sujeito tem – registrada na sua memória – sobre a palavra punição, algo que foi construído desde os seus primeiros anos, no Ensino fundamental, quando avaliar o texto escrito em situação escolar era, para o professor – e ainda é! –, “[...] carregado de sentido punitivo, que acaba produzindo sentimento de fracasso nos autores-aprendizes, já que os professores-avaliadores assumem o lugar de um revisor implacável, e não o de um leitor cooperativo” (COSTA VAL et. al, 2009, p. 30).

Desse modo, já na universidade, muitas vezes, a contribuição ou opinião do professor, em relação ao texto do aluno, pode soar, para esse sujeito, como negativo, ameaça e desestabilização do seu “equilíbrio narcísico”. A descoberta de seu texto como ele é, e não como ele imaginava que fosse, põe-no na posição de imperfeição, de incompletude, que o sujeito luta o tempo todo para negar; essa “falta” gera nele a sensação de inquietação, angústia e desagrado (MEIRA, 2007).

Como contrapartida, podemos pensar, ainda, que o discurso do sujeito nos conduz a um outro caminho, isto é, a uma outra reflexão, à compreensão de que, no contexto acadêmico, as relações que se estabelecem entre professor, aluno e escrita, podem estar ainda sedimentadas na ideia de que os alunos precisam ser fiéis aos autores lidos, aos teóricos. Mas, com relação a isso, chamam-nos a atenção Machado e Gianella para o fato de que, “[...] para situar-se como autor, ou exercer a função autor [...] há que se tratar os autores

de uma outra maneira que não a da tradição, que é perpetuada pelos sistemas escolares e vigora até nossos dias, em boa parte do ensino de todos os níveis” (2000, p. 60).

O recorte discursivo de SA13 pode retratar, também, um contexto acadêmico em que as práticas ainda não criaram espaço para que o aluno assumira o papel de autor com todas as suas implicações, dentre elas, a de dizer e responsabilizar-se pelo que diz. Tal discussão comporta mais uma reflexão a respeito da observação feita por Foucault, sobre a função autor: esta não se exerce do mesmo modo em todos os discursos, pois há que se considerar o caráter sócio-histórico da função-autor, isto é, a autoria se estabelece em uma estreita dependência com as modalidades de discurso, os momentos históricos específicos. Assim diz Foucault:

[...] de facto, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz do indivíduo um autor) é apenas a projecção, em termos mais ou menos psicologizantes, do tratamento a que submetemos os textos, as aproximações que operamos, os traços que estabelecemos como pertinentes, as continuidades que admitimos ou as exclusões que efetuamos. Todas estas operações variam consoante as épocas e os tipos de discurso. Não se constrói um “autor filosófico” como um “poeta”, e no século XVII não se construía o autor de uma obra romanesca como hoje. No entanto, podemos encontrar através dos tempos uma certa invariável nas regras de construção do autor (1992, p. 51).

Nesse sentido, não se pode pensar que a função autor se restringe à atribuição de um discurso a determinado sujeito, pois, dada a sua complexidade, a construção do autor varia conforme as metamorfoses ocorridas em cada momento histórico, e em cada cultura. Esse fato nos leva a entender outra característica referente à autoria: o sujeito autor está sempre em constantes transformações e, por isso, não há apenas um “eu” que fala no discurso, mas uma multiplicidade de “eus”: “[...] todos os discursos que são providos da função autor comportam esta pluralidade de ‘eus” (FOUCAULT, 1992, p. 55).

Essas reflexões a partir de Foucault abrem caminho para a discussão sobre a concepção de autor/autoria na qual o sujeito é o ser que altera o tecido discursivo para criar um novo contexto de discussão, a partir do pré-construído. É o sujeito que, ao tomar a palavra, constrói seu discurso a partir de uma pluralidade de posições e de funções possíveis (FOUCAULT, 1992; 2005). A noção de autoria, nesses termos, parte do princípio dialógico de que um

discurso se constrói a partir de outros; de que o sujeito se ancora no coletivo: o “eu” não é autônomo, uma vez que necessita do diálogo com outros “eus”; isto é, o mundo semiótico do sujeito é construído na relação de interação com os “outros” (BAKHTIN, 2003; 2004). Tal fato propõe pensarmos e discutirmos a linguagem como mediação, como atividade constitutiva, que tem no processo de interação seu *locus* produtivo (VYGOTSKY, 2005).

Retomando a ideia da citação anterior, a função autor e os discursos variam e se modificam de acordo com cada cultura. Portanto, deslocando esse conceito para a perspectiva apresentada pela ADF, e para o contexto da sociedade atual, Orlandi confere à autoria um alcance maior, considerando-a como “[...] necessária para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (2005a, p. 75).

Ainda, com relação à concepção de autoria, Orlandi, em consonância com o que enuncia Foucault, nos chama a atenção para o fato de que há, na sociedade, diferentes concepções; porém,

[...] A forma própria de nossa formação social é a que vê no autor o responsável pelo texto, garantindo sua coerência, não contradição, unidade, progressão e fecho [...]. Se esses movimentos produzem efeitos sobre a autoria, certamente também se refletem sobre o leitor, seu estatuto, seus modos de leitura (2004, p. 142).

Nessa perspectiva, relaciono as duas últimas reflexões de Foucault sobre a função autor com a função discursiva que o “eu”, na ADF, assume enquanto produtor de texto, ao tomar dimensões que são determinadas pelo contexto sócio-histórico, pela exterioridade/interioridade, construindo sua identidade como autor, que, não sendo homogênea, constrói-se a partir das múltiplas vozes, da pluralidade de discursos.

O discurso se inscreve no sujeito e o sujeito está inscrito no texto que produz. Nessa relação entre discurso e sujeito, podemos apreender as dimensões enunciativas que este ocupa: locutor que se representa com “eu” no discurso; enunciador, como perspectiva que esse “eu” constrói; e autor, isto é, a função social que esse “eu” assume enquanto produtor da linguagem (ORLANDI, 2006c).

A referência à atividade de produzir texto como gesto de autoria poderá gerar, no leitor, certa ingenuidade: compreender-se como origem do seu

dizer/escrever; ou, por outro lado, colocá-lo diante de um paradoxo: como se constituir autor, se o sujeito não é fonte de seu dizer; se tudo o que ele diz ou escreve é determinado pelo exterior, em sua relação com outros discursos? O que é necessário, então, para que o sujeito se constitua autor?

O fato é que, mesmo não sendo fonte de seu dizer, esse sujeito precisa se fazer representar na origem do seu dizer, isto é, assumir a responsabilidade pelo que diz e como ele diz o que diz (ORLANDI, 2005a), mas também pelo que silencia. Constituir-se autor, nesse sentido significa ter domínio de certos processos discursivos: clareza, não-contradição, correção, conhecimentos das regras textuais, pois o autor é um produtor de leituras e a autoria é essencialmente dialógica (BAKHTIN, 2004).

Nessa perspectiva, o autor, ao dialogar com outros textos, ocupa uma posição enunciativa, cria uma forma de dizer que produz outros efeitos de sentido, estabelecendo o jogo entre o (re)dizer, o desdizer e o não-dizer. Isso significa lançar um novo olhar sobre o dito, criando um novo jeito de dizer. “Quando se fala em acrescentar algo novo, em se tratando de produção de textos em geral, dificilmente se pode desviar da discussão sobre *autor e autoria*” (BARZOTTO, 2007, p. 164).

É essencial que entendamos que, em todo ato de fala, em todo ato de escrita que o sujeito realiza, existe a presença do outro (ou dos outros), porque estas são práticas que se configuram como extensão sócio-histórica de outras leituras, de outras escrituras. Assim, quando falo em “gestar o novo”, fazendo referência a autor e autoria, estou considerando o que diz Possenti, partindo de Foucault e convidando a outras reflexões para a compreensão da concepção de autoria:

Os elementos fundamentais para repensar a noção, imagino, são os seguintes: por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade (2001, p. 17).

Para esclarecer um pouco mais ao leitor sobre a concepção de autoria que norteia essa reflexão, somo a essa noção o alerta feito por Orlandi: “Não basta ‘falar’ para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para

ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor” (2006c, p. 79). Portanto, o sujeito se torna autor quando o ato de escrever o engaja, quando ele se insere na cultura, assume uma posição no contexto histórico-social, aprende a se colocar, na concepção construída por Orlandi: “Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (2006c, p. 79). Assim também entende um dos sujeitos-professores desta pesquisa:

A escrita deve ter um caráter prioritariamente político que seja capaz de ser usada como instrumento de denúncia, de difusão de ideias transformadoras e esteja interligada a uma linguagem que negue as ideias elitistas e dominantes muito presentes, por exemplo, na sociedade atual que prioriza o ter em vez do ser. (SP7)

Penso que é dessa posição que o aluno precisa escrever textos acadêmico-científicos; é essa reflexão linguístico-pedagógica que deve assessorar o trabalho do professor com a escrita. Porém, parece que essa compreensão tem existido apenas em termos teóricos, não tem se materializado na prática de boa parte dos professores, porque, é justamente nesse ponto que a universidade tem falhado, pois as questões normativas, burocráticas e o texto como apenas produto têm sido a finalidade maior, são colocados acima do processo de produzir, do exercício da função autor, da formação de um sujeito produtor de texto. De acordo com a percepção de um sujeito-aluno:

[...] o estímulo à escrita, uma escrita que signifique, teria que acontecer logo, desde esse primeiro momento; e não acontece isso. [...] As práticas dos professores... elas não são satisfatórias, eu acho que elas estão muito aquém do esperado ... (SA13)

Na fala de SA13, lê-se a representação da imagem das práticas dos seus professores. Retomo aqui a ideia de formação discursiva, pois os espaços de interpretação no texto apontam para diferentes formações discursivas, já que são afetados por diferentes posições do sujeito, em sua relação com os sentidos, o político e a ideologia. Portanto, o sentido não está nas palavras, mas sim, nas formações discursivas em que elas se inscrevem.

A imagem do sujeito, representada pela posição-professor que ele ocupa, o insere em um jogo em que suas expectativas de acertar, de fazer o

melhor, terminam por levá-los a agir, tantas vezes, de modo contraditório, frustrando as expectativas dos sujeitos-alunos, porque precisam cumprir exigências da academia: a ementa, a carga horária... o planejamento em consonância com a ementa e com a carga horária, bem como a sua própria vida, fora da universidade. Por isso, suas ações se evidenciam de modo equivocado, comprometendo o processo de construção de conhecimento pela escrita de texto, que é substituído por atividades quantificáveis, marcando as ações dos alunos no cotidiano da sala de aula através de uma nota.

Lembrando sobre o que diz Pêcheux, o discurso dos sujeitos, seja professor ou aluno, revela a formação discursiva – que é o lugar de constituição do sujeito –, isto é, a posição ideológica na qual eles se inscrevem. Essa reflexão será reservada para o capítulo III, no qual tratarei sobre a escrita na academia e os fios que a tecem, segundo os sujeitos desta pesquisa.

São muitas as posições ocupadas pelos sujeitos e elas variam historicamente; por isso, há professor que possa pensar de outro modo, mas não sem o prejuízo de desconsiderar que o sujeito se revela naquilo que ele diz e na forma como o diz. Não posso negligenciar o fato de que esse é um processo cujo embate começou desde a primeira etapa da Educação Básica e que os sujeitos são entendidos como sócio-históricos. Marques assim nos diz:

[...] nos ensinaram a escrever e na lamentável forma de uma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar (2001, p. 13).

Escrever para pensar pode significar que o sujeito, ao produzir um texto, imprime nele suas marcas, coloca-se em cena e, ao mesmo tempo em que experimenta uma liberdade de dizer, precisa assumir os riscos pelo que diz (FOUCAULT, 1992), os riscos de expor-se; porque, ao escrever, o sujeito rompe, cria, transgride, é impelido a sair do lugar comum para dar seu texto ao mundo: “O texto seria então como um filho indefeso, sujeito a ser maltratado e vilipendiado, sem que o seu pai/responsável pudesse acudi-lo e defendê-lo” (MACHADO, 2007, p. 180), porque, ao serem colocadas no papel, as palavras se emancipam e se oferecem a múltiplos olhares e interpretações.

Penso que escrever, no espaço acadêmico, em cada disciplina e/ou componente curricular, só faz sentido se o sujeito puder relacionar texto e mundo, tecendo e destecendo a vida no texto; se as atividades propostas

permitirem que o graduando se movimente em sua própria escrita, transitando do papel para o mundo e do mundo para o papel outra vez. Seja, desse modo, tomado pelos mesmos sentimentos que embalam Ana Maria Machado, quando nos revela: “Escrevendo, juntei todos os meus lados e porções, cole meus cacos internos, deu uma certa ordem ao caos interior [...]” (2001, p. 176). Escrever, nesse sentido, é viver!

Para isso, é preciso que o professor exercite a perplexidade diante do que planeja e executa em sala, adotando uma atitude de constante avaliação de seus atos pedagógicos; propondo(-se) reflexões e avanços no conhecimento, uma vez que produzir conhecimentos exige dos sujeitos um nível de criticidade e inferência tal que lhes possibilitem (contra)argumentar, criar pontos de tensão, relacionando fatos e ideias coerentemente, pelo processo de escrita.

Enfim, falar sobre escrever como exercício de autoria é uma trama que envolve muitos fios, os quais não são transparentes; ao contrário, são de muitas cores e são marcados pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos, têm a forma da trajetória de sua história, de suas idiossincrasias e das experiências que vivenciam na dimensão coletiva.

Nessa discussão sobre autoria, puxei alguns dos tantos fios e o teci até aqui, fazendo uma pausa para continuá-la, dando voz aos sujeitos no capítulo V. Por enquanto, deixo ao bel-prazer do leitor continuar a tessitura dessas ideias, pelo conhecimento teórico aliado à sua prática, através da leitura atenta, dos questionamentos que essa discussão poderá suscitar, pois, sendo a escrita permeada pela falta – falta não como o cessar das ideias, mas como condição humana, como porta aberta à criatividade –, abrirá ao leitor o espaço para o contra-argumento, o contraponto, o debate, outro texto; porque, como enuncia Ana Maria Machado: “Na trajetória da escrita à leitura, a palavra se multiplica e se reproduz, fecundante de criação compartilhada” (2001, p. 178).

Capítulo II

2. O pensar/fazer na pesquisa: olhares, trilhas e processos

[...] quero não o que está feito mas o que tortuosamente ainda se faz (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Pensar sobre os pilares que sustentarão os processos de construção de uma pesquisa, combinando aventura e rigor metodológico, demanda uma discussão sobre os movimentos concretos que o pesquisador precisa realizar para sustentar e dinamizar a construção da sua investigação, e sobre a pesquisa entendida como um fazer que se dá no ir-e-vir entre o construto teórico e as vivências/experiências.

Pesquisar, nessa perspectiva, é, lembrando o que diz Lispector, nos versos que abrem essa seção, libertar-se do asfixiante sentido das possibilidades dadas e das ideias já feitas, o que desafia o pesquisador a extrair a multiplicidade da unidade e a singularidade da generalidade. É neste espaço/tempo, de tensão, que se delinea entre o teórico e o empírico, que a pesquisa toma forma e o sujeito pesquisador vai desenvolvendo um olhar reflexivo e problematizador sobre seu objeto de pesquisa, para fertilizar a construção do objeto científico.

Nesse movimento estruturante, o discurso vai se constituindo a partir de uma infinidade de outros discursos (BAKHTIN, 2004); e o pesquisador será, então, o que escolherá as cores das linhas com as quais tecerá, gerando o nexos teoria/práxis na construção de seu objeto. Este tecer implica a presença do outro, os interlocutores do campo empírico. Portanto, é pertinente lembrar sobre o que escreve Bakhtin:

Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. [...] Aí o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração. [...] A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente como o horizonte do cognoscível. [...] neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (2003, p. 394).

A pesquisa, sendo um compromisso social, de qualidade político-educativa, transforma-se em procedimento que induz ao pensamento crítico, que inclui sempre a autocrítica de quem pesquisa, porque não sabe tudo, e o conhecimento que é construído nas relações interativas entre o “eu” e o “outro”, através dos múltiplos significados constitutivos dos fatos. Pesquisar, desse modo, não é reproduzir aquilo que o leitor já pode ver, mas é tornar visível aquilo que ainda se oculta ao nosso olhar. Para tanto, é preciso tentar atingir o murmúrio silencioso do discurso: “[...] proceder a iluminações que tornam visível o que ainda não pode ser visto ou pensado, ou perspectivas múltiplas que coexistem; é esquecer ativamente o que já está aí e experimentar afirmativamente aquilo que ainda está por vir” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 38).

2.1 Os processos do fazer: a constituição do *corpus*

Na perspectiva anunciada acima, parto do pressuposto da pesquisa como princípio educativo e investigativo que busca a compreensão do objeto para construí-lo nas relações interativas e na implicação com os sujeitos que dela fazem parte – sujeito pesquisador e sujeitos participantes –, levando em conta a relevância do espaço dialético e a intersubjetividade como “[...] condição incontornável para o trabalho incessante de atribuição de sentidos e construção de significados socialmente mediados” (MACEDO, 2006, p. 23).

O bom desempenho de um trabalho de pesquisa, nesse nível, está relacionado ao procedimento escolhido, ao envolvimento e implicação do sujeito pesquisador com o objeto pesquisado, considerando que a pesquisa é um compromisso social, de qualidade político-educativa. Assim, é importante que o desejo esteja presente; não vale apenas a intencionalidade do pesquisador, visto que apenas esta não lhe fala sobre o objeto. É preciso, antes, que ele garanta um espaço no qual o objeto possa lhe falar, levando em conta a relevância do espaço dialético entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, ou seja, considerar que há um movimento do objeto que invade o sujeito e vice-versa.

Macedo questiona: “Como seria, então, possível uma pesquisa qualitativa fora da dinâmica da interação entre o pesquisador e o pesquisado?”

(2000, p. 19). Dessa interação constrói-se o conhecimento, que, como bem diz o autor, não é produzido pelo que o pesquisador afirma “[...] pois não representa uma cadeia de verificações, mas que se legitima pela produção mesma em sua capacidade de manter sua continuidade e congruência através das contradições, dos erros e das negações” (2000, p. 72). Como apreender tal situação senão pelo contato face a face, pelo diálogo, pelos saberes que se configuram na vivência, gerando novas aprendizagens?²²

Partindo dessa compreensão, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, cujo princípio norteador está alicerçado nos seguintes pressupostos: a educação não deve ser pensada a partir dos “*a priori*” – porque todo “*a priori*” em educação tem que ser problematizado e relativizado; a produção de textos é uma prática social permeada de complexidade que faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); o sujeito-autor tem suas especificidades e sua história; portanto, sujeito e sentidos são determinados histórica e ideologicamente; os sentidos e modos de dizer são múltiplos e variados.

Nessa perspectiva, julgo necessária e eficaz uma *démarche* de pesquisa que siga os rumos da etnografia, como um caminho específico de investigação qualitativa que, como afirma Macedo, “[...] é uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades” (2000, p. 147). Uma pesquisa de inspiração etnográfica aponta para uma ética de interação, de intervenção e de participação do pesquisador e dos envolvidos na pesquisa. Nasce aí uma relação intersubjetiva e dialógica, na qual “[...] o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender [...] atua num meio onde se desenrola a existência mesma [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

A etnografia origina-se na oralidade e é transposta para a escrita. Isso não constitui um simples rito de passagem, mas um movimento de reelaboração do escrito; de transcrição, fundado sobre a perspectiva da interlocução.

²² Devo observar que a opção e a defesa por um trabalho de campo não tem o intuito de desmerecer outros tipos de pesquisa, como bibliográfica, documental, experimental etc.. A escolha metodológica é determinada pelos propósitos de pesquisa. A escolha da modalidade de pesquisa define-se, pois, pela sua adequação ao trabalho de investigação científica a ser realizado.

A etnografia é um processo de busca compreensiva que nos desafia e nos ensina a aprender ou mesmo a reaprender a nossa própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também o seu olhar (MACEDO, no prelo).

Compartilhar o olhar do outro é também compreender o problema do lugar da palavra do outro no discurso; é considerar que os sujeitos da pesquisa falam e produzem textos tanto quanto o pesquisador, cuja verdade se desconstrói para se transformar em outras verdades engendradas no diálogo entre um e outro.

O método etnográfico se faz importante neste contexto, uma vez que tem contribuído para uma compreensão sobre a concepção de escrita veiculada no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV, a partir dos olhares dos professores e alunos participantes desse contexto, orientando-me no entendimento das relações que se tecem entre professor-aluno-escrita, tomando como ponto de partida as seguintes noções subsunçoras: linguagem, leitura, escrita, discurso e autoria. “Noções subsunçoras são categorias analíticas – que irão abrigar analítica e sistematicamente os conjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico [...]” (MACEDO, 2000, p. 204). Resultam da análise e interpretação dialógica entre o teórico e o empírico, a partir do processo de construção de conhecimento.

Deveras, o conhecimento dos fatos só se torna possível a partir de uma investigação minuciosa da teia de significados construída pelos indivíduos em (inter)ação, por meio da qual se busca compreender o mundo através do olhar dos próprios atores sociais, estes contextualizados em seu espaço e tempo. E essa possibilidade se materializa através da experiência etnográfica, que, nesta pesquisa, tem aberto caminhos para a apreensão dos fatos pela interação entre o discurso e as ações dos sujeitos e entre os próprios sujeitos – professores e alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. Sobre a importância de se observar os sujeitos em interação, enuncia Triviños:

O interacionismo que se produz na sala de aula entre o professor e o aluno. Isto é o que nos interessa analisar, estudar. Um ato poderia ser a pergunta de um professor e as respostas dos alunos [...] A situação é a turma toda, com espaço e tempos limitados, alunos e professores, com seus próprios materiais, com seus problemas e, especificamente, com o tópico específico ao qual se intenta buscar significados e interpretações (1987, p. 127).

A investigação etnográfica tem possibilitado a análise, a interpretação e a significação das representações e práticas desses sujeitos, com relação à escrita acadêmico-científica, a fim de construir, na medida do possível – porque a realidade não pode ser totalmente apreendida –, um conhecimento sobre a concepção de escrita construída pelos sujeitos – professores e alunos –, através dos seus discursos, podendo articulá-los com os conceitos criados cientificamente.

Nesse sentido, o trabalho de campo, como foco principal do método etnográfico, é extremamente relevante, visto que, como pesquisadora, preciso estar implicada e inserida nesse contexto, para teorizá-lo e alterá-lo; para compreender e discutir questões referentes ao lugar da produção textual na práxis cotidiana do professor, e à concepção de autoria que embasa os trabalhos de escrita dos alunos de Letras Vernáculas. A implicação, para Macedo,

“[...] é um estado de ser no real, de ser-com o sociocultural onde se vive e, com isso, compreende o mundo. Tornamo-nos, assim, cronistas implicados e artífices de nós e do próprio mundo, cerne da ideia de autor, ou seja, aquele que acrescenta” (MACEDO, no prelo)

O campo a que me refiro – a sala de aula do Campus XIV-UNEB – é entendido, nesse contexto, como espaço seminal, onde as falas dos sujeitos e a teoria se engendrarão, impulsionando-me a expressar gestos de autoria, na construção do processo-produto. Denomino-o de campo-tema, por ser também questionado e por se constituir como um complexo de redes de sentidos que se interconectam, onde se tecem fios de conflitos, de sentidos e de saberes; onde os acontecimentos serão problematizados. “O campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença” (MACEDO, 2009, p. 95).

Nessa discussão, “problematizar” não é o simples ato de responder a perguntas de pesquisa, mas compreender e interpretar mais profundamente o problema em sua dinamicidade e complexidade, a fim de buscar, posteriormente, formas de intervenção na realidade. Nesse sentido, é preciso ultrapassar a descrição e a interpretação do texto para alcançar a sua compreensão, atentando para o que diz Bakhtin:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já

prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (2003, p. 378).

Desse modo, como pesquisadora, não intento ir a campo à descoberta de uma verdade única, pronta para ser manifestada; tento abrir-me a outros modos de ver, de pensar e de sentir o problema da escrita na universidade, a fim de contribuir para criar campos de possibilidades de aprendizagens significativas sobre a escrita. Não vou a campo à busca de soluções prontas para os problemas lá encontrados, mas para perceber a realidade vivida na concretude do dia a dia e construir uma teoria a partir das práticas em desenvolvimento nesse concreto campo empírico, onde “[...] tensionado pelos saberes já sistematizados e ‘dados’ vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso” (MACEDO, 2009, p. 91).

Se os sujeitos definem a situação em que se encontram ao construí-la, e se a linguagem é de caráter provisório, mutante, processual, não se pode, desse modo, compreender a relação sujeito/linguagem sob a ótica da lógica laboratorial, pois há um imaginário social dentro de cada ser humano com o qual tal lógica não sabe lidar. Nesse sentido:

À medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes (MACEDO, 2000, p. 204).

Realço aqui um ponto enfático desse processo de pesquisa que é o momento do confronto com o desconhecido, com o contraditório, as opacidades, a incompletude, as ambigüidades, como nos lembra Macedo; o aventurar-se à busca dos fascinantes *insights* nas vidas e nas relações sociais dos sujeitos participantes do cenário acadêmico em questão. Tal ação será possível, somente a partir da compreensão dos discursos que se constroem no interior da universidade, pelas interações com os sujeitos através de seus discursos, materializados nos textos orais e escritos, considerando que o discurso é o lugar onde se dá a relação entre língua e ideologia e a relação dialógica com os sujeitos do processo. Esses sujeitos, não sendo “idiotas culturais”²³, revelam-se como seres sócio-históricos, sujeitos efeito de sentido,

23 Ver essa discussão em: MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

em interação constante com o “outro”; nessa interação, ao mesmo tempo que constitui, é constituído por esse “outro”.

Desse modo, além de me apropriar, neste estudo, das contribuições da ADF, como tecido teórico, sirvo-me das suas contribuições metodológicas para fundamentar e nortear as forma de apreensão e de interpretação do *corpus* de análise desta pesquisa. Essa escolha implica assumir que, ao tratar da complexidade que envolve o processo de escrita e os sujeitos que dela participam, não se pode desconsiderar os conflitos, as contradições, a historicidade, as várias posições que os sujeitos assumem no discurso. Portanto, é preciso estabelecer relação entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico de interpretação, como propõe Orlandi:

[...] há um dispositivo teórico estabelecido pela teoria do discurso e há o dispositivo analítico construído pelo pesquisador em seu campo de pesquisa [...] onde contam: a questão que ele formulou, o material coletado (superfície lingüística), a maneira como foi construído o objeto discursivo a partir do *corpus* constituído, a delimitação e montagem do material de análise, as noções que vão ser mobilizadas, orientadas pela pergunta que faz o analista na compreensão de seu objeto de estudos, em vista de sua finalidade. É a escrita do analista, face ao dispositivo analítico, que dará (ou não) a consistência da análise [...]. Uma vez feita a análise, ele tem sua escrita para “relatar”, para “expor” procedimentos descritivos, pondo seu leitor em contato (confronto) com seu dispositivo e os resultados obtidos (2005b, p. 52).

Os dispositivos analíticos como paráfrase, polissemia, metáforas e interdiscursos constituirão a matriz discursiva de análise do *corpus* desta pesquisa, considerando que a produção de sentido não se dissocia da paráfrase, porque todo dizer se estrutura a partir de famílias parafrásticas, o que propicia o retorno aos mesmos espaços do dizer, sem o que o *continuum* no discurso não existiria; há sempre algo que se mantém, produzem-se formulações do mesmo dizer. A polissemia, contraposta à paráfrase, caracteriza-se como o diferente e a multiplicidade; define-se como o deslocamento, a ruptura da continuidade no processo de significação, o equívoco. São duas forças que atuam no mesmo dizer, contribuindo para que sujeitos e sentidos se movimentem no jogo entre uma e outra. O interdiscurso caracteriza-se como memória discursiva a partir da qual os sujeitos constroem os sentidos, gerando a ilusão da origem do dizer. Quanto à metáfora, discutida a partir do primeiro capítulo, retomo-a aqui para observar que o efeito metafórico permeia toda a análise discursiva, já que, os discursos são

construídos de pontos de derivas possíveis, oferecendo-se, portanto, à interpretação (PÊCHEUX, 1990); pela metáfora, a ideologia e a história se materializam no discurso.

Na análise do corpus, será importante considerar as denegações, as pegadas dos não-ditos que se materializam nos ditos, no silêncio, os sentidos da memória. Portanto, à luz das tantas formações discursivas e ideológicas que constituem/instituem os sujeitos da pesquisa, tentei lançar um olhar atento aos recortes discursivos para compreender as errâncias, opacidades, a falta, a incompletude que permeiam o fazer do professor e do aluno; a concepção de linguagem e de escrita construída por esses sujeitos; o lugar que a escrita ocupa no planejamento dos professores; e como produzem os alunos no cotidiano da academia; que lugar sócio-ideológico esses sujeitos ocupam nesse espaço e como significam aquilo que dizem, seja nas entrevistas, seja nos grupos focais.

Ao tomar a ADF também como base metodológica, estou levando em consideração o seguinte: não sendo a linguagem transparente, “[...] ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2005a, p. 17). Uma proposta de utilização da ADF na metodologia da pesquisa remete, obrigatoriamente, às questões sobre a relação entre discurso e subjetividade, a dualidade sujeito-discurso, as condições de produção do discurso. Nesse caso, refiro-me ao discurso que orienta as relações que sustentam as atividades de professores e alunos desta pesquisa, ações permeadas por diferentes subjetividades, diferentes motivações e propósitos.

Em função da opção pela ADF como marco teórico-metodológico, assumo, então, percorrer um caminho de pesquisa no qual as questões teóricas conduzam às questões metodológicas, o que me orienta a tomar como referências pontuais algumas proposições que desenvolverei ao longo de todo o trabalho: o discurso não se reduz à comunicação, esta tomada como um fim em si mesmo; não há acontecimentos – isto é, os enunciados, sua estrutura interna própria e suas determinações sociais (a discursividade) – sem atos de sujeitos; não há sujeito totalmente livre ou totalmente assujeitado, uma vez que existe a possibilidade de resistência; portanto, o discurso é processo e produto.

Na ADF, a análise dos dados, isto é dos discursos, precisa considerar a língua no processo histórico-social, situando o sujeito do discurso como parte desse processo. Nesse contexto, entra a questão da interpretação, porque “[...] os dados não existem enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 1996, p. 211). Tal discussão leva à reflexão sobre o real, o imaginário e a exterioridade discursiva, isto é, os interdiscursos, a ideia de que algo fala sempre antes, em outro lugar (PÊCHEUX, 1995). Isso é o que sustenta a formulação do dizer do pesquisador, sua interpretação, fazendo com que suas palavras façam sentido, porque elas “já” significam. Isso também se aplica às formações discursivas dos sujeitos alunos e professores.

O discurso funciona, então, pela articulação entre o real e o imaginário. O real é função das determinações históricas as quais constituem as condições de produção do discurso; a realidade é a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações, no processo de significação, constituído ideologicamente, isto é, pelo efeito da exterioridade, que compõe a relação do sujeito com a língua e com a história (ORLANDI, 2005a). O real é, portanto, da ordem da língua, esta concebida como corporalidade, como materialidade e, portanto, voltada ao equívoco, às contradições, aos deslocamentos, isto é, aos pontos de deriva possíveis dos enunciados. O real se opõe à ideia de realidade, sendo esta da ordem social, prática. Essa é uma articulação fundante para que o discurso funcione, pois, é na conjugação da língua com a história que se produz a impressão de realidade, a qual resulta na sensação do sujeito como origem do seu dizer (PÊCHEUX, 1995).

Nesse movimento, o *corpus* desta pesquisa foi se configurando, à medida que ia avançando a análise, levando em consideração os critérios de ordem teórica, estes orientados pelas noções subsunçoras já referidas anteriormente. A noção de *corpus*, no contexto da ADF, está relacionada ao heterogêneo, instável, logo, não sendo um conjunto fechado por estar sempre em processo de construção, aberto a articulações, a interrogações. Esse é, desse modo, um processo contínuo, como o próprio discurso, e, portanto, não tem etapas pré-fixadas, pois há sempre um movimento analítico, inacabado que, mantendo relações com um discurso anterior, projeta, ao mesmo tempo, para um devir.

A análise constituiu, portanto, um momento de inquietação que me conduziu a questionar o modo como os sujeitos são afetados por sua relação com a escrita e o lugar da escrita nesse movimento. Sujeitos que se inscrevem pela voz, que textualizam sua fala, que trazem em si a incompletude e o equívoco, que vivem a intensa relação entre o dentro e o fora, constituindo-se na contradição entre o um e o múltiplo, o mesmo e o diferente, isto é a paráfrase e a polissemia, revelando-se pelos efeitos metafóricos.

Esse fundamento constituiu um alicerce na realização da seleção dos recortes discursivos para a constituição do *corpus* desta pesquisa, considerando que este não se formou *a priori*, pois sua delimitação se dá no desenvolvimento da própria análise, numa tensão constante entre teoria e análise, quando a interpretação é praticada e questionada, ao mesmo tempo, gerando retorno e ruptura, embate entre descrição e interpretação.

O processo de análise, nessa perspectiva, implica o trabalho com recortes discursivos, os quais, para Orlandi, diferem de segmentação ou de soma de frases, definem-se na relação da parte com o todo e significam “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação” (2006, p. 139).

O *corpus* da pesquisa é formado, nesse caso, de fragmentos discursivos, tomados como unidade de análise para a textualização do discurso e para a análise da significância dos sujeitos deste estudo, considerando a sua história, bem como a historicidade do texto, na tentativa de compreender como se inscreve aí a subjetividade desses sujeitos, tomados na rede de significantes, na sua relação com a linguagem.

Para compreender como esses discursos significam, foi preciso concebê-los como movimento e equívoco, considerando que os sujeitos – professores e alunos – não falam a partir de um vazio, mas de discursos historicamente construídos (PÊCHEUX, 1990, 1995; ORLANDI, 2005a, 2005b, 2006c, 2006a). Nessa perspectiva, tornou-se imprescindível, portanto, levar em consideração as condições de produção dos discursos que são tecidos pelos/entre professores e alunos, no âmbito acadêmico, mais especificamente na sala de aula; tanto as condições referentes ao contexto de enunciação, portanto, mais estritas, como as mais amplas, relativas ao contexto sócio-histórico.

2.2 Vislumbrando e escolhendo trilhas pelas dobras interdiscursivas

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2004, p 41).

As dobras interdiscursivas se referem ao movimento do sujeito na construção enunciativa dos sentidos; são efeitos de sentido que irrompem nos Intradiscursos; o intradiscorso (sequencialidade linguística) é do nível da formulação, da articulação que junta, alinhava, costura os sentidos dispersos no interdiscurso, é o “discurso como estrutura” (PÊCHEUX, 2006), operando sobre si próprio. Aqui essas dobras se presentificam na interlocução com os sujeitos da pesquisa, momento em que os sentidos perpassam os dizeres e muitos fios ideológicos vão sendo tecidos, a partir de lugares distintos e das relações sociais nas quais eles se inserem e que os constituem. Quem são esses sujeitos?

Os vinte alunos que participaram desta pesquisa possuem idade que varia entre dezoito e cinquenta e cinco anos; em se tratando dos lugares e relações sociais no quais se inserem, provêm, em sua maioria, de camadas média/baixa; residem em cidades um pouco distantes do campus universitário onde estudam, dependendo, portanto, de transportes – alguns deles um tanto precários – para chegar à faculdade. Alguns são pais e mães de família, maioria trabalha os dois turnos – manhã e tarde – e frequenta o curso de Letras à noite. Dentre eles, apenas dois já fizeram outro curso de nível superior: pedagogia e Economia.

Dos onze professores que participaram da pesquisa, nove são efetivos e dois são substitutos. Têm formações que variam entre Pedagogia, Letras e Psicologia; lecionam disciplinas específicas da área de Língua Portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, Prática Pedagógica, Seminário Interdisciplinar, Estudos Epistemológicos da Aprendizagem, Língua e Literatura Latinas. Dentre eles, sete são mestres (dois possuem mestrado em Linguística e dois em Literatura), três são doutores em Linguística e um possui especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação.

Ao trabalhar com esses sujeitos – professores e alunos – tomo-os como meus interlocutores, desde o início deste texto, dando-lhe voz de autoria, atentando para um alerta que Marques faz ao pesquisador: “[...] Recorde-se ele sempre de que não lida com objetos ou coisas em si constituídas; lida com experiências próprias ou alheias [...]” (2001, p. 101).

Acolher professores de Língua Portuguesa, mas também de outras áreas, como sujeitos da pesquisa me possibilitou analisar o problema a partir de pontos de vista diferentes, dada a relevância dos deslocamentos de saberes, bem como o entrelaçamento de olhares dos sujeitos que atuam em diferentes instâncias do conhecimento, cujos recortes discursivos poderão me auxiliar a compreender que fundamentos sócio-históricos, linguísticos, pedagógicos e implicações político-ideológicas norteiam sua formação como professores formadores, bem como seus projetos de ensino-aprendizagem da escrita e sua relação com os alunos em situação de ensino-aprendizagem.

Quanto aos alunos dos referidos semestres, considero relevante sua participação nesse estudo, porque, como já expliquei anteriormente, ao trabalhar a escrita com esses sujeitos, durante três semestres²⁴, tive a oportunidade de vivenciar, nas disciplinas que eu lecionava (“Leitura e Produção de Texto”, “Função Social da Leitura e da Escrita”, “A Construção do Sentido do Texto”, “Prática Pedagógica III”, (esta última abordava a leitura e a escrita no contexto das tecnologias), situações de produção de texto, a partir das quais vivenciei suas angústias, sua relação complexa e dolorosa com a folha de papel em branco, que retratava um quadro semelhante ao que nos descreve Marques, ao falar sobre casos de pessoas e sua relação com a escrita: “[...] diante da brancura da folha se acham como que paralisadas, quando não tomadas em pânico [...] existem situações em que isso parece se dever àqueles castigos escolares de copiar páginas e páginas” (MARQUES, 2001, p. 29).

Passo agora descrever, de modo mais detalhado, sobre os instrumentos de pesquisa que me orientaram no lançar das redes, e a partir dos quais constituí meu objeto de estudo. Segundo Gatti, “É preciso escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e

24 Acompanhei os trabalhos de escrita desses sujeitos desde que dez deles estudavam o primeiro semestre, e os outros dez estudavam o segundo semestre.

modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas” (2002, p. 62-63). Compartilho, então, algumas reflexões sobre as trilhas e armadilhas, a surpresas e o caminho que percorri neste estudo, tecido à semelhança de uma colcha de retalho, cuja ligeira impressão de (des)articulação é característica do tipo de pesquisa pela qual optei; ou seja, os passos de uma pesquisa de abordagem qualitativa só se consolidam à medida que a investigação avança e o caminho vai sendo construído. Ainda citando Gatti,

Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e enfocar determinadas questões. A abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a esta ou aquela perspectiva (1999, p. 76).

A abordagem metodológica toma corpo e os instrumentos se definem e se constroem, de fato, no desenvolvimento do trabalho etnográfico, quando alguns aspectos metodológicos vão ganhando um contorno mais definido, pois o método é construído no exercício do fazer pesquisa, o que significa dizer que está sempre em construção.

Nos entrelaçamentos entre a memória individual e as memórias de um grupo social, experiências de leituras e escritas dos sujeitos – professores e alunos – foram narradas e sentidos capturados a partir de dez entrevistas individuais com professores e vinte entrevistas individuais (apêndices C e D) com alunos, realizadas no próprio Campus e registradas em vídeo, o que facilitou a captação de elementos da comunicação, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, contribuindo significativamente na transcrição. Esse recurso se configurou como “encontro social constitutivo de realidades” (MACEDO, 2006); três grupos focais foram realizados com alunos e um grupo focal com professores – cujos roteiros se encontram nos apêndices A e B –, todos gravados também em vídeo. A combinação/fusão entre som (narração) e a imagem contribuiu para uma significação, através da narração, simultânea ao processo de captação das imagens.

Considerando que “[...] o texto oral, em que não se pode suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 97), a entrevista

semiestruturada serviu como fator de mediação para o conhecimento dos embates e dos desafios, dos traços, das marcas de escrita que se manifestam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeitos, professores e alunos, frente às situações de escrita. Não é, simplesmente, um instrumento para coleta de dados; muito mais que isso, é uma situação de interação em que as informações dadas pelos sujeitos – nesse caso, tanto alunos como professores –, são profundamente afetadas por sua relação com o pesquisador.

A entrevista dita semiestruturada tem um objetivo visado, projetado, orientado por uma problemática (MACEDO, 2000). Como bem diz Minayo, é uma “conversa com finalidade” (2004, p. 99), não no sentido de que o pesquisador delimitará o percurso – não é um obstáculo que cerceia a fala dos entrevistados – mas no sentido de que estará aberto à inclusão de informações inesperadas, dada a sua flexibilidade e o pesquisador poderá construir, junto com os sujeitos, um caminho no qual ele possa tecer os fios que os levarão à compreensão e à reflexão sobre as questões de pesquisa relacionadas aos processos de escrita dos quais os sujeitos têm participado e ajudado a construir, no âmbito acadêmico.

Como bem define Macedo, a entrevista é “[...] um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências na sua linguagem própria” (2000, p. 165-166). Sendo semiestruturada, possibilitou uma organização flexível e ampliação dos questionamentos, à medida que o diálogo ia se desenvolvendo.

O grupo focal, que reuniu um grupo de professores e três grupos de alunos para a discussão/debate sobre a práxis pedagógica da escrita, bem como sobre as experiências com a escrita na universidade, constituiu técnica relevante nesta pesquisa, pois, sendo discussão coletiva e mediada, proporcionou-me refletir, a partir do debate, sobre como os sujeitos compreendem e avaliam o problema da escrita acadêmico-científica, enquanto atividade de construção do conhecimento. Essa técnica, como enuncia Macedo,

[...] configura-se como uma entrevista coletiva aberta e centrada [...] recurso qualitativo [no qual] faz-se necessário certo domínio de

técnicas não-diretivas de entrevista [...] certa atitude que consista em demonstrar tolerância às ambigüidade, aos paradoxos, às contradições, às insuficiências, às impaciências, às compulsões e até mesmo aos sentimentos de rejeição quanto ao tema tratado ou a sua metodologia (2006, p. 116-117).

Os grupos focais, associados às entrevistas semiestruturadas possibilitaram explorar como as compreensões de professores e alunos sobre como os processos de ensino-aprendizagem da escrita acadêmico-científica são articuladas, confrontadas, alteradas por meio da interação grupal, e, ainda, como essa questão se relaciona à interlocução entre os pares. Nos grupos focais, os sujeitos levantaram possibilidades de maior reflexão sobre a escrita na universidade, a fim de favorecer trocas, descobertas e participações comprometidas.

As entrevistas e grupos focais com professores e alunos foram orientados e organizados através de roteiros (apêndices A, B, C e D) contendo questões/temas, que contribuíram para o levantamento de informações que permitiram a compreensão das relações que se estabeleceram no interior da sala de aula da academia, entre professor-escrita-alunos.

Após alguns meses de persistência e convites oficiais em papel, por e-mail, além dos convites orais, feitos nos entre-lugares constituídos entre as aulas e as reuniões de colegiado, consegui reunir, no dia 13/04/2010, onze professores, em uma das salas de aula do campus, para a realização de um primeiro grupo focal – que acreditei ser o primeiro de dois –, no qual discutimos sobre as concepções de escrita que fundamentam o trabalho pedagógico do professor, as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos. A sugestão dos próprios sujeitos-professores para a formação de um segundo grupo focal, a fim de discutirmos, sobre os percalços da escrita acadêmico-científica no cotidiano da sala de aula, se dissolveu e se perdeu entre as tantas obrigações acadêmicas dos professores, que, mesmo convidados para um outro diálogo, não conseguiram articular suas atividades de modo a encontrar um outro espaço/tempo para essa discussão.

A participação dos alunos nos grupos focais, também realizados em uma das salas de aula do Campus, aconteceu em três momentos distintos – já descritos na p. 24 – nos quais discutimos sobre as experiências de escrita vivenciadas por eles, a concepção de escrita construída durante os anos de estudo na academia e a (im)possibilidade de constituição da autoria a partir da

produção de textos acadêmico-científicos, propostos como atividade avaliativa, nas disciplinas do curso. A proposta para a formação de um outro encontro com estes três grupos também foi preterida em nome das várias tarefas e compromissos acadêmicos que os sujeitos alegaram ter.

Avaliando a qualidade da interlocução e das ideias gestadas – a partir das questões do roteiro elaborado – nos grupos focais, afirmo que essa técnica contribuiu profundamente para o desenvolvimento deste estudo, dada a diversidade e profundidade dos discursos e a produção de sentidos aí engendrados, fruto da sinergia entre os participantes do grupo. É um recurso/*locus* que possibilitou uma análise reflexiva das propostas de atividades escritas, gestadas na sala de aula da graduação em Letras Vernáculas, do processo de escrita e do produto por elas gerado. Vale ressaltar que essa foi a primeira vez, desde a existência do campus, que professores e alunos se reuniram para refletir e discutir sobre os problemas de escrita, sobre sua práxis com relação a essa atividade, de modo que tal evento foi avaliado por eles como momento de produção de conhecimento. Alguns sujeitos-alunos desejaram avaliar esse momento que, de certo modo, constituiu, também, espaço de autoconhecimento, por meio da revisão de concepções, da reflexão pessoal e da percepção de limitações e faltas:

Eu achei legal esse momento... a gente nunca parou para falar sobre a escrita, né? Para poder colocar nossa experiência... ter outros pontos de vista em relação a isso. Eu achei muito bom esse momento (SA19).

Eu achei muito bom... um momento assim... raro de acontecer (quando acontece), e principalmente, nas instâncias [escrita de monografia] em que nós estamos vivendo naquela sala agora, né? Complicadíssimo! (SA17).

Por incrível que pareça, esse momento aqui... esse pouco tempo aqui... trouxe pra mim ainda, sabe, aquela vontade ainda, mais ainda... de dizer assim: "Ah! Agora eu quero ler, agora que quero ir mais adiante, mesmo!" (SA16).

Para esses sujeitos, o grupo focal constituiu espaço integrador de compartilhamento, exercício que permitiu olhar o outro e vislumbrar nas singularidades de cada sujeito as similaridades; uma oportunidade de diálogo, de interação em grupo, de trocas, descobertas, formação de ideias novas, de ampliação da compreensão e avaliação dos processos e problemas de escrita, momento "raro de acontecer", como revela SA17, no seio da academia, no cotidiano apressado da sala de aula. Foi notório o interesse pela discussão

sobre o “escrever na universidade” que esse encontro grupal oportunizou. Esses depoimentos podem evidenciar a necessidade de um espaço, na academia, para que professores e alunos reflitam, continuamente, sobre a temática, como observou o sujeito-professor:

Os professores também devem se reunir, pra preparar, pra discutir como se trabalhar aqui pra melhorar esse currículo, não é? Não é só aqui que eu estou falando, é na universidade. (SA5)

De fato, tais instrumentos de pesquisa contribuíram para a formação do *corpus* a ser analisado – os recortes discursivos –, por me possibilitarem construir, de modo mais sistemático, verticalizar o olhar sobre o objeto em estudo; credenciou-me a construir uma teoria sobre o que, antes eu sabia de modo empírico; pude, então, (re)significar os conflitos e tensões, interpretar situações e acontecimentos que se entretecem na academia com relação à escrita; abri-me à compreensão de alguns fenômenos das práticas de escrita desenvolvidas pelos professores e alunos, no cotidiano da sala de aula de graduação em Letras Vernáculas; apreendi o modo como significam seus discursos, referentes aos processos de escrita acadêmico-científica. Como lembra Macedo: “Ao concluir a coleta de informações, as inspirações teóricas são retomadas fazendo-as trabalhar criticamente com âmbitos das interpretações saídas da concretude das realidades estudadas” (2009, p. 91).

Sabemos que não é possível compreender, isoladamente, um fenômeno social, ignorando sua constituição heterogênea, seus múltiplos sentidos e significados, pois, como afirma Triviños, “[...] é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (1987, p. 138). Nesse sentido, é relevante conjugar análise de estruturas, processos e resultados, que aqui implica no (des)tecer dos discursos/textos construídos pelos sujeitos, alunos e professores; significar, pela interpretação, os paradoxos e contradições que, certamente existirão, na tentativa de construir, a partir das técnicas utilizadas, uma compreensão do problema em estudo.

Ressalto que o *corpus* construído a partir dos instrumentos de pesquisa descritos não constitui uma objetividade fechada, um fenômeno observado e

transcrito apenas. Uso a metáfora da pintura, criada por Minayo, para descrevê-lo como o entendo nessa pesquisa, um *corpus* em movimento:

A metáfora da pintura nos inspira a idéia de uma projeção em que a realidade é captada com cores e matizes particulares, onde os objetos e as pessoas são reinterpretados e criados num processo de produção artística. Ninguém diz que uma pintura é o retrato da realidade. É uma dentre muitas possíveis imagens onde o autor introduz métodos e técnicas, mas onde predomina sua visão sobre o real e sobre o impacto que lhe causa. Nessa obra entra tanto o que é visível como as emoções, e tudo se une para projetar a visão da realidade (2004, p. 35).

Nesse sentido, toda produção traz impressa a marca de seu autor, sua visão de mundo, sua história, suas idiossincrasias, e é processo em permanente transformação. Refiro-me ao envolvimento do pesquisador no processo de coleta de dados, ação que não pode ser tomada como algo hermético, mas uma aventura, cujos desafios convidam o pesquisador a adentrar as ambiguidades, mover-se pelas incertas fronteiras entre papéis, saberes e poderes, penetrar nos recantos obscuros dos interditos, para interrogar-se sobre o que ainda não sabe, “[...] para a compreensão da ‘não-neutralidade’, seus coloridos, suas constituições e possíveis viéses [sic] (GATTI, 2002, p. 64).

Após a coleta dos “dados”, isto é, dos discursos, e sua transcrição, propus-me a uma leitura atenta dos depoimentos, destacando os textos/discursos relacionados com as questões teóricas que discuto na primeira parte do trabalho: linguagem, escrita, autoria, texto discurso, sujeito, ideologia, história, interdiscurso. A partir de um exercício de interpretação, passei a problematizar essas concepções, fundamentada pelas falas dos sujeitos – professores e alunos –, estabelecendo uma relação entre esses conceitos – marcados nas vozes/enunciados dos sujeitos – e o referencial teórico do estudo.

Os recortes discursivos selecionados para formar o *corpus* desta pesquisa assumem o estatuto de acontecimento, porquanto não podem ser observados e entendidos apenas quanto à sua estruturação interna, mas também em relação às conexões que estabelecem com o contexto sócio-histórico, que corresponde à sua discursividade.

A partir desses recursos metodológicos, trabalhei, necessariamente, com os ditos, os interditos e os não-ditos dos recortes discursivos,

considerando os lugares a partir dos quais os sujeitos, professores e alunos, produziram tais discursos, observando o que enuncia Pêcheux:

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (1990, p. 82).

Reporto-me aqui, também, às condições de produção em que ocorreram os grupos focais e as entrevistas, pois, o nosso olhar e a nossa voz constroem a imagem do outro através das mil facetas que nele projetamos; das projeções (eu ideal) que fazemos. Refiro-me aqui às formações imaginárias; às imagens que, na entrevista, os sujeitos têm de si e do entrevistador e da própria situação de entrevista. São posições imaginárias sociais constitutivas das significações.

O entrevistado, ao produzir seu discurso, direciona seu dizer ao que lhe é proposto, na tentativa de satisfazer seu interlocutor/entrevistador, persuadindo-o segundo a imagem que dele faz e segundo a imagem que faz de si mesmo. Assim, numa entrevista, participam diferentes posições atribuídas aos sujeitos envolvidos, os quais são interpelados em sujeitos por diferentes lugares de significação que possibilitam múltiplos gestos de interpretação.

Portanto, vale lembrar que essas projeções ocorreram nos seguintes espaços de enunciação: sujeitos-professores na presença da pesquisadora, sua colega de trabalho; sujeitos-professores na presença da ex-aluna de graduação em Letras; sujeitos-alunos na presença da pesquisadora sua professora, fato que faz diferença no jogo de significação em que “[...] é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra” (EKERT-HOFF, 2008, p. 29).

Após a descrição dos instrumentos de pesquisa, devo explicar que, considerando os procedimentos da análise discursiva, minha reflexão não parte de “dados”, estes como algo “já-lá”, prontos para serem coletados, porque os dados, nesse contexto, são “fatos” que trazem em si toda uma historicidade. A noção de dado, então, já é efeito ideológico. Considerá-los como fatos e não dados significa que a ênfase está no trabalho com o processo de produção do

texto e não apenas no produto. São discursos, como bem os define Orlandi: “Os dados são os discursos. E os discursos não são objetos empíricos, são efeitos de sentido entre locutores, sendo análise e teoria inseparáveis” (1996, p. 210). Portanto, não me proponho aqui a rastrear dados nos textos dos sujeitos interlocutores, mas compreender como os sentidos são articulados nos discursos por eles produzidos; os dados resultam de uma construção, de um gesto teórico; são, portanto, os discursos funcionando, produzindo efeitos de sentido.

Esse estudo sobre as práticas de escrita no âmbito acadêmico, especificamente na graduação em Letras Vernáculas, passa a ser a instauração de uma porta, visto que, seguindo os rastros da ADF, não posso pretender a exaustividade horizontal (extensão e completude) em relação ao meu objeto de estudo, por ser ele de caráter inesgotável. Além disso, nenhum discurso está fechado em si, já que constitui um processo discursivo; e, como tal, permite que sejam feitos recortes diferentes a cada análise e, principalmente, que se estabeleça relação entre língua, história e ideologia, tomando esta como “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2004, p. 31).

Posso, como pesquisadora, almejar a exaustividade vertical (ORLANDI, 2005a), a qual tem relação com a análise em sua profundidade temática que, como afirma a autora, “[...] leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva” (2005a, p. 63).

Muitos são os movimentos implícitos a serem discutidos, compreendidos, desvelados nos ditos e não-ditos desses atores sociais com quem dialoguei, de modo que não há como apreendê-los na totalidade, dada a sua heterogeneidade discursiva, pois, os recortes discursivos dos sujeitos são constituídos e atravessados por diferentes formações discursivas e ideológicas, cuja movência de sentidos e de interpretação exige, ainda, conhecer a exterioridade pela maneira como os sentidos são trabalhados no discurso, sua discursividade.

Nessa concepção de análise, é preciso fazer um exercício que consiste em perscrutar um caminho que está fora do dizer textual, que silencia através

do não-dito, mas que pode ser apontado em termos discursivos. Portanto, sem jamais me deixar iludir pela ideia do objeto integral, pelo saber total, necessário será tomar a língua como sistema passível de falhas, de equívocos e a ideologia como constitutiva do sujeito empírico que é, necessariamente, sujeito efeito de sentido, agente de práticas sociais no processo histórico, sujeito na história (PÊCHEUX, 1990; 1995). É nesses entremeios, que o fio da história se entrelaça com o fio da linguagem e se estabelece, nesse entretecer, o fio do discurso, cuja materialidade se presentifica pela escrita, possibilitando-nos compreender com se tecem os fios pedagógicos e histórico-ideológicos que constituem essa práxis na universidade.

Capítulo III

3 A escrita na universidade: que fios pedagógicos tecem essa práxis?

A linguagem é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo (BAGNO, 1999, p. 9)

Nesta seção, proponho uma reflexão sobre linguagem, como acontecimento, linguagem em seu funcionamento, e amplio o diálogo para as questões do discurso, isto é, para a linguagem como ação, avançando para além da concepção saussuriana em que o signo linguístico é definido pela relação significante-significado, excluindo o referente. No bojo desse processo, intenciono compreender como os sujeitos – professor e alunos do Curso de Letras – se situam, as posições-sujeito que ocupam no discurso acadêmico sobre a escrita científica.

3.1 A linguagem “na ponta da língua... ou na superfície estrelada de letras”?

Da estrutura ao acontecimento, do efeito do “Um” de Saussure ao “não-um”, ou seja, aos muitos sentidos de Pêcheux; da noção de literalidade da língua aos múltiplos sentidos, a linguagem passou por transformações. Como diz Kristeva:

[...] aquilo a que chamamos de linguagem tem uma história que se desenrola no tempo. Do ponto de vista desta diacronia, a linguagem transforma-se durante as diferentes épocas, toma diversas formas nos diferentes povos (1988, p. 20).

Foge ao meu escopo uma discussão mais aprofundada dessa questão, mas, sintetizo adiante os pontos que podem contribuir para o entendimento da relação língua, linguagem, enunciação sujeito, discurso, termos caros à teoria pêcheutiana, isto é, à ADF.

Partindo dos ensinamentos de Saussure, cuja preocupação era definir a Linguística como ciência, começo por lembrar que esse linguista, instituindo o objeto da Linguística, cinde a linguagem em língua e fala, tratando a língua – produto de uma coletividade, passível de descrição – como sistema abstrato de regras; e a fala – exercício da linguagem, não podendo ser, a princípio, sistematizada e descrita – como uso que se faz dessas regras. Portanto, Saussure divide o estudo da linguagem em duas partes:

[...] uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica” (SAUSSURE, 2002, p. 27).

Sua teoria não inclui o sujeito, o objeto e a história. Na concepção saussuriana, “os indivíduos não tem consciência das leis da língua; e se não as percebem, como poderiam modificá-las?” (2002, p. 86), isto é, a língua nos foi dada, herança de épocas passadas e como tal, não pode ser modificada, ajustada, o que reforça o princípio da imutabilidade.

Com a linguística da Enunciação, surge o termo discurso, precisado pelo linguista histórico, Émile Benveniste, para designar a manifestação da língua na comunicação viva, a língua em funcionamento. Nesse sentido, a língua é salva das prisões da estrutura, que limita a linguagem a um conjunto de signos formais. Benveniste dialoga com Saussure, partindo das considerações que ele faz sobre o sistema linguístico, mas faz um corte epistemológico, contrapondo-se à visão do linguista, ao mudar o foco do sistema para o sujeito da enunciação.

Indo além, Benveniste integra traços da subjetividade nos enunciados; mas sua proposta não descarta o estudo da língua em sua matéria significativa, apenas concilia as ideias de Saussure com a singularidade subjetiva, propõe uma análise do semântico da língua. Benveniste (2005) defende que a língua articula dupla significância: o modo semiótico – da ordem do estável, fixo – e o modo semântico, engendrado pelo discurso, introduzindo a ideia de língua em ação, mediadora entre os homens e entre estes e o mundo.

Ao tratar de discurso, portanto, Benveniste, ainda que de formação estruturalista, toma-o como produto de um ato de enunciação, puxa o fio da mudança, analisando a linguagem em seu funcionamento. Na perspectiva desse linguista, o termo discurso indica “[...] qualquer enunciação que integre nas suas estruturas o locutor e o auditor, com o desejo do primeiro de influenciar o segundo” (2005, p. 23). Então, ao apropriar-se individualmente da língua, pela enunciação, o sujeito falante a concebe em discurso, originando daí um locutor, o emissor, e um alocutário, o receptor. É, nesse caso, a relação do locutor com a língua que a põe em movimento, transformando-a em discurso.

O conhecimento da linguagem vai abrindo novos caminhos na história. Nesse percurso, temos o encontro de Lacan com Saussure, que contrapondo-se à ideia de que a linguagem é objeto exclusivo da Linguística, retoma a distinção que Saussure faz entre língua e fala, para ampliá-la, transformá-la, inserindo aí o sujeito que, para Lacan, se constitui no ato da fala, e esta “remete inevitavelmente a um sujeito, ela carrega o sujeito enunciante em seu bojo” (MACHADO, 1989, p. 24); um sujeito enunciador que evoca do outro, de onde os sentidos emanam, uma resposta:

Pois a função da linguagem não é aí de informar, mas de evocar. O que eu procuro na fala, é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito, é minha questão. Para **fazer-me reconhecer pelo outro, eu não profiro o que foi** senão em vista do que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder (LACAN, 1978, p. 163, grifos do autor).

Lacan entende o discurso como produção que, sempre permeado pelas metáforas do redemoinho das palavras, termina por fugir ao controle do sujeito: “[...] uma vez que se entra na roda moinho de palavras, o discurso sempre diga mais do que aquilo que se diz” (LACAN, 1999, p. 21).

A linguagem, nesse contexto, é condição do inconsciente. O foco do autor reside na forma como o sujeito se constitui na sua relação com o inconsciente. Esse sujeito clivado, dividido, não empírico, abordado por Lacan, que se constitui na relação entre o “eu” e o “Outro” de si mesmo, fornece abertura para o desenvolvimento da teoria do sujeito, em consonância com os propósitos de Pêcheux, que é o entendimento do texto como produto de um trabalho ideológico não consciente. Sobre esse “Outro” lacaniano, explicam Pêcheux e Fuchs: é resultado do “processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que Lacan designa metaforicamente pelo Outro com O maiúsculo” (1990, p.177). Portanto, a psicanálise trouxe à linguística uma grande contribuição, qual seja a de compreender a língua como incompletude.

Pêcheux, como leitor de Saussure, embasou-se, de modo crítico, nos seus postulados, questionando o corte saussuriano entre língua e fala, abrindo amplas perspectivas para a análise das formas complexas da linguagem em seu modo discursivo. Constrói sua noção de discurso, apoiando-se no estruturalismo linguístico de Saussure, porém amplia-o e transforma-o para a dimensão social e histórica, contemplando a análise das condições de produção. De acordo com Malidier, Pêcheux faz “[...] o retorno sobre

Saussure e a linguística, desembocando sobre a questão fundamental: o que *pode* a linguística quando se trata de *sentido*?” (2003, p. 20, grifos da autora). Essa é uma discussão que desemboca no discurso cujas bases teóricas são aprofundadas pro Pêcheux.

A teoria pêcheutiana concebe o discurso sobre o alicerce do estruturalismo, mas abre espaço para uma nova abordagem sobre a questão do sujeito. Pêcheux delinea seu projeto a partir da tríplice aliança entre a língua, a história e o sujeito, perpassando os campos da linguística, da história e da psicanálise – desse fato, tratei de modo mais abrangente no capítulo I –, no meio dos quais o discurso se inclui como “um verdadeiro nó” (MALDIDIER 2003, p. 15).

Na terceira fase da ADF, Pêcheux faz referência à psicanálise – segundo comentam estudiosos da ADF, muitas vezes de forma indireta e nem sempre explícita –, levando em conta o conceito de inconsciente desenvolvido por Lacan, para trabalhar a noção de real do inconsciente, priorizando o imbricamento entre sujeito, inconsciente e discurso. A noção de discurso para Lacan (1985) está relacionada a vínculo social fundado na linguagem, discurso como laço social, que supõe sempre o outro e que está para além das enunciações, sem palavras, em que os atos são mais relevantes.²⁵

A partir dessa breve reflexão sobre a concepção de língua, podemos entender que o conceito de língua, como discutido no âmbito da linguística de Saussure, precisou ser desterritorializado para ser repensado de modo discursivo, como base material significante, onde estão inscritas as repetições, falhas, faltas, dispersões, deslocamentos. Necessariamente, a língua passa por mutações constantes para dar conta das mudanças que também se processam na sociedade, no sujeito, que, ao usar a língua, produz essa permanente transformação. E é esse fato que garante o funcionamento da linguagem.

A linguagem, como o sujeito a usa, revela-o; a linguagem coloca o sujeito numa posição de estranhamento de si mesmo, que o leva a descobrir-se e a uma constante transformação de suas representações identitárias. Como enuncia Barthes, em sua obra *Aula*:

²⁵ Um melhor entendimento sobre a concepção de discurso em Lacan está na leitura do “Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise”, no qual Lacan elabora sua “teoria dos quatro discursos”. Essa é uma discussão que não objetivo desenvolver nesse espaço.

[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. [...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia (BARTHES,1996, p. 21).

O sabor das palavras é realçado na relação que se constrói com o exterior, com os interdiscursos, considerando o contexto histórico-ideológico do sujeito que a interpreta, que a produz, um sujeito que (se)constitui, ao mesmo tempo em que é constituído, fazendo aflorar sua subjetividade.

A noção de língua como máquina estrutural, cai por terra para dar lugar à ideia de formação discursiva, que, não sendo fechada, e sempre em relação com o exterior, com os interdiscursos, “[...] é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD)” (Pêcheux 1990, p. 314).

A propósito do subtítulo que abre essa seção, inspirado pelo verso do poema “Aula de português”, de Drummond, ao qual recorro sempre, quando preciso compreender e discutir a constituição do sujeito, a partir de sua linguagem. Valho-me dessa metáfora para refletir sobre outras questões, referentes à relação dos sujeitos-alunos desta pesquisa com a linguagem, na escrita de textos acadêmico-científicos.

A pergunta que me faço – e, conseqüentemente, aos leitores desse texto – advém da necessidade de entender que relação o sujeito trava com as palavras, ao tentar ler o mundo pela palavra escrita do outro e, principalmente, pela palavra que escreve. É sabido que a linguagem do sujeito expressa suas crenças, valores, gostos, receios, equívocos, desejos, faltas, anseios, inquietações e, inclusive, aquilo que ele silencia; não esquecendo que a linguagem, como enuncia Pêcheux (2006), é o veio por onde se materializa a ideologia, o que nos leva a pensar sobre a existência da materialidade linguística na ideologia e sobre os embates ideológicos que se constroem no funcionamento da linguagem.

Quanto à escrita, compreendo-a como texto/discurso que se tece a partir de vários intertextos/interdiscursos, exigindo do sujeito que escreve um movimento de retorno ao mundo – das palavras e das experiências cotidianas – para interrogá-lo, para construir seu entendimento sobre os fatos; para, ao organizar e reorganizar a compreensão do tema sobre o qual escreve, assumir

um ponto de vista e, assim, autorizar-se, ao entrelaçar, significativamente, o “eu” e o os “outros” – ou o “Outro” de si mesmo, que o leva a um confronto com a alteridade.

As práticas cotidianas de escrita – começando da Educação Básica e desembocando na academia – terminam, por vezes, se distanciando desse movimento, para tomar outros rumos, em nome de uma corrida bibliográfica contra o tempo, que, tantas vezes, tem transformado tais práticas em atividades de necessidade duvidosa e de pouca importância real para a vida do sujeito. Na opinião de um dos sujeitos, há práticas de leitura e escrita mais a serviço dos malabarismos metodológicos apressados da academia, que se confundem como tarefas encerradas nos limites de um ato isolado dos interesses sócio-afetivos do aluno, de esvaziamento de sentido e menos a serviço de um processo que coloca o aluno frente às suas inquietações.

[...] é tanta leitura que é proposta que eles acham que a habilidade de criação ficou tão suprimida que ninguém cria mais, entendeu? E você não tem reflexão em relação à produção textual. Você lê, mas você não é capaz de refletir suficientemente pra poder exprimir cada pensamento... Eu percebo muito disso. É essa a visão que eu tenho; desde que eu cheguei aqui, que eu percebo essas coisas assim.
(SA1)

A linguagem, nesse sentido, é trabalhada apenas como estrutura, como sistema; um texto escrito pelo sujeito-aluno que se torna instrumento de um falso diálogo com o professor, visto que este nem sempre responde às inquietações manifestadas pelos sujeitos, no texto. Para além disso, a linguagem precisa ser produzida como acontecimento, como produção de sentido – já que nos constituímos sujeitos produzindo efeitos de sentido –; como referência para (re)significar o mundo.

Assim sendo, repensar a linguagem no contexto acadêmico, implica refletir sobre sua incompletude, sua ação constitutiva e transformadora, seu aspecto subversivo de constituir-se como saber, de produzir e de recriar o saber; sua dupla face: seu caráter metafórico – a possibilidade do deslize de sentidos; e seu caráter polissêmico – os discursos variam conforme os sujeitos, as situações, os contextos.

Retomando os versos de Drummond, para um diálogo com Orlandi (2006c), arrisco dizer que a linguagem na ponta da língua está próxima do que a ADF propõe: entender a linguagem como trabalho, como produção; como

“[...] ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (2006c, p. 17). Uma linguagem escrita que produz significados, que cria vínculos com os leitores e não apenas escrita como trabalho para nota, desprovida de reflexão, como revela a fala do sujeito-aluno no recorte discursivo anterior. Uma escrita como extensão de quem escreve, na qual as palavras, lembrando Barthes, mais uma vez, “têm sabor”: “[...] é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (2006c, p. 21).

À metáfora “a linguagem na superfície estrelada de letras” ouso significar como linguagem alheia ao sujeito que se expressa, que foge à gravitação cotidiana das ideias e das perspectivas práticas de interlocução, de interação com o outro; o texto acadêmico-científico, escrito pelo sujeito-aluno se consolida como texto dissertativo, em que a linguagem se organiza em forma de frases construídas a partir de um conjunto arbitrário de regras e exceções, imune aos desejos do sujeito, frutos de uma rarefação de leituras ou ainda de leituras imediatistas para expor alguns palpites em seminários, para responder a questões em provas, ou ainda para parafrasear, vagamente, um conteúdo, registrando sua participação no debate proposto pelo professor.

Proponho, dessa forma, um (re)pensar sobre a outra metáfora: “a linguagem na ponta da língua”, que implica a apreensão do contexto em que ela se realiza; linguagem no seu uso concreto, efetivo e social que define os indivíduos que interagem entre si e com o mundo (SUASSUNA, 1995). Essa é uma concepção que implica mudança necessária na atuação do professor. Este, ao traçar objetivos para o ensino-aprendizagem da escrita, no âmbito da sua disciplina, precisa pensar num trabalho constitutivo de produção de texto, que leve em conta o que diz Geraldi:

[...] a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (2006, p. 28).

Há um desafio aí proposto: incorporar ao conjunto de saberes de referência que alicerçam o trabalho do professor, com relação à produção de texto, a concepção de linguagem como condição semiótica, tecida no

movimento das interações sócio-históricas, portanto, complexa, estruturada, polissêmica, incompleta: “O incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2004, p. 71).

Um dos sujeitos entrevistados conta sobre suas experiências iniciais de escrita, na Educação Básica, que contribuíram para sua compreensão do escrever como algo fora de suas vivências, de sua história, de seu mundo, sem sentido.

Eu pensava o ato de escrever, antes, como algo obrigatório e vazio; ele era...ele não tinha sentido... se expressar pela escrita era algo que... se eu soubesse fazer bem, se eu fosse talentosa e soubesse fazer bem, me daria algum status [...] Mas, não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita, não era algo pra que as pessoas vissem e me dessem um retorno, era apenas algo pra me dar um status [...] um elemento descartável... um elemento vazio. Pra mim não fazia sentido! A escrita não tinha sentido! (SA13)

O sujeito inicia seus estudos na universidade, no curso de Letras, embasado por essa concepção de escrita, que o faz cultivar uma certa descrença no que diz respeito ao sentido, ao significado das práticas de produção de texto em sala de aula. Um dos sujeitos-professores comenta a respeito disso: “Uma coisa que tem que estar clara na cabeça deles também: escrever pra quê? Eles acham que não tem sentido escrever. E aí tá muito vinculado na nota” (SP7). Práticas que trazem uma visão cristalizada de linguagem, alheia às condições sócio-históricas de produção do discurso, desestimulam o sujeito. Esse ponto de vista sobre a linguagem, lamentavelmente, ainda tem consolidado processos de produção de texto na universidade, mostrando-se insuficiente pra dar conta de tal fenômeno, porque exclui os modos de participação do outro – “não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita” –, quando, contrário a isso, o discurso escrito deve considerar a participação do outro, partindo do princípio de que tanto os signos²⁶ como as práticas socioculturais são de natureza mediadora que caracteriza os signos, isto é, medeiam os processos mentais (VYGOTSKY, 1998).

Bakhtin, aproximando-se desse pensamento de Vygotsky, afirma que “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma

²⁶ Vygotsky toma como signos e sistemas de signos os vários sistemas de cálculos, sistema de símbolos algébricos, obras de arte, diagramas, mapas, a linguagem, a escrita etc. essas duas últimas interessam à discussão feita nesse estudo.

consciência individual e uma outra (2004, p. 34). Portanto, a palavra precisa ser lida, dialogada, característica que lhe é inerente, pois busca sempre a compreensão responsiva do outro; o que significa dizer que todo discurso busca ser compreendido; do contrário, como enuncia o sujeito-aluno, torna-se “descartável”, “vazio”, “sem sentido”. Mas o problema parece residir, ainda, na dimensão pedagógica que tem sido conferida à atividade de escrita, da Educação Básica à universidade. Ainda temos, como declara Beltrão,

[...] pedagogias que não preenchem necessidades comunicativas, alheias aos usos sociais da escrita, [...] ainda artificiais quanto à constituição das condições de produção textual; pedagogias que silenciam textos e usam estratégias para assim mantê-los, pedagogias que se opõem à criação de estratégias criativas e aprovam aquelas que convergem para as representações de estereótipos, formas já cristalizadas de escrever [...] (2005, p. 27-28).

Esse diálogo com a autora nos leva a compreender que se faz necessário, em termos da construção de procedimentos de produção de textos, com vista a uma orientação mais significativa e interativa das práticas de escrita, na universidade – especificamente nos cursos de Letras Vernáculas, que formam formadores de produtores de texto – empreender um esforço pedagógico direcionado para articulações mais amplas que contemplem o ato de escrita, a linguagem nas suas relações dialógica e dialogal, as quais transcendem as meras relações linguísticas, para alcançar o que, na ADF se denomina de “posição-sujeito”, assim entendida por Orlandi:

O sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma "posição". Essas posições, como sabemos, correspondem mas não equivalem à simples presença física dos organismos humanos (empiricismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). São lugares "representados" no discurso, isto é, estes lugares estão presentes mas transformados nos processos discursivos. (1998, p. 75).

A posição-sujeito, ou seja, o lugar social representado no discurso, em que se inscreve o aluno – quando declara ser a escrita “[...] um elemento descartável... um elemento vazio [...]”. A escrita não tinha sentido!” – é uma posição legitimada, ao longo dos anos na escola, os quais marcaram o sujeito-aluno, imprimindo nele, algo próximo do que disse Fernando Pessoa, sobre o sentimento do “eu” como vazio: “Tudo quanto penso, / tudo quanto sou/ É um deserto imenso / Onde nem eu estou” (PESSOA, 1969, p. 585).

Na instância desse discurso, há um eu que enuncia uma angústia, transmutada, por vezes, em triste aceitação da sua condição de ser submisso a

esse processo do fazer pedagógico, referente à escrita na universidade, em que a linguagem é tomada como ausência do “eu”, em que, para o sujeito, o ato de escrever se traduz, ainda, na reprodução de alguns poucos modelos consagrados – narração, descrição, dissertação –, uma espécie de correspondência privada entre professor e aluno que, até o último semestre do seu curso de graduação – e às vezes, até o último dia do semestre –, aguarda a palavra decisiva do professor, isto é, as palavras classificatórias do seu texto, juntamente com a nota. Ou, mais lamentável ainda, quando o texto escrito sequer é devolvido ao aluno:

O professor pega o material e lá depois, uma semana depois que termina o semestre, ele vai dar nota. Porque termina a aula hoje, ele precisa transpor as notas pra caderneta. Ai entrega o material... às vezes nem encontra mais com a turma, porque não tem mais contato com ela, porque a turma já tá de folga (SP5).

[...] muitas vezes a gente deixa pra o final, o menino só recebe o texto lá no final e você não teve a oportunidade de, ao longo do percurso fazer uma discussão (SP6).

Por conta dessa proposta de práticas de escrita em que as palavras são ditas de modo apressado, descuidado, e quase sempre o que interessa é a prova corrigida e a nota atribuída; por conta dessas condições de escrita em que as frases apenas resvalam pelo papel, mas não fortalecem a alma, o texto não se faz “corpo no corpo” de quem escreve, não se torna objeto de diálogo para construção de conhecimento, não se encarna no sujeito. Assim, a sala de aula da universidade deixa de ser espaço de interlocução pelo texto escrito – a interlocução é própria do exercício da linguagem – e é preenchida pelo medo: “[...] o temor de escrever... a pressão de escrever certo, de ter que acertar” (SP4). O medo gera o silêncio. São muitos os textos silenciados. Porém, “[...] o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz algo a partir do silêncio” (ORLANDI, 2007, p 23), porque, mesmo onde ele se instaura, as palavras teimam em fazer barulho, como diz Caetano, em alguns versos da canção “A terceira margem do rio”, provocando um contínuo deslizamento de sentidos, no jogo com as palavras:

Proa da palavra
Duro silêncio
 [...]
 Margem da palavra
 Entre as escuras duas
 Margens da palavra
 [...]
 Asa da palavra

Asa parada agora
 Casa da palavra
 Onde o silêncio mora
Brasa da palavra

Hora da palavra
Quando não se diz nada
Fora da palavra
Quando mais dentro aflora (Grifos meus)²⁷

Entre as duas margens da palavra – o silêncio e o dizer – o sujeito revela suas angústias, suas faltas, que são “brasa da palavra”, porque esta, “quanto mais silenciada aflora”. Esses significantes – tanto o discurso dos professores como os versos da canção – ganham significado no discurso do outro. Portanto, pelas asas das palavras de um sujeito-professor, revela-se a escrita como objeto que leva o aluno a um “duro silêncio”, que impede ao sujeito atrever-se:

Uma aluna está produzindo um texto, ela está produzindo um trabalho, e ela me trouxe um texto manuscrito, e ela está seriamente preocupada como é que o outro vai ler o texto dela, como será esse olhar do outro sobre o texto dela. E, muitas vezes, a pessoa tem medo em atrever-se a escrever que é o caminho pra que o indivíduo desenvolva a prática da escrita com segurança. É o atrevimento, é a ousadia mesmo... de escrever. (SP3)

O olhar censurador do outro – o outro como professor – sobre o texto, a perscrutá-lo, na tentativa de captar até a última vírgula colocada fora do lugar, para, em seguida, ou concomitante à leitura, despejar nas margens – as margens de um texto são espaços significativos de diálogos e dialogias, que poderiam servir de suporte para outros escritos –, as observações classificatórias, certamente com a boa intenção de contribuir para que o aluno aprenda a escrever cientificamente, muitas vezes, provoca um efeito contrário e o leva a recuar por “medo em atrever-se a escrever”.

Então, nos diz SA9, manifestando sua opinião, sobre o medo de escrever ou o medo ao escrever: “Pra escrever... eu acho que não deveria ter esse clima de fantasma assim, sabe? De medo... não deveria ter...”. Do fantasma dos olhares antropofágicos, também não fogem grandes escritores, como, por exemplo, Frei Betto, que nos confessa, em seu texto “Por que escrevo?": Tenho medo do olhar canibal dos leitores, como se a minha pessoa

²⁷ Versos da Canção “A terceira margem do rio”, de autoria de Caetano Veloso. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/201521/>. Acesso em 18 nov. 2011.

pudesse corresponder às fantasias que forjam a partir da leitura de meus textos. Tenho medo também de minha própria fragilidade²⁸.

Ao assumir a posição de leitor do texto de seu aluno, o olhar do professor, por uma imposição da profissão, do componente curricular, das normas acadêmicas, tende a selecionar alguns aspectos avaliáveis, segundo critérios de avaliabilidade que ele deve ter estabelecido em seu plano, de antemão, esquecendo que o “enorme da escrita” não cabe nas “normas” apenas. SP1 revela o que seu olhar sobre o texto do aluno ressalta como importante: “Isso pra mim que é gramática do texto. É como é que esse texto tá sendo construído, no dia a dia, quais os substantivos, adjetivos, verbos, pronomes que foram usados ali, qual é a grandeza do seu texto”.

Então, na correção, na maioria das vezes, ganham destaque apenas as observações sobre a estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, sobre as dificuldades de expressão – vocabulário, ortografia, acentuação, morfologia, sintaxe. Que há de pecado nesse ato, se a intenção do professor é a de colaborar para que o aluno aprenda a organizar melhor suas ideias no papel? Se sua intenção é a de orientar o texto na direção de uma melhor qualidade? O problema é que esse olhar sobre o texto, muitas vezes, entranhado de uma forte dose de objetividade e de minúcia classificatória, que caracteriza esse tipo de avaliação, não tem contribuído para criar no aluno – a julgar pelos depoimentos dos professores e alunos que participaram desse estudo – o desejo de dizer(-se) pela escrita motivada por necessidades sociais e não por imposição institucional, visto que esta não tem colaborado na construção de uma maior intimidade entre sujeito e escrita, “a linguagem na ponta da língua”, como a denominou Drummond.

O olhar agudo, incisivo sobre o texto que leva o sujeito-aluno ao temor de ser rejeitado pelo sujeito-professor, muitas vezes, tem funcionado como um dedo em riste; tem servido para sufocar o desejo de o sujeito dizer-se, de

[...] levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos, inserções de si no corpo estranho do outro – palavra texto, que é sempre do outro e sempre meu ou de quem escreve, de quem assina – transformando, deformando, degradando, com legitimidade – afinal o autor se sente “dono” da língua – o corpo ou o *corpus* (defunto, morto) (CORACINI, 2010, p. 31).

²⁸ Por que escrevo, de Frei Betto. Disponível em: <http://www.pfilosofia.xpg.com.br/geocities/mcros10/fb47.htm>. Acesso em 15 nov. 2009.

Os discursos, na universidade, sempre defendem o ato de escrita como o caminho para a construção do conhecimento, isto é, como possibilidade de o sujeito se constituir como produtor de textos, autor/co-autor; por isso, sempre lhe é “cobrado” – ainda que em condições desfavorável à construção do conhecimento – registrar a partir de algum gênero científico, maior parte do conhecimento construído. Mas esse exercício de escrita, ao contrário de lhe dar prazer, tem levado o aluno ao desconforto, ao sentimento de frustração, a um certo mal-estar, pois não constroem a partir da “alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias” (FREUD, 1996, p. 87). Assim, urge humanizar essas práticas.

Sobre a necessidade de mudança desses processos de interdição e de sublimação do ato de produzir textos acadêmico-científicos, ainda muito circunscrito aos âmbitos pedagógico e burocrático da universidade, gerando no sujeito o medo e um mal-estar na sua relação com a escrita, convido o leitor para diálogos e reflexões.

3.2 Do mal-estar da escrita à escrita como constituição da subjetividade e da identidade

Eis [...] a razão do temor pelo empreendimento da atividade de escrita [...] responsável pelo mal-estar: as palavras não dizem tudo o que queremos, mas dizem, também, mais do que queremos! Dizem aquilo que não queremos! Eis a sua economia heurística: escrevendo, confessamos o inconfessável (UYENO, 2010, p. 135).

Inquieta-me, retomando a epígrafe que abre esse texto, o mal-estar causado nesses sujeitos-alunos pelo “temor pelo empreendimento da atividade de escrita”, pela angústia da atividade de escrita, como refere Uyeno. Um temor e uma angústia que nos remetem à passagem do diálogo *Fedro* de Platão, em que Sócrates alerta o jovem Fedro contra a escrita, comparando-a ao *phármakon*, isto é, remédio e veneno ao mesmo tempo, ressaltando o lado negativo bem como o caráter positivo do movimento escritural: “[...] escritura-phármakon. Separada de seu emissor, a palavra segue os rumos que a escritura lhe traça: propõe outros sentidos, é remédio e ao mesmo tempo veneno [...]” (SILVA, 1994, p. 72).

A motivação que deflagra essa discussão está relacionada ao meu interesse em compreender, pelos discursos que se tecem na relação entre os sujeitos e entre sujeitos e pesquisadora, como se edificam as práticas de produção textual no curso de Letras Vernáculas, que forma professores de língua materna; como figura o ato de escrever nas práxis dos professores do curso, considerando esta atividade como meio pelo qual o sujeito constrói conhecimentos e constitui sua subjetividade e identidade, como sujeito-autor. Considero importante, ainda, instaurar um lugar de debate no seio do referido curso para a compreensão do objetivo dos textos acadêmico-científicos produzidos pelos estudantes durante os semestres, e que aspectos no processo de escrita desses textos são focalizados.

A abordagem da escrita, nesse contexto, relaciona-se à produção subjetiva que vai muito além da fixação redutora da letra sobre o papel. Compreendo que o ato de escrever na universidade deve tornar-se uma forma de inscrição do sujeito no mundo; uma escrita que não se deseja verdade única, nem quer se solidificar no espaço temporal, porque, “[...] aberta ao infinito, habita os campos abertos e amplos da periferia, onde tudo acena como possibilidade de reconstrução” (KADOTA, 1999, p. 55); busca, portanto, a transitoriedade, os caminhos mutantes, pois esses são passíveis de sustentar a existência do sujeito.

Nesse movimento, dá-se a abertura do sujeito ao mundo, quando ele assume sua dimensão existencial, seu “poder-ser”; na escrita, deixa fluir suas experiências vivenciadas no cotidiano, nas relações que trava consigo mesmo, com os outros e com o mundo, (re)configurando as dimensões cognitiva, afetiva, ética e estética, as quais constituem sua subjetividade (CORACINI, 2003). Esta, por sua vez, é constituída pelas mediações sociais, implicando, necessariamente, a relação com o outro, através da linguagem, que é uma construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos, mas também uma construção subjetiva individual que se realiza pela internalização, isto é, pelo processo de reconstrução interna de uma atividade externa. No diálogo entre interno e externo, social e individual, eu e outros, a subjetividade humana vai se constituindo como intersubjetividade.

Fundamentada nesse princípio, intenciono problematizar o saber-fazer pedagógico da escrita na universidade, como processo de constituição das

subjetividades e identidades, partindo da compreensão de como se dão essas práticas de escrita no cotidiano da sala de aula, constituídas na relação entre professor e aluno, que é tecida, atravessada, e articulada pela subjetividade de ambos. Para tanto, faz-se relevante compreender as condições em que os sujeitos produzem na academia, haja vista as dificuldades e a sensação de mal-estar que os acometem, a cada proposta de escrita de textos do gênero acadêmico-científico.

As discussões que teço neste estudo estão vinculadas ao meu pertencimento e às minhas implicações, como professora de um curso de Letras, com o ato de escrever, no seio acadêmico, tanto em termos de ensino como de extensão e de pesquisa. Seja em termos teóricos, seja em termos práticos, sempre empreendi lutas por um trabalho com o texto/discurso, da Educação básica à universidade, como um processo que visa à formação de produtores de texto e leitores competentes, capazes de escrever textos com coerência, coesão e com significado para si e para o seu leitor, que não deveria ser apenas o professor. Para isso, é preciso que o sujeito-aluno saiba planejar seu discurso em função do objetivo que almeja, considerando as especificidades do gênero a partir do qual seu texto será tecido, pensando sempre no público leitor a que se destina.

Nesse sentido, o sujeito produtor de textos acadêmico-científicos precisa saber planejar, esquematizar, escrever, rasurar, reescrever, expressar seus conhecimentos, experiências e pontos de vista, tudo isso associado a uma finalidade que possa transcender o espaço da sala de aula e, mais especificamente, o do diário de notas, para se fazer presente nos outros meios sociais em que os estudantes vivem, colocando-os como sujeitos autores/co-autores de suas escritas.

Instauro esse diálogo convidando à discussão sobre subjetividade, mas também sobre identidade, uma vez que não podemos falar sobre subjetividade desvinculada da identidade²⁹ do sujeito, a qual, tornando-o igual nos limites dos grupos ou formação discursiva nas quais se inscreve, marca, ao mesmo tempo,

²⁹ Posições teóricas variadas existem sobre os termos *identidade* e *subjetividade*; mas enfatizo quem nesta discussão, não interessa, para o desenvolvimento do meu objeto de estudo, buscar as diferenças entre as diversas posições teóricas, mas intercambiar ambos os termos, na intenção de contribuir para um avanço na discussão sobre a produção sócio-histórica do sujeito em práticas discursivas.

a singularidade desse sujeito, revelando-o singular, diferente, em face da heterogeneidade que o constitui. Portanto, a concepção de subjetividade, a partir do entrecruzamento de fatores sociais, linguísticos, culturais e históricos se aproxima à concepção de identidade “[...] como movimento na história aliada à ideia de que o próprio da significação é o movimento” (ORLANDI, 2005b, p. 38); que está relacionada às diferentes dimensões que constituem o sujeito em diferentes momentos históricos, sendo este sujeito objeto das representações discursivas, das construções identitárias; portanto, os discursos produzem o sujeito.

Nesse quadro de concepção, a partir do qual se desenha a visão teórica do sujeito, podemos entender que, se o espaço social é aberto, caracteriza-se pela pluralidade e pelos deslocamentos que nele ocorrem, e que, portanto, a ideia de sujeito se distancia de uma categoria unificada e transparente (PÊCHEUX, 1990), porquanto ele se constitui na heterogeneidade, ao longo da história, em função das diferentes posições que esse sujeito ocupa na sociedade. Essas posições são formações imaginárias atribuídas pelo próprio sujeito ou por outros atores sociais, portanto, não são traços objetivos.

O sujeito-aluno entendendo-se fonte de seu dizer, afirma: Escrita é uma coisa... *original... da gente...* que faz parte da vida da gente...mas que às vezes não é reconhecida... (SA6, grifos meus). Entretanto, vale lembrar que os escritos de Foucault (1972) e os de Pêcheux (1995) nos dão uma compreensão de que o sujeito não é a fonte do sentido, porque os enunciados não têm origem no sujeito que enuncia; a subjetividade não está centrada no sujeito, uma vez que este é agente das práticas sociais e é historicamente situado. Diz-se, então, de uma subjetividade não-subjetivista, porque é afetada pela história, pelo inconsciente, ligada ao componente ideológico, limitada por condicionantes linguísticos e sociais. Como explica Woodward, “[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (2000, p. 55).

Nesses termos, tratamos de uma subjetividade que não está centrada no sujeito, porque este não é a fonte de seus discursos (PÊCHEUX, 1990); de uma subjetividade que, não sendo essência humana, porque depende de condições históricas, culturais e sociais, é entendida como marca de um sujeito

que apreende e representa o mundo e nele se representa (CORACINI, 2003), nas mais diversas formas cotidianas de vida, que ele engendra, na sua relação com os outros, uma vez que não pode se lançar para fora das formas de vida culturais e sociais que o constituem e no bojo das quais, através de ações intersubjetivas, compartilha formas simbólicas, significações, linguagens.

Nessa perspectiva, a constituição da subjetividade implica a intersubjetividade, porquanto é urdida pelas diversas vozes que ecoam no discurso, resultado da relação do sujeito com o outro e na sua interlocução como o meio sócio-histórico. Portanto, há a necessidade de o sujeito considerar a si mesmo e ao outro, uma vez que o discurso – entendido no campo das relações entre o linguístico e o histórico-ideológico – não sendo entidade homogênea, sempre mantém relação com outros dizeres, e o sujeito, constituído por essa dispersão de múltiplos discursos, é alguém que não tem como controlar os efeitos de sentido de seu dizer.

Retomando a questão da subjetividade, e reportando-me a Pêcheux, preciso relacioná-la à interpelação ideológica. Assim, a partir do referencial teórico da ADF, atravessado pela psicanálise lacaniana, podemos entender que o inconsciente interpela o sujeito, cujas posições sustentadas, a partir das formações discursivas, representam, na linguagem, as formações ideológicas. Como nos diz Pêcheux, é preciso, considerar-se, essencialmente, a relação entre ideologia e discurso:

[...] vê-se claramente que é impossível identificar ideologia e discurso [...] mas que se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. [...] as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e o que deve ser dito [...] (1990, p. 166).

Nesse sentido, o discurso se situa entre a linguagem e a ideologia. E os sujeitos, julgando-se conscientes de seu dizer, carregam em si a ilusão discursiva de que são origem do sentido do que dizem, quando de fato, como sujeitos discursivos, são constituídos pelas formações ideológicas nas quais se inscrevem, e compreendem/interpretam a realidade pelas vias do contexto discursivo no qual se inserem.

No trecho a seguir, observemos pela análise do material linguístico-discursivo, que materializa o discurso do sujeito-aluno, como aflora sua subjetividade, quando, por exemplo, revela seu sentimento em relação à

atividade de escrita, revelando-se como sujeito que abre, no seu dizer, a falha de seu impossível controle, palavras que o revelam como um Outro para si mesmo:

Eu gosto muito de escrever, gosto muito de fazer meus poemas, tenho meu caderninho de poesia. Aí, eu, simplesmente pego meu caderno e escrevo o meu poema. Acabou! Não vou pela gramática, apenas escrevo. Aí passei pra faculdade, começo a ouvir os professores, eles começam a mandar a gente escrever. Aí o que aconteceu? Bloqueou. Até hoje [a aluna estava no oitavo semestre], eu não peguei meu caderno, porque, toda vez que eu pego, aquela questão: “será que eu vou errar?”, “será que a pontuação está certa?”. Então, eu ainda não esqueci o que o professor ensinou, principalmente, a professora de gramática: pra escrever, vocês precisam usar muito a gramática, ler muito a gramática, fazer dela o livro de cabeceira. Aí ficava dizendo o tempo todo: “você não sabem gramática”... Na faculdade! A professora dizia o tempo todo assim. O primeiro impacto que a gente teve foi esse: “você não sabem gramática.”. Aí eu dizia assim: “Ave Maria! Será que eu não sei?” Teve até uma questão de não se apaixonar pela professora nem pela disciplina, porque a gente achou que não sabia realmente gramática. Isso acabou sendo um bloqueio pra mim, porque eu não escrevi mais. Até hoje, pego meu caderno, quando vou escrever, digo assim: “e agora? Eu preciso desse ponto aqui” (risos). Aí você começa a se pegar nas regras gramaticais”. A questão da escrita hoje pra mim, eu tenho mais dificuldade. Quando eu fiz o vestibular, eu pegava qualquer tema e redigia. Aí eu marcava o tempo: “Ah! já faço em pouco tempo”. Aí, lia, lia mais sobre o assunto, escrevia... “Opa, já fiz em menor tempo”. O que aconteceu... agora eu não sei, eu não consigo escrever. Eu queria fazer o concurso do Estado, pego um tema e não escrevo, leio e não escrevo. Isso pra mim foi forte, do professor dizer que eu não sabia gramática, que eu preciso estudar... e o próprio professor que cobrava gramática não pedia escrita (SA18)

Há vários fatores a serem analisados nessa manifestação do sujeito-aluno, mas detenho-me aqui, à identidade, marcada pela subjetividade, que significa processo identitário, complexo, perpassado pelo inconsciente, heterogêneo, habitado pelo(s) outro(s); portanto, forma-se e se constitui pelo outro, no olhar do outro. Nesse sentido, identidade é entendida no plural, é sempre incompleta, porque está em movimento e modificação constantes, construída pelo discurso e pela linguagem (CORACINI, 2003).

Como, ao falar de si, o sujeito não se descreve como ele desejaria mostrar-se, exhibe falhas, já que os sentidos são escorregadios, e a linguagem é lugar de equívoco, o que temos são fragmentos de discurso, fagulhas de memória que contêm em si fragmentos de uma realidade sócio-histórica. As palavras escolhidas pelo sujeito são imprevisíveis, incontroláveis. São as vozes sufocadas que habitam o sujeito e gritam em seu discurso. O sujeito movimenta-se e ins(es)creve-se pela voz, levando-se em conta o deslize, o

equivoco e a ideologia. Fala de um sentimento de perda e fracasso, com o passar dos tempos, possibilitando-nos interpretar seus gestos³⁰ – “[...] a interpretação é constitutiva da língua [...] a interpretação é constitutiva do sujeito e do sentido” (OLRANDI, 2004, p. 83) – como um apelo por um outro modo de se produzir textos na universidade, por um outro olhar sobre seu fazer em sala de aula; o desejo de transformar o seu fazer, bem como o do professor, num fazer outro. Ao falar de si, o sujeito expõe os traços de suas vivências, os quais ele não pode apagar – “Então, eu ainda não esqueci o que o professor ensinou, principalmente, a professora de gramática [...]” –, pois todos somos fragmentos do que negamos ou do que perdemos; fato que revela a fragilidade da identidade fixa, porque esta se constrói pela falta, com o outro.

O recorte discursivo do sujeito-aluno carrega marcas pelas quais podemos nos aproximar das fronteiras de sua subjetividade e identidades. Outras vozes se tecem no dizer do sujeito, compondo sua identidade; a voz da teoria, das profundezas de regras gramaticais que o sufocam, que contrariam o movimento de sua dinâmica interna; vozes que se enredam numa rede discursiva para ditar as regras do saber-fazer, como observamos nesse recorte discursivo, em que o sujeito-aluno põe em cena a voz do sujeito-professor: “[...] pra escrever, vocês precisam usar muito a gramática, ler muito a gramática, fazer dela o livro de cabeceira. Aí ficava dizendo o tempo todo: vocês não sabem gramática”. O sujeito, nesse caso, concebe-se em falta, depara-se com a inconsistência e a incerteza, que o levam a entender que seu conhecimento é incompleto e sujeito a modificações; sente-se numa condição de não-saber que o desafia, o enfrenta, confronta-o: “O que aconteceu... agora eu não sei, eu não consigo escrever. Eu queria fazer o concurso do Estado, pego um tema e não escrevo, leio e não escrevo”. Mas o sujeito ainda é capaz de suportar de sobreviver a esse processo, porque, como diz Clarice Lispector, “Só a falta me justifica uma busca jamais atingida” (1991, p. 36).

Um sujeito tomado por uma angústia que se produz por sua dependência ao desejo do Outro, do “não-eu” (LACAN, 1978), e na sua relação com a falta: “‘será que eu vou errar?’, ‘será que a pontuação está certa?’, ‘Ave

³⁰ Utilizo a palavra “gestos” no sentido que Pêcheux (1990) o atribuiu: como ato simbólico de intervenção no mundo. A interpretação, nesse sentido, é um gesto, porque ela intervém no real do sentido (ORLANDO, 2004).

Maria! Será que eu não sei?”. O "eu" perde-se no "outro" ignorando-se a si mesmo. Pergunta-se sobre seu lugar no desejo do outro; e, nos intervalos das suas faltas, das fendas, equívocos – que são constitutivos do inconsciente – inscreve-se o desejo do outro; inscreve-se aí, também, o sujeito como falta, porque precisa operar com sua própria falta: “Até hoje, pego meu caderno, quando vou escrever, digo assim: ‘e agora? Eu preciso desse ponto aqui’ (risos). Aí você começa a se pegar nas regras gramaticais”. A escrita torna-se, para esse sujeito, uma prática eivada de dificuldades e riscos, um lugar de impasses o qual ele desejaria não ocupar; a produção intelectual torna-se um tormento, causa-lhe um mal-estar.

Ao descrever a práxis do professor, com um certo tom de desagrado, e também de denuncia – “e o próprio professor que cobrava gramática não pedia escrita” – o sujeito, por uma espécie de negação às avessas, enuncia uma verdade reprimida, expressa o desejo e necessidade de poder escrever um texto com sua cor, seu tom, sua voz. Antes da faculdade, diz possuir uma intimidade maior com o ato de escrever; na faculdade, a partir de uma práxis do professor – com a qual ele, ao narrar e ao gesticular, evidencia uma certa insatisfação –, sente-se bloqueado, incapaz de escrever.

Dada a opacidade da língua, a sua não-evidência, sei que minha interpretação dos ditos e dos não-ditos dos sujeitos do meu estudo está aberta ao equívoco, pois, o sentido é suscetível de tornar-se outro, mas nunca está solto; o que significa dizer que a análise de um texto tem seus pontos de fechamento e também de deriva (ORLANDI, 2004). Ademais, o discurso é espaço onde os sentidos habitam; a produção de sentido se dá na relação entre a língua(gem) e seu exterior, com o mundo, com os objetos e com o estado das coisas; não, é, portanto, uma relação simples entre o elementos que compõem o sistema, como defendera Saussure.

Partindo dessa perspectiva, e me reportando, ainda à narrativa do sujeito, transcrita anteriormente, chamou-me a atenção as marcas do outro no discurso do sujeito; sujeito sendo atuado e dito, ele mesmo via seus atos. Vale lembrar aqui que não é ele quem escolhe as palavras, mas as palavras o escolhem, pelo inconsciente. Por exemplo, quando o sujeito-aluno diz: “Teve até uma questão de não se apaixonar pela professora nem pela disciplina, porque a gente achou que não sabia realmente gramática. Isso acabou sendo

um bloqueio pra mim, porque eu não escrevi mais”, nota-se aqui que a relação do sujeito com a escrita sofreu transformações e denuncia a sua posição hoje, na universidade, como produtor de texto, sua relação de mal-estar com o escrever; alguém que se vê impossibilitado, o sujeito cindido, barrado, como o descreve Lacan, sempre dividido entre ele e Outro. Uma situação que se revela também nos não-ditos, pois a palavra não diz tudo, já que existe uma falta em jogo, que aponta para o silêncio; isso faz com que o sujeito se revele também, através das palavras que evita.

Desejos, ações, pensamentos, sentimentos, conflitos, contradições, frustrações, mesmo que aparentemente negados, ao quais vão se conjugando e se fundindo ao longo da existência desse sujeito, até o curso de Letras Vernáculas, quando, ao internalizar determinadas experiências, vai (des)construindo sua identidade como produtor de textos, uma identidade constituída a partir do olhar do outro, nesse caso, seu professor. Isso nos leva ao entendimento de que identidade e história se relacionam intrinsecamente. Como nos lembra Orlandi: “A historicidade está aí representada justamente pelos deslizos [...] que instalam o dizer nos jogos das diferentes formações discursivas” (2004, p. 81).

Com relação ao sujeito-aluno, podemos entender, ainda, que tal processo de constituição deu-se de um modo que parece ter aprisionado e enfraquecido seu potencial criativo e uma outra identidade foi construída no curso de suas relações com o ato de escrita. Trata-se de um sujeito que, em sua caminhada acadêmica, defronta-se com as angústias e o mal-estar de ter de deixar para trás elementos de sua identidade, para, então, lapidá-la em sua nova condição, a partir de novos conhecimentos construídos. Então esse é um processo que não se delinea apenas no interior desse sujeito, porque passa pelos olhares daquele(s) que respalda(m) sua identidade. É um construto social.

Tal percepção ajuda a desconstruir a crença, engessada no imaginário social, que ainda cultiva a dimensão ilusória de que a identidade do sujeito é fixa, estável, quando, de fato, ela é mutável, instável e em constante ir e vir, construída a cada instante, revelando-se, assim, nas suas crenças, nas formas como o sujeito vê o mundo e se relaciona com ele.

O sujeito constrói sua identidade e subjetividade apropriando-se, portanto, dos saberes socialmente produzidos através das ações partilhadas com os outros, incorporando-as (re)significando-as e modificando-as conforme sua vivência singular. Essas ações, por sua vez, ocorrem em situações social e historicamente determinadas.

Problematizar a escrita, nesse contexto, exige a recusa da imobilidade, para poder capturar, no texto do sujeito, rastros da sua singularidade, na sua maneira de criar, (re)inventar, no modo de o sujeito inscrever-se naquilo que escreve, num movimento de ausência-presença; uma escrita, nesse sentido, que surge por conta de uma demanda de reflexão do sujeito sobre o mundo, bem como da sua necessidade de (se)dizer, no processo ensino-aprendizagem. Portanto, constitui uma aventura que vai se delineando entre a necessidade de aprender do aluno e a (im)possibilidade de ensinar do professor.

3.2.1 Do mal-estar ao desejo de dizer(-se) pela escrit(ur)a

[...] quanto mais apelamos para a prática viva, mais somos prisioneiros de fórmulas (GADET; PÉCHEUX, 2004, p. 97).

A noção de mal-estar, nesse contexto, é tomada no sentido discutido por Freud, quando trata da ansiedade inconsciente e de um sentimento de culpa – “a severidade do superego” – que se apresentam nos sujeitos, levando-os a uma atitude de submissão; a “uma espécie de mal-estar”, a uma insatisfação de que são acometidos, ao serem impedidos de praticar determinadas ações ou mesmo de praticar ações que os desagradem. O mal-estar origina-se na luta entre a pulsão – constitutiva do sujeito – e a civilização – constitutiva do mundo da cultura (BIRMAN, 2000).

Nesse caso, refiro-me à relação do sujeito com o texto, o desejo não satisfeito, a sua não identificação e o não reconhecimento de si próprio como sujeito que escreve(-se); o mal-estar se instaura na sua luta com as palavras que, segundo Uyeno, “[...] não raras vezes, leva o redator à interdição ou à sublimação do ato de redigir um texto acadêmico [...]” (2010, p. 121), fazendo com que as palavras desertem do seu corpo e da sua mente, impossibilitando-lhe a produção de um texto a partir de seus desejos, que cedem lugar, quase

sempre, a um texto produzido para cumprir normas da academia, um texto para o professor. Como enuncia Machado,

As letras são capazes de mobilizar efeitos no corpo [...] e podem repercutir em nossos desejos e ações. Mas, infelizmente, a maioria dos escritos são apresentados e trabalhados de uma tal maneira que acabam passando por nós, sem cor, sem graça e sem vida. Deixam-nos indiferentes, sendo apenas mais uma página virada (2000b, p. 11).

As letras tornam-se letras isoladas, sem paixão, constituídas quase à revelia do sujeito, que termina por sufocar seu desejo para atender à exigência do ato de escrever acadêmico. Esse sentimento se faz presente nas marcas discursivas a seguir:

A gente tem que seguir aquela linha, o raciocínio do professor e não a nossa. Mesmo a gente já tendo leituras para ter pensamentos sobre determinado assunto para escrita (SA2).

Você acaba se policiando de tudo... o texto perde a essência... porque você... o texto deixa de ser seu... porque, pelo menos, o que eu vou escrever é assim: o que é que a professora vai pensar disso, será que ela vai gostar desse tema? Será que é isso mesmo que ela quer? (SA10).

Às vezes eu penso que essa possibilidade de escrita, ela pode ser um pouquinho barrada, porque o professor, quando ele pede essa escrita, ele tem uma intenção da... da sua escrita, ele quer que você escreva isto, na verdade. E quando tem o seu texto na mão, não é aquilo que ele esperava. Então, ali... vai lhe deixando frustrado. (SA7)

O sujeito, cifrado nos rastros de tinta sobre o papel, reduz-se à condição de eco da linguagem e do desejo do outro, fato que lhe causa o mal-estar. Tal situação me reporta a um verso de Fernando Pessoa, que exemplifica o que ora digo: “Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, / Ou metade desse intervalo [...]” (1969, p. 413). Alienado³¹ (LACAN, 1978), isto é, constituído pelo efeito de sentido que as exigências de escrita do professor exercem nele, vê-se sempre imagem do outro, no outro e pelo outro. O sujeito onisciente, dono de sua linguagem, seu suposto saber e sua ilusória completude se desfazem para dar lugar ao sujeito do inconsciente, ao Outro, em constante (des)construção.

O sujeito é atravessado pelo desejo do outro, sem lhe pedir consentimento. Lembrando Pêcheux, entram em jogo, nesse caso, as “[...] formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a

³¹ Alienação, em Lacan, é fundante, é fato significante do sujeito, corresponde ao ato simbólico de abertura ao Outro, ao momento em que o sujeito emerge no campo do outro.

si e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (1990, p. 82). Ou seja, a imagem que o sujeito-aluno tem da imagem que o outro, o sujeito-professor, dele faz, como também a imagem que esse sujeito faz do seu lugar como aluno, e do lugar do professor.

“Então, ali... vai lhe deixando frustrado”. A noção de perda sofrida pela falta da liberdade de estilo causa-lhe frustração por ter de escrever como manda o formato exigido pelo professor. Entretanto, é preciso que atentemos para um fato sobre o qual Meira nos chama a atenção:

A liberdade de usar recursos para expressar o que queremos na escrita não se refere a escrever com frouxidão nos conceitos trabalhados, tampouco na análise feita. Devemos ser firmes e profundos no que afirmamos no papel, mas isso é diferente de escrever um texto padronizado, autoritário, fechado ou quadrado. Estévil (2007, p. 168).

Isso significa dizer que o sujeito não deve ignorar, na sua produção, que existe uma prática e uma realidade acadêmico-científica a considerar; mas é preciso que se reconheça também que, de fato, há um grande fosso entre o estilo acadêmico de escrita, proposto pelo professor, e o ato de escrever pela experiência da escuta aos sujeitos, aos seus desejos e necessidades.

Pelo fato de seu ato de escrita depender do Outro que nele habita (o querer do professor, “o raciocínio do professor”), e por ser apenas um efeito de linguagem, interpelado, um efeito-sujeito, dá-se a emergência do inconsciente pela falta instaurada, e por onde a falha se deixa ecoar, porque é pelo inconsciente que se mostra mais de perto. Como condição dessa interpelação, o assujeitamento que se produz pela movimentação do sujeito dentro de uma determinada formação discursiva: “[...] o assujeitamento é a própria possibilidade de se ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)” (ORLANDI, 2006b, p. 19).

O sujeito, em situação de dificuldade e risco, escolhe os fios, faz os enlaces, tece o texto, dando o seu colorido à questão teórica, de modo a atender às solicitações do componente curricular; porém, não sendo esse seu esforço compreendido, não sendo suficiente nem satisfatório, pelo olhar avaliador do professor, isso o leva a uma perda de sentido do próprio “eu”. Reconhecer a insuficiência indicada pelo olhar de seu mestre atinge seu ponto frágil, porque a escrita desse sujeito termina por revelar seus limites, e isso o desestabiliza, o põe de frente com sua própria falta, falta que ele, ao buscar

amenizá-la, no desejo de “acertar” nos próximos textos, termina por “vigiar-se e punir-se”: “Você acaba se policiando de tudo”. Vigiar(se) passa a fazer parte integrante do processo de produção (FOUCAULT, 1987). É preciso apreciar o texto, sancioná-lo, medir as qualidades, os méritos, os defeitos que são, na verdade, efeitos, na ilusão de que se poderá conhecê-lo, dominá-lo a ponto de livrar-se do olhar denunciador do outro que lê, que avalia.

É por se constituir na ausência (não-ser) que o sujeito se abole de seu saber; vê-se além de si e aquém do outro, impelido a optar por um caminho, por uma teoria, não em função de seu desejo, mas em virtude da necessidade de adequar-se à proposta do professor. Como nos lembra Uyeno, “O mal-estar produzido pela tarefa da escrita acadêmica nada mais é do que a manifestação de sua reivindicação pela liberdade de manifestar-se pela língua, sobretudo a materna, que suporta a *alíngua*³² de que é constituída” (2010, p. 135).

Esse mal-estar da escrita pela escrita, também se manifesta na não valorização do que o sujeito escreve, ou na escrita cuja preocupação está mais centrada na “forma” e na “fôrma”. Isso ganha corpo em algumas manifestações dos sujeitos, nos grupos focais e entrevistas que com eles realizei:

A universidade está nos ensinando a escrever de uma forma que está morrendo, de uma forma que, provavelmente, não vai existir mais, ou, simplesmente vai existir nas gavetas [...] (SA7).

[...] eu fazia o texto, eu sabia que eu poderia fazer melhor do que aquilo, mas tava sem tempo mesmo pra fazer e entregava daquele jeito, o professor dava a nota e ali morreu. lá pro fundo da gaveta. (SA10)

Eu penso a escrita como uma possibilidade de diálogo... Mas nem sempre é o que acontece; ainda acontece isso, da escrita ser encarada muito como um vazio, de seu texto ser lido e não gerar nenhum debate e... há também hoje uma preocupação só com a forma e não com o conteúdo que a gente escreve ... (SA13).

A gente acaba escrevendo mesmo só ali pra o curso, para as disciplinas, para os trabalhos e a gente deveria aperfeiçoar mais, mesmo sem aquela obrigação de ser um trabalho pra ser entregue... faltou essa reflexão, da gente escrever, tomar uma nota e entender o porquê de ter tomado aquela nota. Um artigo que eu recebi, a professora simplesmente deu o visto e colocou seis (6,0); e não colocou nenhuma observação, nem de uma vírgula que estava faltando, nenhum ponto que estava errado. Não colocou observação

³² O termo “alíngua”, cunhado por Lacan para remeter a uma língua materna, refere-se às formações do inconsciente, manifestados sob a forma de incoerências, chistes e lapsos; é o não-todo da língua, o que nela falta, a falta que se reconhece no equivoco. Sobre esse termo Haroldo de Campos explica em seu texto “O Afreudisíaco Lacan na Galáxia de Laíngua (Freud, Lacan a Escritura)”, disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/42>. Acesso em 20 out. 2011.

nenhuma. Então eu fiquei pensando: eu tomei seis, por que? Onde é que está o erro? onde é que eu preciso melhorar? (SA14).

Os relatos dos sujeitos-alunos (res)soam como uma manifestação de indignação em relação a um ato de escrita que lhe é imposto, muitas vezes de modo enigmático; é também a reivindicação por uma prática de escrita sem as amarras que imobilizam sua possibilidade de criar, de autorizar-se. Diante da necessidade de escrever, e visando à construção de um objeto pré-determinado pelo professor, os sujeitos-alunos sofrem os efeitos dessa experiência, que quase sempre se transformam em um mal-estar que se instaura no sujeito pelo apagamento de sua escrita: “simplesmente vai existir nas gavetas”; “o professor dava a nota e ali morreu. Ia pro fundo da gaveta”; “só ali pra o curso, para as disciplinas, para os trabalhos”; pela falta de interação, consequência da não leitura do texto por parte do professor: “não gerar nenhum debate”; “não colocou nenhuma observação, nem de uma vírgula que estava faltando, nenhum ponto que estava errado. Não colocou observação nenhuma”; por ver seu texto transformar-se em produto, desconsiderando-se o processo: “a professora simplesmente deu o visto e colocou seis (6,0)”; pelo não controle daquilo que é feito do seu texto, em termos dos sentidos atribuídos, ou melhor, não atribuídos, apenas quantificados, à revelia da sua compreensão: “Então eu fiquei pensando: eu tomei seis, por que? Onde é que está o erro? onde é que eu preciso melhorar?”

O sujeito-professor, entre um malabarismo e outro que precisa fazer no cotidiano da sua disciplina, também denuncia essa situação: “Outro problema é a questão da nota. A escrita vinculada a uma nota. Tomando a nota, a escrita não tem mais valor. Vai pro guarda-roupa, vai pro lixo... o trabalho escrito” (SP7).

Nesse sentido, o ato de escrita parece ainda não ser compreendido, em um programa que forma professores de língua materna, como objeto de ensino nem como objeto de estudo e aprofundamento para a construção do conhecimento referente às questões teóricas específicas de cada componente curricular. Resume-se a uma atividade para nota, que se finda entre as quatro paredes da sala de aula; desaparece como atividade necessária ao entendimento da complexidade da vida, numa sociedade organizada a partir da

palavra escrita, como também da complexidade do próprio conhecimento científico.

As vozes, seja do sujeito-professor, seja dos sujeitos-alunos revelam sujeitos que, assujeitados, rebelam-se, questionam-se, resistem; porque resistência não é uma negação do controle do assujeitamento ideológico, mas o fato de que, mesmo estando nele, o sujeito poderá pervertê-lo, transmutá-lo, questioná-lo; porque mesmo assujeitado, ele é livre e responsável, ao mesmo tempo. Portanto, o assujeitamento pleno se torna impossível, já que o sujeito emerge dessa condição pelo inconsciente, somando aí o fato de que todos somos sujeitos de linguagem e nos constituímos, constituímos nossa(s) identidade(s) na e pela linguagem. Fazemos nossa história não a partir de elementos livremente escolhidos ou em circunstâncias que podemos escolher, mas das circunstâncias herdadas do passado, aquelas que estão imediatamente diante nós (PÊCHEUX, 1990).

Nas vozes/discursos dos sujeitos alunos, podemos perceber sua condição de assujeitamento, pelos movimentos de identidades, fragmentadas, fraturadas e construídas ao longo de sua história e sua passagem pela escola, desde a Educação básica às experiências vividas na universidade, em que a presença do outro – o professor – provoca deslocamentos, e ressignificações que constituem a identidade do sujeito que fala agora (CORACINI, 2003).

É preciso que as práticas de escrit(ur)a, na universidade, considerem que, para escrever, o sujeito precisa, partindo de interdiscursos, da internalização de discursos alheios, elaborar argumentos internos, os quais tomam forma no diálogo com o mundo externo; diálogo que se desenvolve nas complexas e contínuas tensões entre o “eu”, o “Outro” e o(s) “outro(s)”, considerando, nesse movimento, a natureza dialógica da linguagem, que é determinada por processos sociais e históricos; é marcada pela heterogeneidade, pela diferença e pela alteridade, constituintes do sujeito.

Essa constituição heterogênea do sujeito, que é a construção de sua identidade, dá-se a partir de sua interação com o outro, com seus Outros, no seu processo de relação com o meio social, na dimensão da cultura, a partir dos quais se estruturam as (inter)subjetividades, que se efetivam através das ações e (con)vivências cotidianas.

Nossos escritos são permeados e perpassados por uma carga ideológica que nos representa como sujeitos coletivos, pelo fato de que o que dizemos não é apenas nosso. Tudo o que é dito por meio da linguagem carrega uma carga ideológica representativa de um sujeito coletivo. Assim enuncia Orlandi: “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (2005a, p, 32). A autora reafirma, ainda: “Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós” (2005a, p. 35).

Não significa isso anulação da práxis, da possibilidade de transformar que o sujeito traz em si, mas que é construída na relação histórica com o outro. Tomamos posição, sim, escolhemos, assumimos – ou, às vezes, negamos nossa identificação; nossa produção tem um significado coletivo, uma identidade coletiva em que nos reconhecemos, sem negar as outras identidades que passam por esse coletivo e que nos constituem como sujeitos sociais e de linguagem.

Nasce daí a concepção de sujeito e de como ele é afetado pela língua e pela história, como sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, efeito de linguagem, na perspectiva da psicanálise lacaniana, que se soma à concepção de sujeito sócio-histórico para, juntos constituírem a ótica pêcheutiana de sujeito (ORLANDI, 2005a).

Pela escrita, o sujeito não apenas se revela – e às vezes, se esconde, dada a opacidade e incompletude da linguagem –, mas se constitui na construção de seu texto/discurso. Escrever representa, desse modo, um risco em sentido duplo: o traço e o perigo, pois o sujeito que escreve é atravessado pela linguagem, por sua escrita, pela letra. Quem escreve é o sujeito do inconsciente, do significante, que deixa seu traço, seu estilo, suas rasuras no espaço inacabado do seu texto, cujas falhas ele vai costurando,

[...] no desejo vão de comandá-lo com o controle de sua consciência ou, ao contrário, exibindo-lhes os furos, as imperfeições [...] deixando revelar o lugar vazio de seu desejo insabido daquilo que, paradoxalmente, o move e move seu escrever (BRANDÃO, 2000, p. 146).

O sujeito, ao escrever, assume com o(s) outro(s), seus leitores, um compromisso – na academia, o leitor tem sido apenas o professor, e de forma

ainda muito insatisfatória –; revela-se, dá-se a conhecer ao(s) outro(s); essa dinâmica constitui um jogo de transgressão. Aí poderá residir, também, o mal-estar: a escrita como risco, poderá provocar o inesperado, gerar a invenção, revelar o inexplicável, pois o sujeito não é mais centro de uma consciência criadora onipotente, dono de seu verbo (BRANDÃO, 2000). Nesse fio de pensamento, e conforme a perspectiva teórica anunciada, pode-se inferir a impossibilidade do controle total do sujeito sobre a linguagem, tendo em vista sua não transparência, seus equívocos, e opacidade (PÊCHEUX, 1990).

Desse modo, é preciso que as razões para escrever sejam fortes para seduzir, convencer e enredar o graduando de Letras Vernáculas, dando-lhe a oportunidade de inscrever(-se) e (re)significar(-se) nas condições de produção de texto, tornando-se portador de novas vozes, novos confrontos e questionamentos. É dessa forma que um sujeito-aluno pensa a escrita: “Então, a escrita é isso; é a oportunidade que vou dizer: vou me inserir politicamente, vou, vou afirmar isso, né? Vou participar” (SA13).

O sujeito professor, por sua vez, deve “[...] pensar numa escrita-inscrição, em que ele [o sujeito-aluno] se constitui, não de forma definitiva, pois o escrever se confunde com o viver, pela via do desejo” (BRANDÃO, 2000, p. 146). O depoimento de muitos dos sujeitos-alunos revela uma situação contrária a essa, em que escrita é tomada como processo fechado, objeto formatado, policiado, a partir da instauração de regras:

Um processo que passei... que eu estou passando, que me ajudou a entender como se constrói um artigo, mais na forma, na estrutura do que na construção de conhecimento. Porque, hoje, se for pra construir um artigo, a gente se preocupa mais com a forma [...] está ligado à cobrança dos professores pra questão da nota, e... há evolução, mas, a gente não pode negar que está ligado à questão de um processo que a gente passa pra construir o trabalho pra adquirir uma nota. E aí, o artigo que é o trabalho mais solicitado que nós fizemos... hoje pra gente construir um artigo, claro a gente tem mais facilidade... mas a gente vê que até o semestre passado [sétimo semestre], apesar da gente já ter mais facilidade pra construir o artigo na questão da estrutura... mas a gente ainda percebia a angústia de algumas pessoas: “o que é que eu vou colocar, o que é que eu vou dizer... não tenho o que dizer mais”. Uma preocupação também... posso até tá radicalizando, mas chegava ao ponto de algumas pessoas se preocuparem com o número de páginas do artigo... o professor dizia quantas laudas tinha que ter, e tudo isso revela, na verdade, que a gente tá se preocupando mais com o trabalho [...] pra entregar e não com o processo de escrita (SA2).

O mal-estar da escrita, como tarefa homogênea, simples, tratada ao modo do “toma lá as orientações, e “me dá cá o texto” formatado, pronto e acabado pra a nota” está presente na fala desse sujeito. Como contrapartida, escrever precisa ser compreendido como um processo complexo que ultrapassa o mero exercício de habilidade e resolução de problemas – como ainda se pratica na sala de aula, da Educação Básica à graduação – porque envolve produção de sentido que se dá a partir da história de cada sujeito, das vozes que constituem e alteram a subjetividade (CORACINI, 2003).

A ilusão do ser homogêneo se desfaz no processo de escrit(ur)a, porque o sujeito, não tendo uma identidade unificada, é constituído pelos “outros” pelo “Outro”, descentrado de sua posição de conforto, gerada pela crença de que há um sujeito homogêneo, consciente, racional, capaz de controlar-se e ao outro, “[...] de que é o texto que autoriza um ou alguns sentidos, de que para escrever basta conhecer as convenções que regem os tipos de texto” (CORACINI, 2003, p. 152).

O mal-estar que se instaura quando o sujeito se coloca frente ao papel em branco, pode ser compreendido também como algo inerente ao ato de escrita e do qual todo ser que se propõe a escrever não pode escapar, como nos lembra SP2:

Olha, uma característica da própria modalidade escrita, né, que é essa questão do desafio do papel em branco. Isso todo mundo tem, os grande literatas relatam isso, e eu gosto, inclusive de ler isso, né, quando eu pego disciplinas de leitura e produção, os relatos deles, que eles reescrevem várias vezes, que eles têm dificuldade, né? É... é... que esse domínio, né, aquilo que o Drummond fala, né, que lutar com as palavras é uma luta vã...[...] Então, isso, quem lida... os jornalistas, literatas... eles relatam isso, que isso é próprio da escrita, né? Que existe uma questão, inclusive subjetiva, emocional, né, do bloqueio, da insegurança, que é natural; isso não é uma questão que, às vezes, a pessoa coloca como se fosse um problema só seu, individual, e não é, é algo... eu coloco que é da escrita. [...] uma aluna minha que concluiu agora o TCC, ela, na primeira entrevista que a gente teve, ela verbalizou: “professor, eu tenho muita dificuldade de escrever”. E é uma fala recorrente dos alunos, né? É esse mal-estar, essa insegurança...

O mal-estar da escrita se materializa também, e com mais frequência, nas situações em que o sujeito, ao posicionar-se frente à folha em branco, é convocado a revelar-se como autor do próprio discurso, o que vai exigir dele uma atuação crítica, conhecimentos teóricos para saber argumentar, dialogar com os autores que embasarão seu texto, conhecimento do gênero acadêmico-

científico proposto pelo professor, o planejamento da escrita do texto, considerando o tema proposto e seus desdobramentos, de modo que ele pareça lógico aos seus leitores, bem encadeado e sem contradições. Sobre isso, comenta, ainda, SP2:

[...] mas também tem um outro lado, uma questão, que é... que a gente sabe, né, que é mais profunda, que é mesmo de uma falta de conhecimento, não só do conhecimento do assunto, mas do próprio conhecimento do que é a escrita. [...] a aluna tendo que fazer um TCC e dizendo que... é... não dominava a escrita, não se sentia segura, né? Então, entra, eu acho, essa questão subjetiva, né? Porque, você tem que escrever, e aí quando você se coloca nessa situação de ter que escrever a monografia, escrever um artigo, a primeira reação, ainda mais quando você é um autor incipiente, é insegurança, isso é natural, a questão do desafio do papel em branco.

Escrever gera mal-estar, ainda, quando o sujeito imagina que seu interlocutor – no caso do graduando de Letras Vernáculas, seu professor e, quase nunca, seus colegas – o espera e o espreita; fato que o angustia, talvez porque sinta que algo que deseja guardar lhe foge e lhe é arrancado. Então, conciliar o prazer de escrever com a constante demanda de realização de trabalhos acadêmicos-científicos tem trazido incômodo ao sujeito-aluno, que, na maioria das vezes, não se sente preparado ao desafio, submete-se, e poucas vezes, rebela-se, desafia(-se) e confessa:

A escrita pelo desejo ficava limitada... da forma como as práticas são conduzidas, eu acho que prejudica a nossa escrita, a nossa competência, a nossa produção do fazer com gosto, de fazer com prazer. Justamente quando há esse atropelo de entrega, atropelo de disciplinas, essa exigência extrapolada de assuntos, de trabalhos, de estágio, de tudo! É muito atropelado... A gente passa aqui o semestre corrido. A gente fica ali naquela correria, naquela limitação, naquela angústia, naquela agonia pra escrever, pra dar conta (SA8).

O cotidiano das atividades de escrita no curso de Letras Vernáculas vem sendo tecido entre amores e desamores, o prazer e a rejeição, as possibilidades e as dificuldades, momentos de descoberta e de bloqueio, de resistência, de angústia. Tantas vezes tem faltado ao aluno a autoconfiança necessária para que ele faça uso das possibilidades que o sistema linguístico-discursivo lhe oferece, deixando de exercitar seu espírito questionador, produtor de sentidos e transformador da realidade à sua volta. Quando se refere aos momentos de escrita de textos científicos, o sujeito assim os entende:

Aqui (universidade), diante da minha vivência, eu acredito que escrever seja repetir o discurso do outro... Eu não acredito que haja essa liberdade de escrita. E isso tem me causado angústia, principalmente agora, no último momento [refere-se à escrita da monografia], em que mais precisava estar preparada pra escrever, e não estou, e me sinto podada de todos os lados. Porque eu fico com medo de escrever e o professor dizer que não é aquilo que o teórico diz [...] Penso como se fosse a escrita simplesmente pela nota. Porque, se você escreveu, entregou e obteve aquela nota, o texto simplesmente vai ser engavetado e não vai ter circularidade, ele não vai servir mais. Porque se você não analisou o texto novamente, você não observou os pontos que você precisava melhorar, os pontos que você precisa retirar, então, ele só foi válido pra obtenção de uma nota (SA8).

Nesse cenário de tensão, entre o desejo de escrever (ou a escrita do desejo) e a exigência curricular teórica, que tem colocado a escrita mais como um meio para um fim único, a nota – penso que a escrita para a nota poderia ser conjugada com o desejo de escrever –, a linguagem deixa de ocupar um lugar de constituição das relações sociais, a partir do qual os alunos se tornam, de fato, sujeitos, numa interação dialógica (BAKHTIN, 2004). Os alunos trilham, do primeiro ao oitavo semestre, um caminho que os leva a firmar uma certa contrariedade com o ato de escrever textos acadêmico-científicos, que gera o sentimento de que escrever e entregar um texto solicitado pelo professor é livrar-se dele e não estabelecer com aquele escrito mais nenhum tipo de relação para evitar constrangimento, o mal-estar:

[...] era muito difícil olhar de novo nossos textos... você tava muito acostumada a escrever e não importa o que saísse, nunca olhar de novo, pra evitar humilhação, largar de lado quando o professor devolvia, jogava numa gaveta até que depois de alguns anos, jogar fora (SA13).

As angústias dos sujeitos-alunos de Letras Vernáculas revelam que a escrita está para eles como técnica, algo que lhe é exterior, porque sua função tem sido, na maioria das vezes, a de, simplesmente, prestar contas de uma atividade para avaliação quantitativa; uma ideia de escrita que pouco lhes ensina sobre si mesmos, sobre suas relações com a vida, com as pessoas: “Um véu que lhe oculta a relação consigo mesmo [...] O desejo deixa de ser o anelar que sobe do coração, ansiando a vida que lhe falta” (ROPELATO e SOUZA, 2007, p. 85-86).

Escrever constitui, de fato, um processo doloroso, pois para que os pensamentos e ideias do sujeito se organizem, se traduzam em palavras e se transformem, o pensar e o agir passam por vários atravessamentos e só

produzem sentidos se provocarem experiências no outro, se alcançarem o outro e dele se apoderarem. Esse processo é lento e não se dá de um momento para o outro. Ana Maria Machado, em sua larga experiência de escrit(ur)a, revela: “Se um texto dá prazer é porque foi feito no prazer do processo da escrita (o que não elimina a possibilidade de ele ter sido escrito na dor, os conceitos não são excludentes).³³

A experiência de escrita precisa afetar o sujeito que escreve, para estabelecer encontros e desencontros com o(s) outro(s) – o(s) leitor(es) - a partir do que está dito ou não dito; essa experiência é algo que transforma o sujeito, implica acolhimento da diversidade e da diferença, situação complexa em que o sujeito precisa deixar-se abordar por aquilo que o interpela, para viver o prazer de escrever, assim como revela Frei Betto, em seu texto “Por que escrevo?”:

Escrevo para lapidar esteticamente as estranhas forças que emanam do meu inconsciente. Aos poucos, fui descobrindo que nada me dá mais prazer na vida do que escrever. Condenado a fazê-lo, tiraria de letra a prisão perpétua, desde que pudesse produzir meus textos.³⁴

3.2.2 Os (des)caminhos do professor e do aluno pelos labirintos da escrita

O papel de orientar o aluno a escrever numa linguagem acadêmico-científica, custa ao professor uma série de empenhos, ações, implicações que vão desde a cobrança das normas técnicas, passando pela sintaxe, pelo domínio do gênero, na sua fôrma e forma estrutural, até o momento de o aluno organizar suas ideias, de acordo com o que os conteúdos de cada disciplina do curso de Letras Vernáculas possam solicitar, somando a tudo isso uma outra implicação: o tempo.

O fato é que a escrita tem significado para o sujeito-aluno uma obrigação, uma corrida bibliográfica contra o tempo, tempo que tem se revelado, tanto nas marcas discursivas dos sujeitos-alunos como nas dos sujeitos-professores deste estudo, um motivo forte da rarefação das produções escritas dos alunos, do acompanhamento dessas produções pelo professor, no

³³ Texto disponível em: <http://luciafonso.blogspot.com/2008/05/muito-prazer-notas-para-uma-ertica-da.html>. Acesso em 15 nov. 2009.

³⁴ Texto disponível em: <http://www.pfilosofia.xpg.com.br/geocities/mcrost10/fb47.htm>. Acesso em 15 nov. 2009.

que diz respeito à verificação dos problemas e conflitos existentes no processo de produção de texto de seus alunos, a fim de poder colaborar para um escrever mais significativo.

Ao falar do processo de escrita de seu aluno, o sujeito-professor fala, ao mesmo tempo, de sua prática, tece redes de significados a partir de seus discursos, cuja opacidade precisa ser atravessada para se compreender o modo como o sujeito diz o que diz, como produz sentidos nas posições que ele ocupa ao falar de sua prática, de seu aluno e da escrita.

As opções que o sujeito escolhe, como professor, para dar conta de suas atividades em sala de aula, estão intrinsecamente ligadas à sua maneira de pensar o mundo, às suas prioridades, e à sua formação; suas perspectivas metodológicas em relação à escrita têm um profundo vínculo com seu processo de formação, com as situações concretas de seu processo educativo. Isso pode ser compreendido no tecido discursivo de um sujeito professor quando confessa:

Eu não tenho essa capacidade, pra na hora que pedir... dar um texto a ele, como eu fiz essa semana, dizer: "olhe, eu quero que você faça assim: primeiro você planeje, depois você escolha o estilo, depois você escolha sei lá o que...depois escreva, depois reescreva e corrija. Eu não tenho; porque? Porque também não sabia. Eu não fiz literatura, eu não fiz Letras, eu não sei nada disso, né? Então, veja bem, é... aqueles professores que sabem, não é?, que têm essa técnica, têm uma responsabilidade. [...] Eu tive uma dificuldade muito grande porque o curso [nome do curso] não exige esse tipo de coisa, eu fiz trinta anos atrás [nome do curso], então eu não sabia escrever. Quando eu fui sentar agora no mestrado pra escrever minha dissertação, minha gente, olhe, não foi parto de fórceps, não foi parto cesáreo, não, foi tudo junto. Por que? Porque eu não tinha o hábito da escrita, muito menos a escrita científica (SP9).

Assim como o sujeito-aluno, frente ao papel em branco, o sujeito-professor, barrado, fragmentado, atravessado pelo inconsciente, termina por revelar seu lugar de não-poder, de não-saber em relação à escrita acadêmico-científica. Embora pontos da entrevista não tivessem dado ênfase, exatamente, aos processos e história de escrita do professor, o sujeito-professor diz de si mais do que imagina dizer, diz da sua prática quando pensa dizer apenas sobre a escrita do seu aluno.

Ao ser convidado dialogar sobre a escrita e os processos teórico-metodológicos que a norteiam em sala de aula, o professor termina por revelar a sua prática, em estreita relação com sua formação: O seu fazer como

professor está direcionado pelo seu fazer (ou não-fazer?) como aluno, tal qual lhe foi ensinado. Um ato não se opõe ao outro, mas se dá em função do outro que lhe é inevitavelmente constitutivo (ECKERT-HOFF, 2008). Ambos se misturam para constituir, de modo heterogêneo, o sujeito que, atravessado pelo inconsciente exibe suas falhas, sua incompletude: “Eu não tenho essa capacidade [...] Eu não tenho; por que? Porque também não sabia”.

Realizar, de fato, esse exercício de produção de textos apenas em seu curso de mestrado, confessa esse sujeito-professor, foi muito difícil, doloroso, e o levou a construir uma imagem de si, já ocupando outra posição-sujeito, a de professor: um sujeito que carrega o estigma das velhas práticas de não-escrita geradas nos espaços e tempos escolares. O ponto de ruptura no fio do fazer, isto é, da prática de escrita por parte do sujeito-professor, é marcado pelo curso de mestrado: “Quando eu fui sentar agora no mestrado pra escrever minha dissertação, minha gente, olhe, não foi parto de fórceps, não foi parto cesáreo, não, foi tudo junto”.

A rememoração da sua relação com a escrita constitui fragmentos da sua memória discursiva, compõe sua identidade de professor; são as vozes sufocadas que habitam esse sujeito e que se fazem ouvir no instante em que ele desabafa: “então, eu não sabia escrever”; “Porque eu não tinha o hábito de escrita, muito menos a científica”. A ilusão da completude, da inteireza, de controle de que é tomado o sujeito, na posição que ocupa, a de professor, se desestabilizam. Ao falar de si, exibe seus furos e incompletudes pela linguagem, deixa entrever a sua insatisfação pela impossibilidade de apagar traços de sua experiência vivida nos tempos de estudo que compreende a Educação Básica e a graduação.

Ao relatar sobre as dificuldades de escrita, o sujeito-professor se reconhece na história de seus próprios alunos; são muitos os significados e sentidos que ele mobiliza. Então, algumas questões se colocam para esse sujeito-professor: como ensinar o que não aprendeu? Como aprofundar o pensamento, como produzir novos conhecimentos, ao planejar as situações de ensino na sua disciplina, se suas reais possibilidades de escrita e seu entendimento sobre os processos pedagógicos de escrita constituem empecilho ao desenvolvimento de atividades que considerem as reais necessidades de aprendizagem dos alunos? O sujeito-professor reconhece que

lhes faltam elementos fundamentais e conceituais para responder às necessidades de seus alunos, dentre elas, apreender a escrita como prática que lhes caberá ensinar; faltam-lhes caminhos teóricos e metodológicos para a concretização de práticas de escrita produtivas, desafiadoras e significativas ao sujeito, em sala de aula. A identidade, como afirma Hall, “é sempre construída ao longo de uma falta [...]” (2005, p. 112).

De certa forma, tal declaração carrega consigo uma ideia instituída no imaginário acadêmico e que, portanto, está inscrita no discurso de outros que fazem parte do contexto escolar: somente está apto a trabalhar a escrita o professor cuja formação seja Letras/Literatura: “Eu não fiz literatura, eu não fiz Letras, eu não sei nada disso, né? Então, veja bem, é... aqueles professores que sabem, não é? Que têm essa técnica, têm uma responsabilidade”. Há, nesse dizer, a voz de uma coletividade, marcada pela ideia de que a responsabilidade de leitura e escrita é apenas do professor de língua materna.

Então, se por um lado, há o aluno que se encontra enredado nas suas dificuldades – sejam elas de ordem linguística, de construção de conceitos, de organização textual – para lidar com o ato de escrita, bem como para atender às solicitações do professor em tempo hábil – definido no cronograma acadêmico –, por outro lado, há o professor e seus entraves para lidar com todas as exigências do currículo, em semestres reduzidos, em termos cronológicos.

O exercício da escrita, como prática discursiva autoral, está inscrito numa formação discursiva, porque o sujeito, à medida que tece o texto, constrói sentidos a partir de sua memória discursivo-ideológica, fala de uma determinada posição enunciativa. Entretanto, as palavras não pertencem, exclusivamente, a nenhuma formação discursiva, pois o sentido se constitui de modo diferente em cada contexto. Essa ideia provoca um questionamento: que condições o processo ensino-aprendizagem da escrita na universidade tem criado para que o aluno, além de ocupar a posição de sujeito falante/enunciador – que controla, delimita, classifica, ordena e distribui os acontecimentos discursivos – possa também situar-se como sujeito-autor, que assume e se responsabiliza pelo que diz, a partir de uma determinada formação discursiva?

3.2.2.1 “Tempo, tempo, tempo, tempo... compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”³⁵

O tempo [...] é a dádiva da eternidade. A eternidade nos permite todas essas experiências, de maneira sucessiva. Temos dias e noite, temos horas, temos minutos, temos a memória, temos as sensações atuais, e depois temos o futuro, um futuro cuja forma ainda ignoramos, mas que pressentimos ou tememos (BORGES, 2011, 70).

As condições de produção na universidade, de acordo com os sujeitos-professores e sujeitos-alunos desta pesquisa, estão relacionadas às inclemências do tempo, como barreira para a atividade de escrita na sala de aula. Julgo relevante me debruçar sobre esse fato para compreender como funcionam as interpretações desses sujeitos sobre as implicações do tempo na relação professor, aluno e escrita, porque a expressão “falta de tempo” marcou significativamente, atravessando quase todos os diálogos, construídos nos grupos focais com professores e alunos, bem como nas entrevistas. Várias foram as observações, por parte ambos, sobre a falta de tempo para a atividade de elaboração de texto; um discurso, reconhecemos, que já faz parte, há muito tempo, da história dos descaminhos de leitura e escrita nas instituições educacionais.

Como enuncia Ana Maria Machado, a experiência e a percepção do homem sobre o tempo têm mudado nas últimas décadas, o que gerou grandes discussões sobre esse tema nas grandes obras do século XX:

Prost tinha escrito sua vasta obra sobre esse tema – *Em busca do tempo perdido* – enquanto Joyce mergulhou fundo em um único dia, esmiuçando cada segundo dele, para fazê-lo explodir no *Ulisses*. Virginia Woolf debruçou-se sobre simultaneidades e sucessividades vertiginosas e sobre elas construiu sua ficção. Salvador Dalí derreteu relógios para pintar *A persistência da memória*, Einstein fez do espaço/tempo uma nova dimensão (2004, p. 18).

No século XXI, o tempo continua sendo tema de nossas discussões: o tempo impessoal, o tempo como movimento contínuo, o tempo convergente, o tempo cronológico, fugidio, que muda e se perde entre os outros; o tempo que se contrapõe à vontade do sujeito, que o desaponta, dada a sua impossibilidade de alterar o passado e de reter os instantes. Dentre as várias

³⁵ Referência aos versos da canção “Oração ao tempo”, composta por Caetano Veloso. CD Cinema transcendental: a outra banda da terra

referências ao tempo, o espaço e o tempo desta pesquisa me obrigaram a selecionar alguns depoimentos que seguem, nos quais os sujeitos-professores se identificam, por se apoiarem em uma mesma formação discursivo-pedagógica: o discurso sobre “a falta de tempo” para o desenvolvimento de projetos de escrita como ação do sujeito no mundo, como processo para estabelecer vínculos, criar diálogos e compromissos entre interlocutores:

[...] é interessante, é como se de repente a gente quisesse agora que o aluno desse um salto pra nos alcançar num momento que... e vai cortar uma história dele, porque se ele não dominou a própria escrita, a identidade da própria escrita, como é que ele vai saber se colocar... a coisa do acadêmico. E a gente quer, nesse espaço curto de tempo, que ele apreenda esse acadêmico porque precisa da tal da nota. [...] escrever, escrever, pede uma coisa que é sagrada: ócio! Ócio pede tempo. Esse é o problema: onde é que tá esse tempo? [...] a academia não dá tempo pra escrita... enfim... da mesma forma que lá atrás....a escola também é elitista, a escola também não dá espaço pra que o indivíduo, né, ele externe a maneira dele escrever [...] (SP4)

Então esse é um exercício; não é um exercício de ser feito hoje, pra daqui a um ano esse aluno estar pronto; é um exercício pra muito tempo...Então aqui, no espaço acadêmico, ele precisa desse tempo. (SP5)

No momento de planejamento, a gente... eu sempre olho pra o planejamento e penso assim: onde é que vai tá aqui esse momento, onde é que eu vou verificar... vou fazer as intervenções; eu tenho que prever um tempo pra devolução desse texto, desse resumo, dessa resenha, esse material precisa voltar de novo, enfim. Agora quando a coisa... isso é previsto, mas quando a gente via realmente desenvolver essa prática, aí a gente encontra uma série de dificuldades. Primeiro... há sempre a questão do tempo, das diversas disciplinas, da nota...(SP6)

[...] pra mim é o maior problema: tempo! A gente não tem tempo. Acaba o semestre, os alunos têm que escrever a monografia, tem que escrever os trabalhos... a gente não tem tempo. Isso teria que ser retomado no outro semestre. (SP7)

Agora, o que a gente vê também, esse semestre que nós temos tido aqui, as coisas muitas vezes ficam muito atropeladas, não é? Três semestres em um ano, não é? Então, isso aí, realmente, a gente também precisa levar em consideração, não é? Que não dá, realmente, pra se fazer muita coisa! [...] aqui também ainda tem essa característica: o aluno, às vezes, não tem tempo, então, uma outra exigência minha agora é que o aluno tenha um horário [...] as meninas queriam fazer a orientação, assim, nos intervalos, porque trabalhavam de manhã, estudavam à tarde, não queriam perder o carro da tarde pra ir pra Riachão, não é? Não ficavam à noite. Então, a orientação era muito atropelada e eu sentia que era um faz de conta, sabe? [...] Eu, por exemplo, a experiência que eu tive com essas meninas Já tinham que escrever o TCC, entendeu? Não tinham tempo, não tinha um horário que a gente pudesse sentar pra poder trabalhar. Era tudo assim, atropeladamente, nos intervalos, correndo, entendeu? Então, naquela circunstância, eu acho que não acrescentou nada. (SP8)

Os discursos se repetem, porque, como observa Orlandi (2005b), as palavras resultam de um já-dito e, para terem sentido, é preciso que elas já façam sentido em algum lugar, em algum momento na história: “algo fala antes, em outro lugar” (2005b, p. 59)³⁶. Daí a repetição, no tecer discursivo, das marcas linguístico-discursivas, que se tornam regulares no fio intradiscursivo, no texto- discurso desses sujeitos. Mas, penso que é preciso problematizar essa “verdade coletiva”, que se materializa pelas várias formas linguísticas: “espaço curto de tempo”; “A gente não tem tempo”; a gente encontra uma série de dificuldades. Primeiro... há sempre a questão do tempo”; “Que não dá, realmente, pra se fazer muita coisa”; “Era tudo assim, atropeladamente, nos intervalos, correndo, entendeu?”. Esse tecido intradiscursivo podem carregar significações espaço-temporais, mas também podem colocar em cena outras situações importantes para a compreensão das falhas no processo de escrita na universidade.

Essa marcas discursivas nos levam à compreensão de que, deveras, o tempo cronológico é fator que pode contribuir ou não para a realização das atividades de escrita acadêmico-científica. E é contra ele que estamos sempre correndo. Do ponto de vista teórico/metodológico, o professor, ao planejar, sempre imagina e deseja que seu planejamento seja desenvolvido em sala como o pensou e o traçou no papel e no tempo previsto pela carga horária de sua disciplina, dentro da previsibilidade, da ordem, da simetria e da harmonia, como observa no recorte discursivo anterior: “isso é previsto, mas quando a gente via realmente desenvolver essa prática, aí a gente encontra uma série de dificuldades”.

Entretanto, na sala se aula, o professor se depara com uma realidade complexa que está acima e para além de qualquer simetria, de qualquer tempo cronológico, o que pode frustrar suas expectativas e a de seus alunos, em relação ao desenvolvimento de práticas de escrita mais significativas e condizentes com as necessidades e desejos dos sujeitos envolvidos no processo: “mas quando a gente vai realmente desenvolver essa prática, aí a gente encontra uma série de dificuldades”. Talvez ainda falte aos sujeitos –

³⁶ Irlandé Antunes, em seu livro *Aula de Português: encontro e interação* (2003, p. 29-30) discute essa questão do tempo já na Educação Básica, a partir as falas de alguns alunos, durante aulas de língua materna.

professores e alunos – o planejamento dinâmico para lidar com o tempo, a compreensão de que, como afirma Machado, “[...] a escrita escapa da gaiola do tempo; ela habita um universo de ausência e se instala na dimensão do espaço” (2000c, p. 92).

Talvez falte ao sujeito-aluno o desejo de mergulhar fundo nas palavras, esmiuçando cada uma delas, no espaço/tempo das aulas, para fazê-las explodir em textos/discursos com objetivos mais amplos. Talvez falte ao sujeito-professor a ousadia de mergulhar fundo no tempo-espaço do semestre, esmiuçando cada segundo dele em seu planejamento, para fazê-lo explodir em produções textuais, em escritas que sejam reveladoras do saber-fazer do sujeito-aluno e que deem sentido ao fato de ele estar vivo, que o ajudem a não perder o sentido de maravilhar-se diante do texto criado.

Uma vez que as palavras podem mudar de sentido a depender da posição de quem as utiliza (Pêcheux, 1990), podemos descortinar alguns sentidos nos depoimentos dos professores sobre a falta de tempo para a escrita, atravessar a opacidade das palavras para encontrar, a partir das regularidades, as contradições e as dispersões. Na fala de SP4, podemos compreender que o problema do espaço-tempo, professores e alunos já enfrentam desde o Ensino Fundamental, quando a escola, em sua organização linear e hierarquizada – “a escola também é elitista, diz SP4” –, não contribuiu para que os alunos desenvolvessem atividades de escrita com significado, para além da ideia de escrita como instância de aprisionamento e paralisia das ideias – “a escola também não dá espaço pra que o indivíduo, né, ele externe a maneira dele escrever”.

Ademais, outra questão a ser levantada a partir desses discursos diz respeito ao tempo de cada sujeito, um tempo particularizado, individualizado, ao qual, a rigor, o professor não tem acesso direto, senão através das formações discursivas, manifestadas em seus interdiscursos; formações que orientam as práticas: “as meninas queriam fazer a orientação, assim, nos intervalos, porque trabalhavam de manhã, estudavam à tarde, não queriam perder o carro da tarde pra ir pra Riachão, não é?”. Vale Lembrar que a individualização não significa que cada sujeito tenha seu próprio tempo separado dos demais; o tempo, assim como o discurso, não pode ser pensado como *um a priori*, por ser um construto social.

Ao relatar essa situação de não-escritura, por falta de tempo, o sujeito-professor (d)enuncia a posição que assume, evidencia seu fazer pedagógico marcado pela negação: “Que não dá, realmente, pra se fazer muita coisa!”. A negação comporta em si uma afirmação, assim como todo dito comporta em si o não-dito. Negando, o sujeito expressa sua resistência, enuncia uma verdade reprimida, a verdade do inconsciente que se revela e se oculta ao mesmo tempo, que reafirma a complexidade da identidade. A questão sobre o tempo reduzido é recorrente no discurso de SP8. Perdendo-se entre o um e o Outro de si mesmo, ele faz, por vezes, um movimento contrário, no fio intradiscursivo. Tomado por um lapso e traído pelo inconsciente, em um momento parece compreender o fato de que o aluno não tem tempo, que não é o tempo “não-dado” pela universidade, mas o tempo que lhe é subtraído em virtude das práticas sociais cotidianas e das atividades extra sala solicitadas pelo próprio contexto acadêmico: “Não tinham tempo, não tinha um horário que a gente pudesse sentar pra poder trabalhar”; “o aluno, às vezes, não tem tempo”. Em outro momento, SP8 passa a exigir que o sujeito crie esse tempo: “então, uma outra exigência minha agora é que o aluno tenha um horário”.

Assim como os sujeitos-professores, vários são os sujeitos-alunos que também enfatizam a falta de tempo para realizar suas escritas acadêmico-científicas; alguns recortes discursivos foram selecionados para essa reflexão:

Mas o professor [nome do professor] pergunta: eu devolvo pro aluno, e a questão do tempo? Né? Escrita e tempo. Então há necessidade de haver tempo... a universidade não está dando tempo pra isso.. é... isso ela tá descartando... (SA3)

Acho que esse tempo tá sendo curto, porém as propostas são boas... acho que são boas... é só a questão desse tempo mesmo de você tá estudando e procurando várias fontes de leitura pra você melhorar o que você faz. (SA14)

Agora o tempo é que limita um pouco isso. Mas quando sair da universidade, eu vou dar sequencia a toda essa minha caminhada em relação à questão de leitura, de escrita, porque eu quero partir pra questão da especialização, do mestrado, do doutorado. As propostas são boas. Eu acho que só o tempo que limita um pouco essa questão de tá ali... lendo mesmo, tá entendendo? [...] só o tempo é que tá limitando isso... e do professor mostrar... “onde é que você deve melhorar, você tá indo por um caminho legal” e tal e tal e tal. (SA6)

Eu vejo muito isso, eu sinto muito essa falta aqui dentro. E a gente fica... não, não dá tempo, tem que fazer mesmo! É um corre-corre... vale nota! E se não tiver nota, a gente vai perder essa disciplina! Então não tem outro jeito... Então eu acho que precisava, realmente, ter... sabe... esse tempo especial, que não ficasse só ligado à

questão nota, certo? Para que nós desenvolvêssemos um trabalho bem melhor nessa questão da escrita (SA16).

aqui... a realidade daqui da UNEB é o sacrifício da produção em nome de um tempo curto... aqui é a prática, é o sacrifício, é o professor... a gente teve um período aqui que foram três meses... um semestre de três meses! E isso... foi tudo corrido... os professores alegam que não têm tempo pra corrigir o trabalho e dar o retorno pra o aluno... mas é algo importantíssimo! (SA13).

O tempo...eu acho que o tempo foi o que mais é o que mais prejudica o aluno. Se seu preciso... para escrever eu preciso ler e o tempo de leitura é curto. Então eu dizia assim: "Poxa, eu vou pegar um tema pra escrever, mas pra esse tema eu tenho que ler, mas eu... eu... eu não tenho tempo pra ler como é que faço? (SA18)

A sala de aula não deve ser concebida como simples cenário onde se dão as ações, porque é nessas ações que o tempo se institui. O tempo não é dado: o tempo é construído pelos sujeitos. Enquanto SP4 se refere ao tempo que a academia não disponibiliza ao aluno – “a academia não dá tempo pra escrita”; “Três semestres em um ano” –, SP8 refere-se a um tempo de que o aluno não dispõe – “o aluno, às vezes, não tem tempo” –, SA3, por sua vez, fala de um tempo que a academia não lhe confere – “a universidade não está dando tempo pra isso... é... isso ela tá descartando” –, ratificando o que diz SP4, que é apoiado por SP5, quando diz: “Então aqui, no espaço acadêmico, ele precisa desse tempo”.

Pelo recorte discursivo de SA3, compreendo que há um tempo organizado a partir da lógica temporal do professor e da instituição: “aqui... a realidade daqui da UNEB é o sacrifício da produção em nome de um tempo curto... aqui é a prática, é o sacrifício, é o professor...”; “... a gente teve um período aqui que foram três meses... um semestre de três meses!”. Então o sujeito-professor – assim como o sujeito-aluno – é tomado de assalto; vive a angústia pela contradição de ter que lidar com os diferentes tempos de aprendizagem dos sujeitos-alunos e de não saber como colaborar dentro do tempo de que dispõe para que o aluno possa construir conhecimentos pela escrita, a partir de um tempo acadêmico que se apresenta ao sujeito de maneira linear, rígida; gerado sob as bases da sociedade organizada, preso a uma ordem social. Ao tempo, os sujeitos atribuem uma dimensão absoluta.

Essa discussão, desenvolvida no diálogo entre pesquisadora e sujeitos – professor e aluno – conduz a um entendimento de que é preciso se pensar na organização dos espaços-tempo das atividades de escrita nos processos de planejamentos e práticas pedagógicas, no curso de letras Vernáculas, a fim de

que as experiências de produção de conhecimento pela escrita, de cada sujeito, sejam levadas a sério, sejam respeitadas. Isso se faz notar no discurso de SA16: “Então eu acho que precisava, realmente, ter... sabe... esse tempo especial, que não ficasse só ligado à questão nota, certo? Para que nós desenvolvêssemos um trabalho bem melhor nessa questão da escrita”. A menção ao “tempo especial” nos remete à compreensão de que o sujeito entende ser necessário que o professor, em seu planejamento, priorize a atividade de escrita como produção significativa para um melhor aprendizado.

Os discursos dos sujeitos, especificamente dos sujeitos-alunos, levam à compreensão de que os sujeitos-professores, nos seus planejamentos de práticas de escrita, ao espacializarem o tempo, colocam os alunos, desde o primeiro semestre, em uma situação que os aprisiona: escrever para nota: “Poxa, eu vou pegar um tema pra escrever, mas pra esse tema eu tenho que ler, mas eu... eu... eu não tenho tempo pra ler como é que faço?”; “E a gente fica... não, não dá tempo, tem que fazer mesmo! É um corre-corre... vale nota! E se não tiver nota, a gente vai perder essa disciplina!”. São atividades de escrita, ainda delimitadas em um curto espaço-tempo.

[...] a que o corpo se submete [...] também fracionado, fragmentado, microscopizado. No âmbito escolar e microscópico, isso é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais [...] ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdícios sobre as ações quanto a repetição cíclica dessas ações (VEIGA-NETO, 2000, p. 16).

No processo de ensino-aprendizagem, o tempo dos sujeitos é diferente: o do professor é um, o do aluno é outro, o da instituição é ainda outro – e este traz a carga do sistema, moldando cada sujeito à realidade de um ensino-aprendizagem, cujo ritmo e organização estão em estreita relação com os padrões arbitrados pelas convenções da estrutura do ensino –. Mas, a organização referente às atividades de escrita pode e precisa ser proposta pelo professor, em sua disciplina ou componente curricular, considerando a capacidade de significação e de aprendizagem do sujeito, advindas das suas leituras de mundo e da palavra, as quais estabelecerão seu tempo de escrita, porque a temporalidade – na relação sujeito/sentido – é a temporalidade do texto (ORLANDI, 2005b). O uso do tempo para as atividades de produção de texto deve figurar no planejamento do professor, de modo organizado para que se converta em tempo fecundo, de significação, cujo traçado no papel possa

“[...] expor o leitor ao espaço, à folga aberta pela interpretação, interrogando-o pelo processo de (sua) compreensão” (2005b, p. 55).

O discurso de um dos sujeitos-alunos reporta-nos ao entendimento de que os processos de escrita não se limitam ao espaço acadêmico apenas, precisam resvalar para além dele: “Mas quando sair da universidade, eu vou dar sequencia a toda essa minha caminhada em relação à questão de leitura, de escrita, porque eu quero partir pra questão da especialização, do mestrado, do doutorado”. As organizações e (re)construções por eles efetuadas na universidade, tendem a estabelecer relações com novos desafios; os processos de conhecimento, o tempo da criação, as condições de criar permeiam toda a vida do sujeito, esteja ele no ambiente acadêmico ou fora desse espaço.

Mas, quem dará ao aluno esse tempo? E, como questiona SP4, tomado por certa angústia: “onde é que tá esse tempo?”; o que ele considera ser um problema no contexto universitário. Percebe-se na pergunta do sujeito uma inversão da relação homem-tempo: a posse plena do tempo pelo homem cede lugar à posse plena do homem pelo tempo.

Pensamos, ingenuamente, que o relógio – elemento poderoso de ditadura mecânica na vida do homem que transita entre modernidade e pós-modernidade – nos dá o tempo. O tempo não é dado, não está aquém nem além das ações pedagógicas, o tempo se materializa no fazer cotidiano do professor e do aluno, no instante da ação; ambos podem organizar esse tempo no que se refere às propostas de escrita. Como defende SP6:

Eu penso que a gente precisa parar de dar essa desculpa, que é a mais recorrente, pra tudo na vida e na academia também, da falta de tempo. Eu acho assim, que nós somos os gerentes do nosso planejamento. Se eu priorizo isso, eu tenho que prever no meu planejamento. Se eu considero a escrita importante, eu tenho que prever, no meu planejamento, um momento dessa produção, desse acompanhamento, até que se chegue a um produto final.

SP6 entende que o tempo de exercício da escrita não existe senão na organização da ementa do componente curricular, ressignificada a partir de um projeto, de um planejamento, o qual se constrói na linearidade, ou seja, considerando o tempo cronológico, mas também para além dela, na dissimetria, levando em conta os modos, sentidos e ritmos diferentes, as várias articulações e movimentos dos professores e alunos, num turbilhão de

vivências, no cotidiano do fazer pedagógico, na produção de experiência: “escrever dentro de si, ou de fora para dentro, do outro para si, gestos de escritura de si e do outro que se realizam num único momento – sem desfazer os opostos – a dicotomia dentro e fora, interior e exterior, ipseidade e alteridade” (CORACINI, 2008, p. 183). É preciso que se crie o tempo, tempo para a construção da oportunidade de o sujeito experienciar uma escrita em que ali ele esteja representado, (re)construindo sua(s) identidade(s), a ponto de sentir o que diz Foucault:

Com minha escrita, eu percorro o corpo do outro, faço incisões nele, levanto os tegumentos e as peles, procuro trazer os órgãos à tona e, com isso, fazer aparecer finalmente o local da lesão, o local onde reside o mal, esse algo que caracterizou sua vida, seu pensamento e que, em sua negatividade, acabou por organizar tudo o que eles foram. Esse coração venenoso das coisas e dos homens – é isso, no fundo, o que eu sempre procurei trazer à tona (2004, p. 10).³⁷

O tempo para uma escrita desse modo se faz historicamente, mas vai além de um dado histórico para se abrir a uma dimensão mais ampla, a da intensidade das vibrações, dos instantes vividos, dos ritos e ritmos que compõem o ato de produção, dando-lhe corpo, corpo em processo vibrante, transcendente, construtor e em desconstrução, para se constituir nos matizes de cada ato humano do presente. Um tempo que segue seu curso normal como o rio, cuja passagem contínua e fluir incessante impedem a permanência do presente. Por isso, precisamos aceitar o convite que Borges nos faz:

Fitar o rio feito de tempo e água
E recordar que o tempo é outro rio,
Saber que nos perdemos como o rio,
E que os rostos passam como água (1999, p. 243).

Esse é o tempo dos discursos vividos e relatados, que permite ao homem desenvolver suas atividades em um *continuum* que sempre se prolonga, mas nunca se repete. O tempo, nesse sentido, não se encontra atado ao tempo físico linear, mas resvala para a possibilidade de interlocução, para a heterogeneidade das vozes constitutivas, para a movência dos (inter)discursos e dos sentidos, para as falhas e faltas, para os equívocos, que não se dão no imediatismo das práticas. Assim pensando, o ato de escrever é contínuo,

³⁷ Excerto de uma entrevista de Michel Foucault, publicada em 1966, em que o filósofo explica a relação entre escrita e morte. Tal entrevista foi reproduzida em 21 de novembro de 2004, por Clara Allain, na Folha de São Paulo. O texto está disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2004/11/21/72>. Acesso em 12 out. 2011.

infinito, não termina no ponto final do texto, mas se prolonga pela vida. Por isso, como alerta Ana Maria Machado:

É preciso não se contentar apenas com o prazer imediato, nem sucumbir à pressa de chegar logo lá, mas ser capaz de criar formas de adiamento, que prolonguem o processo de pulsação do texto até a descarga final de energia, para que ela então possa ser mais completa e total, libertando toda a tensão e conduzindo a um estado de relaxamento e aquiescência (2004. p. 51).

Desse modo, tempo de escrita ou tempo para escrita não pode ser pensado a partir de uma lógica, a qual dá ênfase ao controle de produção, ao cumprimento dos conteúdos a serem trabalhados nos semestres, tornando-os processos de acabamento que inibem a construção de conhecimento dos sujeitos alunos, que imediatizam as ações, que aprisionam o fazer pedagógico, o corpo a alma, os instantes de produção criativa. “O acabamento, a completude, ameaçam ‘fechar os sentidos’” (ORLANDI, 2005, p. 43).

Nessa perspectiva, é preciso se pensar no tempo como bifurcação, deriva, devires de cruzamentos, rizomas, em que passado, presente e futuro se imbricam para construir, gerar novos sentidos, operar mudanças. Em que as ideias do sujeito fluam – sem se encarcerar no modelo prévio – na produção de diferenças. É preciso celebrar como Carlos Drummond de Andrade: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (2001, p. 158). O tempo é o de aprendizagem e está nos entremeios da ação docente, que, por sua vez, precisa estar engendradora com a produção de conhecimento dos educandos, contribuindo para que ambos – professor e alunos – se constituam na existência social. Ademais, como nos lembra Meira, é preciso compreender que “Essas modulações que fazemos do tempo, colocando-nos, inclusive em situação de pressa e atraso, são um dos elementos constitutivos do espaço de construção do texto” (2007, p. 77).

O tempo de escrita na universidade se processa de modo simultâneo ao que é vivido na sala de aula, constituindo-se, portanto, na própria atividade de escrita, porque não existe fora dela, como parecem entender os professores e alunos, e que fica evidenciado no recorte discursivo de SA3: “Mas o professor [nome do professor] pergunta: ‘eu devolvo pro aluno, e a questão do tempo?’ Né? Escrita e tempo”; como se fossem duas realidades que pudessem existir separadas e não o são: escreve-se em um tempo e o tempo é o escrever. A

escrita não preexiste ao tempo, mas se constitui no/através dele. Enfim, como enfatiza Ana Maria Machado:

[...] a questão não é a falta de tempo, mas de seu emprego. Hora de refletirmos sobre o que fazemos com ele, se o usamos para uma abertura ou um fechamento.

[...]

Até mesmo porque a leitura pede também uma qualidade especial de tempo, e não apenas uma quantidade temporal (MACHADO, 2004, p. 15-16).

A falta de tempo tão reclamada por professores e alunos pode significar outro problema para além do tempo: o acúmulo de atividades escritas solicitadas aos alunos, em cada disciplina, não colabora para que os sujeitos desenvolvam o texto de maneira planejada e reflexiva, como enunciam os sujeitos-alunos:

P: Você escrevia... para entregar, mas fazia pausa para compreender aquilo que você estava escrevendo? Para avaliar, analisar, reescrever...?

Eu acho que não tinha não, porque, assim... a gente não tinha um artigo só pra... no semestre, então, a gente... chegava um certo tempo, que tava terminando o semestre, a gente tinha três, quatro artigos pra fazer. E agora como é que fazem esses artigos, com tanta leitura, com tanta coisa? Então, não... é... é... eu acho que não saíram assim artigos perfeitos, né? Porque era corrida contra o tempo. Mas... é... é tanto que tem uns artigos que... que sobressaem mais que outros, que a gente conseguiu dedicar mais tempo, pra fazer e outros não. Tem um artigo mesmo que eu lembro que eu fiz de uma disciplina que eu acho que nem eu mesmo queria ler. [riso] Esse artigo, só fiz pra nota, porque não tinha tempo pra fazer. É... não tinha. Então, acaba...o trabalho era bom, mas não saía, a ideia era legal, mas não saía do jeito que era pra ser. É porque é um acúmulo de... de... de pedidos. (SA19)

[...] em alguns semestres, onde existia... é... várias disciplinas e em muitas delas exigiam-se vários trabalhos. Então, no momento de escrita, não só eu, como toda a sala, ficava turbulenta, ficava todo mundo agitado: “eu tenho tal trabalho pra entregar tal dia, amanhã eu tenho outro pra entregar; eu estou começando um,, não concluí um ainda, mas eu preciso terminar esse porque esse é pra amanhã”. Então havia... pela correria, pela determinação de se entregar naquela data, muitas vezes nós éramos obrigados a iniciar um e não terminar, ir lá e iniciar um outro, concluir um outro, outro dia, pra dar conta desse atropelo e dessa exigência de datas. Pelo menos, eu compreendo dessa forma, que não existia momento pra se pensar e... e... sentar e dizer: poxa, eu vou me debruçar sobre esse trabalho, eu preciso escrever de forma profunda, de forma... não, era escrito mesmo ali... quer dizer, eu tentava fazer da melhor forma possível, mas não havia tempo suficiente pra fazer uma escrita bem elaborada. (SA8)

[...] a demanda do tempo era muito curta. E aí um professor passava um trabalho, um passava um artigo, o outro passava um ensaio e aí o outro passava um resumo... e aí você tinha um tempo determinado e, esse tempo na realidade era muito pouco. E essas entregas desses trabalhos eram praticamente em datas muito parecidas, aí era aquela

questão, digamos assim: eu ficava até altas horas da madrugada, mas assim, mas pra dizer que era uma leitura na realidade que eu obtivesse tanto êxito, foi complicado, não tive, por conta disso. Porque era aquela questão, era... ou eu me dedicava pra um, ou pra o outro, né? [...] Porque assim, se passar muitos trabalhos, na realidade, aí ficam muitos trabalhos sem tanta importância, o aluno acaba se sobrecarregando, não consegue dar conta de tudo aquilo aí, e aí pronto, na realidade, acaba também não aprendendo como deveria. E a concepção de escrita e de leitura nesse caso aí se torna muito fraca. (SA16)

Sinceramente, não. A gente escrevia porque tinha que escrever, tinha que entregar, tem um prazo pra entregar... Então a gente não parava muito pra pensar, pra tentar compreendermos. Tinha aqueles autores que a gente procurava ali, pra ajudar, dar suporte ao texto [...] se a gente fosse se aprofundar tinha muito mais coisa pra gente ver ali, analisar, mas, nunca dava tempo, porque são muitos trabalhos durante o semestre e tem o prazo pra gente entregar, né? (SA10)

Na voz de SA19, pode-se entender que, entre os tantos textos – artigos – a serem escritos, era preciso que o aluno fizesse escolhas, ou seja, teria que se dedicar mais a uns em detrimento dos outros; e o resultado final era tão indesejável que o próprio sujeito não se coloca na posição de leitor de si mesmo: “Tem um artigo mesmo que eu lembro que eu fiz de uma disciplina que eu acho que nem eu mesmo queria ler. [riso]”. Uma escrita com fim em si mesma, cujo objetivo é o de obter a nota: “Esse artigo, só fiz pra nota, porque não tinha tempo pra fazer. É... não tinha”.

Questões como essa põem em movimento e em relação insatisfatória os significantes como “sujeito-professor”, “planejamento”, “escrita”, “sujeito-aluno” e “avaliação”. Porque a escrita termina por ser marcada como produto final apenas e não como prática que gera, fertiliza e mobiliza saberes e conhecimentos. Abre-se, dessa forma, um espaço, na academia, em que o sujeito, ao escrever, não cessa de desaparecer, visto que ele deixa de ocupar, em virtude das escritas aligeiradas e com objetivo de receber uma nota, diferentes lugares de interpretação, como diz SA8: “pela correria, pela determinação de se entregar naquela data, muitas vezes nós éramos obrigados a iniciar um e não terminar, ir lá e iniciar um outro, concluir um outro, outro dia, pra dar conta desse atropelo e dessa exigência de datas [...] não havia tempo suficiente pra fazer uma escrita bem elaborada”.

Então, quando professores e alunos falam de tempo, da correria nas atividades, parece que os motivos que os move a dizer o que dizem são divergentes, mas há, de fato, um *continuum* entre as duas vozes, já que as consequências da falta de tempo, que implicam no desenvolvimento não

satisfatório das atividades de escrita de textos acadêmico-científicos – por não se caracterizarem pela criatividade e emergência da autoria – podem ser efeito da estruturação do plano de trabalho de cada professor, da falta de diálogo entre os componentes. Sobre isso trata SP7:

Vejo como um grande problema ainda. Trabalho com TCC e esse componente exige uma interação constante com os outros, mas essa interação é sempre cheia de lacunas e falhas. A meu ver devido, entre outras coisas, a falta de um planejamento coletivo e por área em relação ao pedagógico, outro motivo é a falta de compreensão global dos professores sobre o currículo que eles atuam e ao projeto do curso, assim o debate fica sempre empobrecido e superficial. Possibilidade existe mais seria necessário um planejamento e uma ação mais conjunta do quadro docente com cada um sabendo dos objetivos e funções dentro do curso.

As marcas discursivas de SP7 refletem o desejo de que os professores do curso de Letras Vernáculas, ao organizarem seus objetivos, sua metodologia de trabalho, sua dinâmica operacional em consonância com a ementa da disciplina, contemplem um planejamento por área, um diálogo interativo entre componentes curriculares da mesma área, a fim de que, conforme o desejo dos sujeitos que se manifestaram anteriormente, não haja, num semestre, uma grande quantidade de propostas de escrita, sem planejamento, as quais os aluno não têm como realizar de modo crítico-reflexivo, dada a necessidade de cumprirem prazos determinados.

SA16 diz não obter êxito nas leituras – o que pode enfraquecer o processo de escrita – dado o excesso de trabalhos de produção. SA10 afirma não aprofundar, não refletir sobre o que escreve, dada a quantidade de trabalhos e o curto prazo para execução. De fato, os alunos só construirão conhecimentos se se sentirem profundamente envolvidos com a atividade de leitura e de escrita, se existir, também, a mediação, o acompanhamento do professor nesse processo.

As condições de produção em que se dá a escrita poderão contribuir para que o sujeito aluno ocupe a posição-intérprete ou poderão asfixiar – como nota SA16 – a possibilidade de instauração de um espaço polêmico-discursivo, em que o sujeito asseguraria, pela escrita, uma participação efetiva nas práticas sociais: “aí ficam muitos trabalhos sem tanta importância, o aluno acaba se sobrecarregando, não consegue dar conta de tudo aquilo ali, e aí pronto, na realidade, acaba também não aprendendo como deveria”. A escrita

ganha o caráter de um exercício mecânico, não propiciando condições para a constituição do sujeito-aluno pesquisador.

Nesse sentido, parece-me fecundo pensar o que tem gerado essa angústia da falta de tempo, por parte de alunos e professores. Justificar as “fendas” no processo que orienta a escrita na graduação, partindo apenas da “falta de tempo” como motivo, fortalece a visão de que o ato de escrever figura nos componentes curriculares como uma atividade extra currículo, que não cabe no planejamento do professor; que “o escrever” como processo para o desenvolvimento do pensar crítico ainda está ausente dos projetos de disciplinas. Se assim o for, é preciso, então, questionar-se: O que os professores entendem por “escrever”, no âmbito das suas disciplinas? Em termo de produção textual, o que significa “não dá tempo”, no cotidiano da sala de aula de um curso de Licenciatura em Letras Vernáculas? Não se inclui aí a escrita como (contra)argumentação, meio de o professor conhecer como o aluno interpreta e ressignifica o conhecimento proposto no âmbito da sua disciplina (ou componente curricular)? As atividades de escrita, nas disciplinas, são situações entendidas como diferentes na academia, ou seriam um tempo em que o sujeito pensa e dá sentido ao mundo em que vive? Como conciliar escrita acadêmica e escrita para a vida, no tempo-espaço que a universidade oferece?

São muitas questões para reflexão e muito ainda há que se pesquisar para se chegar a um entendimento sobre elas. Entretanto, para começarmos a trilhar esse caminho é importante atentar para o ensinamento de Borges:

Consideremos o momento presente. O que é o momento presente? O momento presente é o momento formado por um pouco de passado e um pouco de futuro. O presente, em si, é como o ponto fixo da geometria. O presente, em si, não existe. Ele não é um dado imediato de nossa consciência. Pois bem; temos o presente, e vemos que o presente está gradualmente se transformando em passado, se transformando em futuro (BORGES, 2011, p. 72).

As palavras de Borges nos mostram como o tempo é fluido, ininterrupto, assim como o rio, cuja correnteza se compara ao viver; revela a fugacidade dos acontecimentos e dos seres, a necessidade de mudanças contínuas, de repensar as ações, projetar outras formas de ver o mundo. Para compreender as questões de escrita a partir dessa reflexão, o espaço-tempo de uma tese não seria suficiente, já que são muitos os labirínticos caminhos que professor e

aluno precisam percorrer nessa travessia marcada pela descontinuidade de espaço e tempo entre teoria e prática. Ademais, como lembra Clarice Lispector, “Escrever [...] é o reflexo de uma coisa que pergunta [...] É uma indagação. É assim: Será que estou me traindo? Será que estou desviando o curso de um rio?” (1991, p. 14). Proponho, então, avançando com e no tempo – no tempo que, em vão, tentamos dominar – continuar o diálogo, sobre as travessias que os sujeitos realizam através dos tempos, em sala de aula, fazendo a passagem a uma outra margem, que nos leve à compreensão das práticas de escrita na universidade.

3.3 A travessia da escrita para além da nota

De cacos, de buracos
de hiatos e de vácuos
de elipses, psius
faz-se, desfaz-se, faz-se
uma incorpórea face,
resumo de existido (DRUMMOND, 1968, p. 5)

Começo pelo diálogo com Drummond, cujos versos me autorizam a interpretar o sujeito como constituído de fragmentos da memória – substrato das identidades – que (re)constrói sua imagem tentando juntar os cacos, hiatos e vácuos, as elipes (falta), os psius (silêncio) de que o sujeito é constituído. E, por mais que o retrato seja apurado, o sujeito sempre relê o passado com olhos do presente. E o presente, por sua vez, é que mobiliza esse retorno ao passado. A memória é um campo de força no qual se concentram os contrários: o real e o imaginário; a lembrança e o esquecimento. Memória, nos termos em que discuto neste estudo, tem o sentido de interdiscurso, é tecida pela sucessão de acontecimentos que não estão dados, reclamam por sentidos, permitindo “a historicização, a inscrição do acontecimento na história” (ORLANDI, 2005b, p. 180).

3.3.1 Escrita no ensino superior: passado e presente se imbricam

Ao focar a memória a partir da relação com o outro, tomo-a não como um depositário de lembranças, mas como uma possibilidade de mudança, como alteração no presente; isso leva à reflexão sobre algumas situações que

ocorrem na relação professor/escrita/aluno, e que são mostradas em alguns recortes discursivos dos sujeitos-professores, dentre os quais cito dois:

Então, eu noto assim, por exemplo, eu acho que, no curso de Letras mesmo, o que eu observo é que os alunos escrevem muito pouco, não escrevem muito, não sei se é por falta de oportunidade, não sei se é porque os professores não incentivam o aluno a escrever... (SP1, grifos meus)

As práticas de escrita ainda são muito poucas, tanto no colégio como um todo, como na universidade, também, né? (SP8, grifos meus)

Há certas formas de dizer, no que concerne à prática da escrita no meio educacional, que se repetem, através de um processo histórico. Há lugares de identificação entre os sujeitos, a partir dos quais certas posições discursivas, relacionadas ao discurso pedagógico, são mobilizadas. Por exemplo, da Educação Básica à universidade, o discurso de que os “alunos escrevem muito pouco”, de que “professores não incentivam o aluno a escrever” e de que “As práticas de escrita ainda são muito poucas” habita, há muito tempo no meio educacional, ecoando através das várias vozes distintas – seja de professores, seja de alunos –, e em momentos históricos diferentes.

No relançar infinito das interpretações (PÉCHEUX, 2006), não devem ser ignorados ou camuflados os efeitos de sentido produzido por essas vozes, ao falarem sobre as práticas de escrita no contexto escolar – seja a voz do aluno, seja a voz do professor –, considerando que esses efeitos estão intrinsecamente relacionados às posições discursivas por eles ocupadas. Nesse sentido, as expressões destacadas nas falas de SP1 e SP8 significam na história e pela história, porque estão inscritas num processo histórico e discursivo que é a problemática da produção textual no espaço escolar, incluindo aqui a universidade, ambiente de interesse deste estudo.

Do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e chegando à universidade, as vozes dos sujeitos-professores continuam ecoando dos interdiscursos, denunciando um percurso um tanto enviesado de escrita dos sujeitos do curso de Letras Vernáculas, ao mesmo tempo em que, pela via do inconsciente, falam de seu fazer em sala de aula, como professores que ministram aulas em um curso que forma professores de língua materna.

Quando os sujeitos-professores dizem “os professores não incentivam o aluno a escrever” ou “as práticas de escrita ainda são muito poucas” o fazer

pedagógico do outro é aí revelado, entrelaçando-se, ao mesmo tempo com o seu fazer; o “eu” e o “outro” se imbricam. Pois, cada vez que falamos ou escrevemos sobre o outro estamos falando de nós mesmos, porque o outro nos constitui.

Citando o psicanalista francês, Fédida, Coracini ilustra esse jogo de identidades entre “eu” e “Outro”: “o olho não pode ver a si próprio e só encontra sua imagem num outro olhar, pois o olho é espelho, mas não de si mesmo; o espelho simultaneamente aproxima e mantém distante; esse espelho reúne o mesmo e o Outro” (2003, p. 3). E para confirmar que esse fazer é tão seu quanto do outro, SP8, traído pela linguagem, em outro momento da entrevista, revela: “no semestre passado, eu tava trabalhando com diversidade linguística e aí fiz esse mesmo sistema: uma prova, um trabalho oral, uma prova em dupla”. Ao dizer “esse **mesmo** sistema”, SP8 conduz à compreensão de que essa prática se dá constantemente em seu planejamento, nos componentes curriculares com os quais trabalha, a cada semestre.

A influência das práticas de escrita da Educação Básica, na formação do sujeito-aluno de Letras Vernáculas, está presente na fala de um sujeito-aluno que atribui a relação que tem, atualmente, com a escrita aos equívocos de práticas passadas, na Educação Básica:

Talvez assim pela nossa pouca prática, tudo bem que já na Universidade a gente trabalha muito por isso. Mas a nossa pouca prática de ter trabalho de escrita mesmo, a fundo, no Ensino Médio e na Educação Básica, a gente chega na faculdade com uma deficiência muito grande, né? (SA17)

Esse recorte discursivo do sujeito-alunos dialoga com a fala de SP8: “As práticas de escrita ainda são muito poucas, tanto no colégio como um todo, como na universidade”. Tais discursos nos direcionam para a compreensão de que não passa despercebido aos olhos de alunos e professores o fato de que as fendas e falhas existentes no processo de escrita de textos acadêmico-científicos têm sua história inicial em tempos escolares do passado, como revelam alguns fragmentos de discursos dos professores, no grupo focal, fazendo a relação das ações de escrita atuais, na universidade, com práticas escolares de escrita, instituídas nos níveis fundamental e médio:

Agora eu penso assim, que pode ter havido uma história de censuras... como dizer... de desconsideração com o texto do aluno e isso pode ter produzido o medo do mito escrita... a violentação da

escola! [...] De sorte que pode ter havido, sem que a gente saiba, experiências anteriores, porque as pessoas foram muito violentadas na perspectiva de produzir um texto escrito. Se isso existiu, foi muito grave e muito perverso. (SP3)

[nome do professor] diz que a academia não dá tempo pra escrita... enfim... da mesma forma que lá atrás....a escola também é elitista, a escola também não dá espaço pra que o indivíduo, né, ele externe a maneira dele escrever. (SP4)

Mas hoje, a resistência à produção, que não vem daqui, vem de trás, né? Vem de trás. A gente vai pensar em nível primário, Fundamental, Médio, algo histórico, histórico. (SP4)

Então, se eu faço uma prova hoje, cobro nos mesmos moldes que eu cobrava há dez anos, eu estou sendo respaldado pela academia, né? (SP4)

Na verdade, o nosso ensino está parecendo ensino de ensino médio, de segundo grau. Ainda tá caminhando muito devagar... em termos de produção. Na verdade, o nosso aluno de universidade, ele já traz isso lá, de herança, da escola primária, e do ginásio, e do ensino médio também. Os professores fogem de levar o aluno a produzir porque, na verdade, eles não sabem, eles não sabem como receber o texto do aluno, como corrigir o texto. (SP1)

Ninguém dizia a ele que ele tinha que escrever do jeitinho dele, que ele contasse a historinha como ele achasse... não! Era assim, ele ia no livro e tirava um pedacinho desse aqui... “mamífero, é isso e isso e isso”. Ele... ou ele copiava ou ele recortava das revistas, alguma coisa assim. Então... e essa prática ainda existe hoje. Então os alunos, repetindo aí o que todo mundo já falou, os alunos não são acostumados, desde pequenininhos, a criar um texto e transcrevê-lo. Então, quando ele entra numa universidade, ele vem o quê? Viciado. [...] Porque foi assim que ele aprendeu. Então quando a gente dá um texto, aí o que é que um aluno faz? Ele vai repetir aquilo que ele aprendeu, porque a gente só dá aquilo que tem, não é? Ninguém dá nada além do que o que tem pra dar. Se ele só aprendeu a fazer daquele jeito, e eu dou um texto e ele repete. (SP9)

Isso aí já vem do Ensino Médio; é uma coisa antiga, já vem o hábito de não escrever do ensino médio. Nosso curso ele não tem uma cultura de exigir a escrita, mesmo, desde o primeiro semestre, apertar e fazer os alunos decidirem. (SP7)

Sobre a discussão, no grupo focal, em relação às dificuldades de escrita que os alunos carregam consigo, do primeiro ao último semestre, as vozes dos professores foram unânimes, no sentido de concordarem, de modo direto ou indireto, com o fato de que as dificuldades de produção de texto na universidade estão atreladas aos problemas mal resolvidos das práticas de escrita, desde a Educação Básica: “A gente vai pensar em nível primário, Fundamental, Médio, algo histórico, histórico”. Então, a deficiência tá lá **atrás**”. Histórico, passado, Educação Básica se presentificam pela marca discursiva “atrás” na fala desse sujeito-professor. Falar sobre a escrita hoje, na universidade, leva-os a reconstituírem imagens e experiências passadas; e o passado, de acordo com Achard, “[...] mesmo que realmente memorizado, só

pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos” (2007, p. 14).

A história de escrita de cada sujeito é tecida pelo tempo, com as experiências, na relação com outros, com o Outro, com suas memórias, ainda que elas sirvam para dizer o que eles não gostariam de expor, mas são marcantes de seu (não)saber-fazer, que vão se revelando, tantas vezes de forma inconsciente, algo que é evidenciado na fala de SP3: “De sorte que pode ter havido, sem que a gente saiba...”.

Os sujeitos negam hoje a metodologia do passado; mas, mesmo negando essa experiência, elas lhe são constitutivas, elas os transformaram no profissional que hoje são, porque, é a partir dessas vivências que esses professores podem se afirmar num outro lugar, num outro modo de fazer. Na voz do professor, a seguir, a imagem de um profissional que se consolida num outro lugar, negando o anterior. SP3, logo após denunciar a violentação da escola em relação à produção de texto, declara:

Eu tenho feito isso, quando os alunos me dão o material manuscrito e tal... quando eu percebo que há umas adequações a serem feitas, eu reforço o comportamento de escrita, eu escrevo à pessoa: “você pode melhorar significativamente”. As anotações que eu estou fazendo: “você pode melhorá-las, você tem condições de fazer isso”.

Atravessados pelas manifestações do inconsciente, os sujeitos-alunos também denunciam a reprodução/perpetuação das práticas de ensino referentes à escrita na academia; as híbridas vozes (ainda que ocultas, silenciadas em sala de aula) que ecoam de sua experiência passada, vivida na Educação Básica, evidenciam, de certa forma, que aquele processo de escrita, o qual experienciaram como alunos, contribuiu, de algum modo, para a definição de sua imagem de produtores de textos, na universidade. Os sujeitos revelam a alteridade que os constitui, quando se reportam ao seu período de escolaridade anterior à graduação, julgando-o responsável por sua relação com a escrita hoje, na universidade. Mas, como lembra SP7, essa história é antiga, porque começou no Ensino Médio, na universidade, mas se perpetua, já que “o curso não tem uma cultura de exigir uma escrita”.

Então, uma vez que, na Educação Básica, o exercício da produção de texto não é potencializado, na universidade, os sujeitos carregam suas

dificuldades e angústias de leitores/autores, expressando-as pelos ditos e não ditos do discurso pedagógico:

[...] Eu trabalho muito com o texto na minha sala de aula... estou sempre acompanhando a escrita deles... ajudando eles... “olha, o erro foi aqui, você precisa olhar pra essa parte daqui”... aquilo que eu gostaria que tivessem feito comigo no Ensino Médio, que eu não tive essa oportunidade... e na universidade, inclusive! (SA17)

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na verdade, não era só meu caso, mas, não se tinha muita... não se dava muita importância a leitura e escrita, não se dava. (SA6)

Eu não sei se essa é a palavra certa... Esse nome “prova”, ele pesa demais pra nossa escrita. Trava. Porque já é um trauma de infância, eu acho. (SA18)

Na “entre-vista”, mesmo aquilo que não se manifesta ao sujeito, termina por se revelar de modo progressivo, através da interlocução, um jogo que se oculta ao sujeito o qual, instado a relatar, termina por revelar “o que se esconde a ele e nele mesmo” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 115). Então, jogando com as possibilidades de sentido – e os sentidos só existem nas relações de metáfora, segundo Pêcheux (1995) – que sempre podem ser outros (ORLANDI, 2004), podemos compreender que há, em SA17, a possibilidade de inscrição de duas posições-sujeito: uma representando o lugar de professor do Ensino Médio e outra o lugar de aluno de graduação. Do que foi dito por esse sujeito, compreende-se um não-dito: a certeza, que subjaz ao seu dizer, de estar cumprindo seu dever; um desejo de completude que o leva a mostrar-se na posição de professor que se avalia; fala de sua prática na tentativa de completar-se e preencher o que falta: “aquilo que eu gostaria que tivessem feito comigo no Ensino Médio, que eu não tive essa oportunidade... e na universidade, inclusive!”.

Ainda, no discurso de SA17, a busca incessante de preencher a falta, de ser tudo para o outro, desejo do outro: “estou sempre acompanhando a escrita deles... ajudando eles...”. Ao dizer, ainda, a forma como orienta os textos de seus alunos, o sujeito, de modo inconsciente, revela traços de sua formação: “olha, o erro foi aqui”, colocando-se na posição de quem sabe, de poder, em relação a seu aluno que, não sabendo, precisa segui-lo; algo já instituído no imaginário educacional, um ideal de professor que se esconde ao sujeito. O “erro” denuncia o maniqueísmo do “certo” e “errado”. Há, de fato, nesses

dizeres, um entre-dizer: “Nem o exatamente dito, nem o não-dito: franja de um dizer indefinido, indeciso” (ORLANDI, 2005b, p. 122), lugar de deslize.

Quando SA6 diz: “na verdade, não era só meu caso, mas, não se tinha muita... não se dava muita importância a leitura e escrita, não se dava”, ele se inclui na relação de outros colegas que, desde a Educação Básica mantém uma relação não tanto amorosa com a leitura e a escrita. No dito, mais uma vez, está o não-dito: o sujeito é um, dentre tantos – não era só meu caso – que carrega consigo, até a universidade, o estigma de práticas de leitura e de escrita homogeneizantes, circunscrita ao âmbito escolar.

Entretanto, se a história de insucesso com relação à escrita começou lá na Educação Básica, está em jogo no espaço universitário uma nova questão: transformá-la; não se pode legitimar a fragilidade das práticas de escrita geradas, desde o Ensino Fundamental, e perpetuá-las na universidade. Essa ideia é defendida por SP2:

[...] esse mal-estar, essa insegurança que a gente pode, assim, eu acho que é até muito fácil atribuir isso ao Ensino Fundamental e Médio. Eu acho que à medida que o aluno entra na universidade, passa a ser nosso problema; eu acho que a gente não pode ficar nesse discurso sempre: “Ah, porque vem com deficiência, com defasagem”. Por quê? Porque se a gente entra nessa lógica, a gente diz assim: “Ah, isso não o meu problema, eu vou começar trabalhar partindo do pressuposto de que ele tinha que ter esse conhecimento”. Eu não entendo assim. Mesmo porque [...] eles vão entrar no mundo acadêmico, entrar no mundo acadêmico significa que eles vão fazer parte de uma comunidade discursiva. Então, a partir do momento que eles começarem a serem introduzidos, a dominar esses gêneros, e somos nós que somos responsáveis, porque isso não é função do Ensino fundamental e Médio, então, eles vão ter que ler e fazer resumos, resenhas, ensaios, artigos, monografia, etc., e somos nós que teremos que ensinar. Então não pode partir do pressuposto o professor que o aluno já tem que saber.

Não se pode abrir mão da compreensão de que a memória produz e integra os acontecimentos e que seus efeitos e seus vestígios constituem o sujeito e sua história. Portanto, o que grita aqui e agora tem respaldo em vozes anteriores, vozes interdiscursivas, históricas, as quais não podem ser apagadas, ignoradas. Entretanto, uma proposta podemos vislumbrar no recorte discursivo do sujeito-professor: fundado nessa história-memória, romper com as limitações impostas ao ato de escrever, na universidade, sempre atreladas ao olhar retrospectivo sobre o sistema de Educação Básica, totalmente responsabilizado pelas deficiências de leitura e escrita que colocam os sujeitos, já no meio acadêmico, numa posição de não-saber, de impossibilidade de

dizer(-se). Um sujeito-aluno faz referências às suas atividades de escrita, no Ensino Fundamental e na universidade, marcando a diferença entre as duas experiências:

[...] no Ensino Fundamental, a gente se sente mais livre... pra escrever. A gente não tem tantas regras; aí, então, acho que a escrita flui mais livremente, vamos dizer assim, a gente tem mais liberdade. Depois que a gente entra na Universidade, não. Tem uma série de regras que a gente tem que seguir, aí, às vezes, eu mesmo tenho uma série de problemas com as regras de escrever. (SA10)

Decerto, precisamos entender que entre a língua científica e a língua comum há um certo distanciamento, não há continuidade; porque o científico constrói uma real estranho ao sujeito que chega nesse contexto acadêmico sem fundamentos ou argumentos para encará-lo. A linguagem livre, comum com que o aluno produzia seus textos na Educação Básica contrasta com as exigências teóricas e rigor acadêmico do discurso científico com os quais o aluno se depara ao escrever um texto de gênero acadêmico-científico. Portanto, faz sentido o que observa SP2, “eles vão ter que ler e fazer resumos, resenhas, ensaios, artigos, monografia, etc., e somos nós que teremos que ensinar”.

Mais do que ensinar os gêneros acadêmicos, trata-se de formar mediadores da produção do conhecimento. Tal tarefa implica em promover, construir, fomentar práticas de produção textual que possam orientá-los na posição de sujeito do saber, na posição-autor, na posição que ele precisa assumir, cotidianamente, no seu viver, diante das questões sociais, históricas, culturais e políticas. Porém, trabalhar a escrita, nesse sentido, como prática em que se imbricam processos do consciente e do inconsciente, num contexto que envolve a constituição da autoria, tem seus percalços, sua complexidade, e requer o enfretamento do problema por parte da instituição, dos professores – os sujeitos são determinados pela sua relação com a instituição –, a partir de ações planejadas e não apenas através de pequenos gestos isolados, ao longo do processo:

Porque, você tem que escrever, e aí quando você se coloca nessa situação de ter que escrever a monografia, escrever um artigo, a primeira reação, ainda mais quando você é um autor incipiente, é insegurança; isso é natural, a questão do desafio do papel em branco. Mas, eu acho que... é... falta ainda um trabalho mais sistemático, de base na UNEB. Por quê? Eu acho que é uma deficiência que nasce aqui dentro mesmo, da gente, desde o primeiro semestre. Então, se você tá pedindo pra o aluno escrever um artigo,

você tem que trabalhar esse gênero com ele, trazendo os artigos, trabalhando mesmo a questão da estrutura, do estilo... (SP2)

Escrever o artigo, a monografia ou quaisquer gêneros acadêmico-científico é um trabalho de construção, de interpretação do sujeito no seu processo de produção de sentidos, e precisa se constituir como uma atividade imbricada na vida pessoal e profissional desses sujeitos de Letras Vernáculas, de quaisquer sujeitos que se proponha a jogar esse jogo da subjetividade, da incompletude com as palavras. Isso o professor precisa considerar para compreender que sua forma de ensinar produz efeitos no texto do aluno, que entra em jogo aí os efeitos de sentidos entre interlocutores, entre os efeitos de uma posição, um lugar social sobre o outro e, ainda, que os sujeitos lançam mão de traços de suas construções anteriores, já lá, para produzirem seus discursos escritos (PÊCHEUX, 1990).

Os sujeitos-professores, assim como os sujeitos-alunos são marcados por muitas vozes que, pela via do inconsciente, os constituem, constituindo seus discursos, ao mesmo tempo em que revelam sua heterogeneidade. Os depoimentos – de professores e de alunos – mostram como estes se constroem e desconstroem, “no falar de si”, ao falarem de suas práticas, de suas faltas, de seus desejos não preenchidos e, portanto, das brechas que os constituem.

Os discursos apontam, ainda, para a necessidade de reconfiguração conceitual e prática da escrita e do ensino da escrita, nos cursos de formação de professores (KLEIMAN, 2000), especificamente neste estudo, os de língua materna. São verdadeiras narrativas, produzidas nas entrevistas e nos grupos focais, que se apresentam como versões de suas trajetórias passadas de escrita, de leitura, marcando o presente; o presente das práxis pedagógicas dos professores, bem como o presente das escritas dos alunos. A tensão entre continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação é constante no meio acadêmico. São práticas ideológicas que termina por produzir e reproduzir o conhecimento, legitimando certas ações de escrita.

No dizer de ambos os sujeitos – professor e aluno –, já decorrem da Educação Básica algumas limitações quanto à escrita como prática social. Pelo fato de que as práticas de leitura e escrita, na escola, nem sempre se manifestam associadas à criatividade e ao desejo, os sujeitos apresentam

algumas lacunas e, especificamente a escrita, cujo principal destino e fim último é, quase sempre, a avaliação quantitativa, discussão que farei a seguir.

3.3.2 A escrita no cotidiano da sala de aula: nota x produção de conhecimento

– Por que, então, você colocou o verbo após o sujeito? Há alguma coisa aí que não vai bem. É assim que você deveria ter escrito!
E ele corrigiu.
Em seguida a esse episódio, eu reli muito atentamente a gramática da língua russa...
(GADET; PÉCHEUX, 2004, p. 97)³⁸

A perspectiva sobre a produção de texto, discutida aqui, neste estudo, assume que a escrita acadêmico-científica não deve se restringir a uma prática que vise, principalmente, à obtenção de nota; pois, o potencial de magia que têm as palavras pode ser usado para se atingir objetivos mais amplos e significativos para quem escreve. Ouso dizer que, escrever visando à nota vira truque em que a transformação cede lugar à deformação, a magia deixa de existir, porque, ao invés do jogo entre sedutor e seduzido, há apenas a sujeição ao outro, e o sujeito fica apenas com a promessa de um prazer que não se realiza a cada escrita.

Para escrever, precisamos, às vezes, romper com parâmetros e padronizações impostas, na busca incessante de novos caminhos; um novo que fascina e assusta, quando o sujeito transcende do papel para atingir as dimensões da existência cotidiana. Escrever não é apenas saber colocar o verbo após o sujeito, nem produzir um texto que transite entre apenas dois interlocutores – quando há interlocução –, o professor e o aluno, ou que deva ser aprisionado nas gavetas deste ou daquele. Mais que isso, escrever é ato criativo, tecido histórico-social, ação que se dá ao mundo, fazendo avançar o conhecimento, apontando para horizontes de novos saberes e descobertas, gerando questionamentos e reflexões, os quais vão constituindo e instituindo os sujeitos no meio social e acadêmico. Como lembra Coracini, “[...] somos produzidos na e pela escrit(ur)a – ou melhor dizendo, pelo discurso – que vem de mim e do outro” (2008, p. 185).

³⁸ Os autores, tratando da ideologia stalinista, fazem uma referência a “Stalin e a metáfora”, para explicar como Stalin, tomando as metáforas ao pé da letra, anulou-as, confundindo a linguagem com o real.

A questão que envolve a produção de texto, não é um fenômeno simples e isolado, porque está relacionada a fatores históricos, socioeconômicos, culturais e políticos, que atravessam os muros da universidade para marcar presença na sala de aula. É questão de ordem política, porque está relacionada aos interesses de professores, alunos e de todos que compõem a instituição educacional. Portanto, tratar da relação escrita-aluno implica considerar os conhecimentos linguísticos dos sujeitos, a concepção de língua e o valor a ela atribuído, mas também a compreensão de suas funções sociais, as condições socioculturais de professores e alunos, marcadas por sua história, que é construída na relação dialética entre passado e presente. Enfim, são situações que não podem ser ignoradas, porém, não tenho a intenção, neste estudo, de enumerar e discutir os vários e complexos problemas e dificuldades que envolvem a prática da escrita, desde a Educação básica até a universidade.

Embora não pretenda usar este espaço para tecer profundas considerações a essas questões, considero a existência e a influência de todos esses fatores, e proponho uma reflexão sobre um fato particularmente tenso para o professor, especificamente o profissional que leciona em curso de Letras Vernáculas, cujo objeto de ensino e estudo é o texto: trata-se da nota, da quantificação do texto escrito do aluno. Escrever para quê?

O ensino classificatório e normativista, que norteou e ainda norteia as práticas de escrita na sala de aula, sempre priorizou as análises classificatórias, morfológicas e sintáticas, das palavras, das frases; a gramática das formas que, legitimada por fatores sócio-históricos, sempre priorizou um padrão linguístico único, desconsiderando a dimensão discursiva da língua.

Não tenho a ilusão aqui de fornecer soluções para as questões complexas que envolvem a correção/avaliação de um texto, mas parto do princípio de que, para avaliar um texto, o olhar do professor não pode ignorar os processos inerentes à atividade de produção de texto: escrever, rever, corrigir, reescrever, para que a leitura do texto do aluno deixe de significar para o professor um trabalho de aprisionamento da letra e do corpo do sujeito inscrito nas letras, e se transforme em processo compreensivo e responsivo que dimensiona o texto escrito, considerando toda a sua complexidade. Que o olhar do professor sobre o texto do aluno possa “[...] provocar mudanças, criar

pontes, estabelecer novas conexões” (MACHADO, 2000b, p. 20), para pensar o sujeito e a sua presença/ausência autoral; dar-lhe oportunidade de viver suas alteridades.

Os objetivos que envolvem o processo de escrita dos alunos de Letras Vernáculas ainda se constituem como indefinidos, anuviados, ou, mais precisamente, definidos, tomando-se como parâmetro a nota. O olhar ainda acusador/punitivo do professor sobre o texto transforma seu aluno não em um interlocutor, nem o professor coloca-se na posição de leitor cooperativo, mas um revisor implacável, transformando o ato de produzir em uma prática desfavorável ao sujeito, em que a folha vazia adquire os contornos de um campo de batalha e a caneta (ou o lápis, ou o teclado), ganha o formato de arma com a qual o sujeito que escreve se ferirá. Em outras palavras, a intervenção do sujeito-professor no texto do sujeito-aluno ainda é marcada por uma relação de poder que tende a transformar o ato de escrever em uma atividade realizada para cumprir o programa da disciplina, e em situação de desprazer, que desconsidera o sujeito do desejo, ou melhor, que o leva a abrir mão de seu desejo, burlando a falta (LACAN, 1999).

A polêmica da nota foi levantada nas entrevistas, mas ganhou ênfase mesmo nos grupos focais. Dentre os discursos dos vinte sujeitos-alunos participantes dessa atividade, selecionei alguns recortes discursivos, os quais mostram o embate entre escrever, corrigir, “dar nota”, fator de contrariedade que ganha voz entre eles, inclusive entre seus onze professores, como veremos mais adiante. Alguns sujeitos são citados mais de uma vez porque, nos grupos focais, inquietos e angustiados com a questão da nota, tomavam a palavra de modo reiterado, fazendo considerações relevantes sobre o assunto, as quais julguei importante expor aqui:

[...] não se dava muita importância a leitura e escrita, não se dava. E isso, talvez, tenha criado uma certa visão de que quando se escreve é apenas pra sempre ter uma nota pra fazer um trabalho. (SA6)

Eu acho que, até então, aqui na universidade... a escrita individual que a gente faz é uma questão pra nota mesmo. (SA12)

E hoje tá sendo mais centrado somente em receber a nota. Fez, tá bom e deu-se a nota, parou ali. Aquele trabalho fica estável, não se tem uma melhora e não se revê o que foi escrito e o que poderia ser melhorado. (SA14)

É o fim porque... é ruim, porque... porque é só pra nota; e a escrita pra isso é só pra o professor saber que o conteúdo que ele deu foi

engolido por você. [...] porque quando você dá pro professor, ele dá a nota e te devolve, você nem olha, se a nota foi boa. Por que você tirou aquela nota? Tirou. Então pronto! Você tá o máximo! Se a nota foi ruim, você não tem nem coragem de olhar. Se você tem que fazer, você tem que encarar seus erros e refazer. A nota é importante? É. A correção é importante. (SA13)

Você tem que se adequar ao estudo do professor pra você obter a nota. [...] Na questão da nota... é um entrave, porque, às vezes, você quer expressar sua fala, mas você não pode, porque existe uma nota e você tem que alcançar essa nota, senão você vai ser prejudicado. Nem tem como conciliar escrita para nota e escrita autoral por causa do professor. (SA4)

Nossos trabalhos estão sendo, digamos... de uma maneira, assim... descartáveis, só utilizamos pra nota. É como se fossem as fantasias de carnaval da escola de samba: são feitas, são belíssimas, ou não, mas trabalhadas naquele momento e depois guardadas. (SA14)

Era sempre com fins avaliativos de cobrar algo que... é... de acordo com a temática da disciplina, né, então a gente tinha que produzir algo. E sempre dava uma nota. É só um meio de você conseguir uma nota pra você se formar. E isso não significa, não traz nenhum significado, porque o objetivo daquela escrita não é trazer a você conhecimento, não é melhorar seu conhecimento, mas é só fazer com que você tenha uma nota, pra você passar de um semestre pro outro. E isso ia, assim, diante de tudo, contra tudo, do que se debatia muito na faculdade. (SA17)

Mas há incentivo, na academia? Há? Não... porque, de todos os artigos que eu fiz... tem a nota que veio, eu nunca vi nem pra colegas que tiram notas altas... um incentivo do professor. [...] Mas, eu não vejo, né, os professores incentivando a gente. Simplesmente corrige, dá a nota pra aprovar e acabou. (SA18)

Não me lembro de nenhum artigo de Teoria Literária que eu recebi, que depois da avaliação, tinha um comentário em cima. Só a nota seca e algumas considerações sobre... formatação. Só isso. Mas nenhum elogio, nenhum norte, né?... perspectiva, assim, de você melhorar, nenhuma crítica. E aí, você acaba achando mesmo que você fez aquilo só pra nota. (SA20)

Eu não sei até que ponto... eu tava aqui pensando... é... pra nota... tem textos que a gente vai fazer pra o professor, a gente diz assim: "esse aqui ele vai dar 7. Então eu vou fazer até aqui, porque... já sei que vou receber 7... eu acho incrível é a capacidade nossa de saber... é... o valor que o professor vai dar naquela nossa escrita. Então você chega, você vai escrevendo... "bom, tá bom aqui, porque aqui eu ... o professor vai me dar um 8... esse daqui vai me dar um 7, né? E aí, na hora que você recebe, tá... [risos]. (SA18)

[...] às vezes entregam no semestre seguinte. Muitos deles eram devolvidos em semestres seguintes. Eu penso que seja como se fosse a escrita simplesmente pela nota, porque se você escreveu, entregou e obteve aquela nota, o texto simplesmente, vai ser engavetado e não vai ter circularidade, ele não vai servir mais. (SA8)

Retomo aqui a pergunta fundamental desse processo: para que se escreve? Uma resposta das tantas possíveis seria: para ser lido, para ser compreendido. Os sujeitos, em qualquer etapa da sua vida escolar sempre desejam do seu professor uma atitude cooperativa/interativa em relação ao que

produziram; isso significa dizer que, ao (in)concluir um texto, o aluno passa a palavra ao outro, esperando dele a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2003). De modo diferente, todos os sujeitos-alunos que se pronunciaram sobre essa questão, revelam esse desejo de resposta ao seu texto, para além da nota; uma resposta-retorno que permita uma dialogia, que signifique o texto como espaço-tempo de produção de sentidos, de dizeres e trocas significativas de saberes. Ao mesmo tempo, também (de)nunciam uma atitude de silêncio do professor em relação aos textos que lhes são solicitados escrever, como disse SA8: “porque se você escreveu, entregou e obteve aquela nota, o texto simplesmente, vai ser engavetado e não vai ter circularidade, ele não vai servir mais”.

Entendo que esses sujeitos não estão negando a possibilidade de uma atitude avaliativa do professor em relação aos textos – em termos legais, uma obrigação, uma exigência do sistema de ensino –; pois, o espontaneísmo traz prejuízos tanto quanto a correção autoritária e sem objetivos significativos. Compreendo existir, nessas vozes, um desejo de que as virtudes e os problemas de seu texto sejam sinalizados, que sejam explicitadas as razões da adequação ou inadequação do texto, que o professor assuma a posição de parceiro e leitor, colaborando na produção de sentidos.

Quando SA6 diz que “[...] *não se dava* muita importância a leitura e escrita, *não se dava*”, compreendo, pela partícula negativa e pelo verbo em destaque, que ele se reporta às práticas de leitura e escrita, anteriores à graduação – já referidas no subitem anterior – espaço-tempo em que o professor já não ocupava a posição de mediador, já não assumia uma atitude responsiva, ativa, transformando as palavras dos seus alunos em palavras próprias, pelo fenômeno da interação. Para colocar-se nessa posição de leitor interativo, ao debruçar-se sobre o texto do seu aluno, o professor precisará compreendê-lo pela leitura da sua escrita; o que significa dizer que o professor,

[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o [...] toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Não havendo essa resposta por parte do professor, a escola/a universidade deixa de ser lugar para se ler, escrever, interagir pelo texto, para

se tornar lugar onde o sujeito tão-somente será corrigido para receber uma nota. O saber do sujeito passa a ser quantificável, como se pode interpretar pelo que diz SA18, em uma de suas falas, referindo-se aos textos que escreve ‘para cada professor’: “esse aqui ele vai dar 7. Então eu vou fazer até aqui, porque... já sei que vou receber 7... [...] você vai escrevendo... “bom, tá bom aqui, porque aqui eu ... o professor vai me dar um 8. O sujeito revela saber de antemão que nada, além de uma nota, pode esperar como resposta efetiva ao que produz; então, seu texto resulta, para si, próprio – como para o professor – um produto fechado com fim em si mesmo.

Com indignação, observa SA14: “Aquele trabalho fica estável, não se tem uma melhora e não se revê o que foi escrito e o que poderia ser melhorado”. A estabilidade do texto revela a escrita mais como ato mecânico para cumprir um planejamento e menos como atividade que gera questionamentos; o texto deixa de ser tecido dialógico e dialogal, para configurar-se como descartável, como denunciam SA17: “pra você passar de um semestre pro outro” e SA14: “descartáveis, só utilizamos pra nota. É como se fossem as fantasias de carnaval da escola de samba”. Um texto, cuja feitura, desde sua gênese, já está fadada ao confinamento, cujas letras – corpo da escrita – desfilam apenas sob o olhar implacável do professor.

Tal situação aponta para o entendimento de que se a ênfase maior está na nota para a conquista do diploma – “conseguir uma nota pra você se formar” – não há interlocução; o professor, único leitor do texto do aluno, perde a oportunidade de tornar-se co-autor e o processo de escrita se limita à proposta de produção de texto e sua correção; não há um entendimento de que uma produção textual é mote para outras produções, outros questionamentos, outras reflexões, para construção de conhecimento, e, ao mesmo tempo, daí provém, visto que nossos discursos mantêm sempre relação com os interdiscursos (PÊCHEUX, 1995) e “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

No processo de formação do sujeito, o escrever precisa ser pensado como um fazer, um tecer que se alimente do desejo e se realize no exercício da sedução; e que o sujeito, ao fazê-lo, partindo do amor de si mesmo, radicalizado, possa perfurar o espelho narcísico para chegar, intenso, ao amor do outro (BERNARDO, 1985). Isso não ocorre se o processo começa na escrita

e se encerra na entrega para nota, porque tal prática cala o sujeito, já que ele entrega a seu professor, não a sua palavra viva, dinâmica, mas o seu silêncio, ou sua palavra silenciada. Como observa SA17, um processo de escrita nesses moldes “não significa, não se pauta na gramática da pulsão que situa o sujeito em relação ao seu texto como objeto do desejo; porque o objetivo daquela escrita não é trazer a você conhecimento, não é melhorar seu conhecimento”.

São marcas discursivas que testemunham a ausência do Outro e do eu, porque o sujeito escreve para revelar suas faltas, as quais geram uma angústia, e esta o leva à escrita da impossibilidade: a angústia, a impotência por não poder traçar um destino no papel, interferir na história, colocar-se no campo, em jogo. Esse desejo é frustrado toda vez que a preocupação com o produto e a quantidade – um texto pronto para nota – se sobrepõe ao processo de escrita com qualidade; a frustração gera um entrave que leva o sujeito a se destituir do direito de dizer, de expressar-se pela escrita, como desabafa SA4: “Na questão da nota... é um entrave, porque, às vezes, você quer expressar sua fala, mas você não pode, porque existe uma nota e você tem que alcançar essa nota, senão você vai ser prejudicado”. E toda a vez que o sujeito cede diante do desejo, a culpa advém: “E aí, você acaba achando mesmo que você fez aquilo só pra nota”.

O ato de escrever nos coloca frente ao espelho a nos perguntar “quem sou eu? Quem é o Outro que habita em mim?”. Escrever é uma possibilidade de o sujeito-aluno obter essa resposta, que sempre apontará para outras questões – sendo ele não realizado em seus desejos –, se esse escrito encontra um interlocutor que a ele reaja, favorável ou desfavoravelmente, porque o texto é lugar de conflitos. Caso contrário, o sujeito vai continuar a se questionar sem resposta, como SA13: “Por que você tirou aquela nota? Tirou. Então pronto!”

A prática não pode desdenhar a teoria, ou seja, o professor que propõe a seu aluno a escrita de um texto não pode negar-se nem negar-lhe o direito a uma reflexão, antes durante e após o processo; a escrita do texto acadêmico-científico não pode, nesse sentido, nascer, se desenvolver e findar-se nos limites do sistema autoritário que exclui um dos sujeitos do processo, nesse caso, o aluno. Nesse movimento, que considero como cerceador da possibilidade de criar, o sujeito vai se perdendo, enquanto vai se distanciando

da oportunidade de assumir-se como alguém que pensa, questiona e (se) manifesta, pela escrita, não se entende como sujeito que se autoriza; pois, nesse processo, ele não se vê incluído.

Alguns sujeitos professores, também, no grupo focal e nas entrevistas, mencionaram a prática de texto, linearmente relacionada com a questão da nota:

O professor pega o material e lá depois, uma semana depois que termina o semestre, ele vai dar nota. Porque termina a aula hoje, ele precisa transpor as notas pra caderneta. Ai entrega o material... às vezes nem encontra mais com a turma, porque não tem mais contato com ela, porque a turma já tá de folga. Então, aí eu pergunto: quais são as visões de escrita que cada um aqui dentro tem e como trabalha essa concepção com os alunos que ficam perturbados, né? Eles não têm um texto deles corrigido; os trabalhos só são usados como nota. (SP5)

Eles têm a resistência à prova, não é? Então, é...é... se a gente faz um exercício que não é uma prova, não tem uma avaliação, eles também não vão estudar, não é? E aí você fica entre a cruz e a espada, entendeu? Eles presos a atividades que resultem numa nota, não é? (SP8)

Agora quando a coisa... isso é previsto, mas quando a gente vai realmente desenvolver essa prática, aí a gente encontra uma série de dificuldades. Primeiro, há sempre a questão do tempo, das diversas disciplinas, da nota, né? (SP6)

[...]eu trouxe o texto e propus; eu mesmo disse: “Vocês vão levar pra casa e me trazer amanhã”. Não importa se você tá com outro texto, é muito individual. Então, por tudo isso, mesmo fazendo aqui, em casa, mesmo fazendo pra me entregar daqui um mês, ou me entregar na hora, há sempre desconforto, por que tem isto, tá atrelado ao quê? “Esse texto vai me garantir uma nota, vai me dar uma nota; é por ele... é em cima dele que [nome do professor] vai me avaliar”. Aí você tem o indivíduo que propõe, né? ... a gente se propõe ajudá-lo, ou o indivíduo que é técnico: você responde e eu lhe dou uma nota. (SP4)

[...] penso que, em geral, a proposta de... de escrita, feita pelos colegas, ela está muito condicionada à nota. E isso é o que eu disse a você, inibe o sujeito produtor, né? É... eu penso que nós podemos... sim, temos que avaliar e dar uma nota, mas que ela pode ser feita desatrelada, né, da ideia da escrita, ou levando em consideração, né, é... o que ele produz, né, o seu... o seu aparato de escrita, e não um parâmetro criado de certo e de errado. Claro que existe um modelo de artigo, um modelo de monografia, e nós precisamos respeitar e ensiná-los, né, ensiná-los a construir, porque... pra que eles possam atingir determinados objetivos. (SP4)

Outro problema é questão da nota. A escrita vinculada a uma nota. Tomando a nota, a escrita não tem mais valor. Vai pro guarda-roupa, vai pro lixo... o trabalho escrito. (SP7)

Os fragmentos dos discursos dos professores me autorizam interpretar que escrever apenas para nota constitui, nesse caso, um empecilho para que a escrita siga seu livre curso, uma vez que seu destino tem sido este: “Vai pro

guarda-roupa, vai pro lixo... o trabalho escrito”. Há uma prática de escrita que não encoraja o sujeito-aluno a escrever, mas a fabricar, impensadamente, um produto descartável, ou um produto a ser guardado, como diz SP7.

Premido pelas circunstâncias e condições de trabalho e precisando situar-se nesse contexto político pedagógico que é a universidade e, mais precisamente, a sala de aula, o professor termina por se enredar nos fios de uma prática que os transforma – e, conseqüentemente, aos seus alunos – em seres que fazem tarefas automatizadas, como declara SP8: “se a gente faz um exercício que não é uma prova, não tem uma avaliação, eles também não vão estudar, não é? E aí você fica **entre a cruz e a espada**, entendeu?”. A expressão destacada em negrito constitui uma marca discursiva metafórica, usada pelo sujeito-professor, que dialoga com uma outra metáfora, a do operário a do entregador de encomendas, criada por Sardinha, para uma compreensão do cotidiano do professor, na tentativa de cumprir o cronograma de ensino:

Proponho uma reinterpretação da metáfora original do operário como a do entregador de encomendas (motorista, ‘motoboy’ ou ‘courier’), que precisa levar o conteúdo (do curso) até seu destino (final do ano) de acordo com o mapa (livro) com hora marcada (o cronograma do curso). Os alunos, nessa metáfora, podem ser os destinatários que recebem as entregas (o conteúdo) no prazo estipulado; o que fazem com as entregas não é problema do motorista (o professor), cuja função não é problema do motorista (o professor), cuja função é apenas a de fazer as entregas (2007, p. 74).

O texto do aluno recebe uma nota, mas o que é feito após a entrega desses textos – às vezes, nem são entregues – não diz respeito mais ao professor: “Ai entrega o material... às vezes nem encontra mais com a turma, porque não tem mais contato com ela, porque a turma já tá de folga”.

Na relação do professor com o texto do aluno, está enfronhada uma imposição formalizada de leitura única, que se relaciona ao sistema burocrático de correção em que a escrita é entendida a partir de uma estrutura já padronizada: “Eles não têm um texto deles corrigido; os trabalhos só são usados como nota”. A fala de SP5 remete a uma dicotomia entre “correção” e “nota”. Nem sempre a nota dada é garantia de um trabalho “corrigido”. O que nos leva à compreensão de que, para SP5, a correção significa algo que vai

além da quantificação; seria, então, um momento de produção por parte do professor que se debruçaria sobre o texto do aluno para uma interlocução³⁹.

Na concepção de SP8, o aluno, já está moldado a esse sistema que relaciona o ato de escrever com a quantificação, uma espécie de estímulo-resposta, herdado do behaviorismo de Skinner (1974), em que o escrever está condicionado à recompensa pela nota: não tem uma avaliação, eles também não vão estudar, não é? O uso da palavra avaliação aqui surge em consonância com a palavra nota; para SP8, o sujeito-aluno, só tem estímulo para o estudo se, atrelado a esse ato, houver uma atribuição de nota, a avaliação quantitativa, como processo de verificação. Assim também entende SP8: “você responde e eu lhe dou uma nota”. A partir das narrativas desses sujeitos, podemos entender que o texto é subjugado à condição de produto descartável, cuja ideia de correção se distancia da noção de acompanhamento das atividades do aluno com o objetivo de promover a sua progressão.

O mal-estar, tanto por parte do aluno como do professor, se faz sentir em seus discursos: “há sempre desconforto, por que tem isto, tá atrelado ao quê? “Esse texto vai me garantir uma nota, vai me dar uma nota; é por ele... é em cima dele que [nome do professor] vai me avaliar”. Como significa isso que é dito por SP4? A escrit(ur)a de um texto, na universidade, ainda precisa encontrar espaço como atividade humana de expressão, de modo que os sujeitos-alunos possam articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que não devem encontrar razão maior na nota, mas nas condições de existência, nas práticas sociais.

Outro aspecto a ser ressaltado nos recortes discursivos dos sujeitos professores é a relação entre avaliação e nota, comentada por SP4: “avaliar e dar uma nota, desatrelada da ideia da escrita, ou levando em consideração o que ele produz, o seu aparato de escrita, e não um parâmetro criado de certo e de errado”. Nesse sentido, a nota poderá ser atribuída, mas não servindo como parâmetro para avaliar o texto do aluno, porque, “desatrelada da ideia de escrita”, como diz SP4, o professor avaliará as opções do aluno, tanto no que concerne à visão de mundo que o orientou como no que diz respeito à forma

³⁹ Esse processo de interlocução entre professor e alunos, pelo texto, ganha maior ênfase no capítulo IV.

de apresentação do texto, bem como seu conteúdo que é constitutivamente heterogêneo e de incompletude fundante. Como enuncia Costa Val [et. al]:

A avaliação de um texto envolve uma boa estratégia de leitura interpretativa, o que requer um leitor com disposição e em condição de cooperar, de entrar no jogo interlocutivo. Cooperação não significa passividade, mas sim abertura, não para aceitar simplesmente, mas para entrar no jogo proposto, recuperando pistas e produzindo sentidos (2009, p. 86).

A escrita poderá ser avaliada, estar vinculada a um valor numérico, por imposição do sistema normativo acadêmico, mas não pode se esgotar nesses limites. O aluno passa o semestre tão-somente se preocupando com os prazos e as atividades já programadas, com datas marcadas para entrega, em detrimento de uma produção para crescimento e descoberta do sujeito. “E se não tiver a nota, a gente vai perder a disciplina! “Então não tem outro jeito...”: pois, há que enfrentar o papel repressor assumido pela instituição que poderá reprová-lo ou aprová-lo, que poderá qualificá-lo como melhor ou pior, assíduo ou não, conforme a sua pontualidade ou não na entrega do trabalho para a quantificação.

Uma escrita poderá viabilizar a história de seu autor, a produção de suas subjetividades, a reconstrução de identidades, no jogo entre o dito e o não-dito. Aliás, como lembra Costa Val [et. al], a subjetividade “[...] responde pelas opções, mesmo que não conscientes, feitas no momento da produção e da adoção de estratégias no momento da leitura” (2009, p. 68).

O processo de escrita, num curso de Letras Vernáculas, não é, simplesmente, o artigo, a resenha, o ensaio ou a monografia para nota; é lugar em que diferentes vozes se encontram, lugar de invenção, de produção de posições (de “eus”); um campo demarcado pelo saber e pelo poder. Entretanto, como enfatiza SP4: “Claro que existe um modelo de artigo, um modelo de monografia, e nós precisamos respeitar e ensiná-los, né, ensiná-los a construir, porque... pra que eles possam atingir determinados objetivos”.

Os momentos de escrita de textos acadêmicos, mesmo passando pela exigência de avaliação e nota, no semestre, não devem aí findar-se; ao contrário, devem constituir oportunidades do graduando reinventar(-se) e (re)significar(-se). Devem ser escrit(ur)as sempre em andamento e não períodos estanques que morrem com cada semestre que se encerra; mas um processo de dobras que vai sempre se reconfigurando, “[...] incorporando sem

totalizar, internalizando sem unificar, envolvendo as várias vozes e os diversos sentidos [...]” (GALLI, 2010, p. 63).

O ato de escrever é jogar com a ausência, ou com uma presença sob o fundo da ausência; espaço em que se instaura a falta. Considerando que “[...] a falta é também o lugar do possível” (ORLANDI, 2005a, p. 52); com todos os percalços que o sujeito enfrenta na produção de textos acadêmico-científicos, é possível que ele articule, pela escrita, às vezes, de forma insabida por ele mesmo, a travessia do medo da folha em branco à liberdade e desejo de escrever, pela labuta com os signos e as significações. É possível que ele faça a travessia de uma escrita feita de tons menores, destituída de uma energia vital, à escrita em que possa gozar do fluxo de suas próprias palavras e do efeito por elas produzido sobre os outros.

As palavras têm seus desafios internos e os sujeitos, ao se apoderarem delas, na produção de textos, precisam se sentir desafiados, perpassados pelos sentidos, tentados e modificados pelo que leem e escrevem, como observa Lispector: “As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam [...]”⁴⁰. Porém, segundo o que revelam as falas dos sujeitos desta pesquisa, parece que essa aventura e esse prazer lhes são negados, pois, ao mesmo tempo em que são convocados a assumir uma posição de enunciadores, a demonstrar uma compreensão, sentem-se coagidos a ajustar-se à estrutura, ao estilo, ao currículo, à disciplina, aos conhecimentos determinados sempre pelo professor para uma nota, como verbaliza um dos sujeitos-alunos:

Na questão da nota... é um entrave, porque às vezes, você quer expressar sua fala, mas você não pode, porque existe uma nota e você tem que alcançar essa nota, senão você vai ser prejudicado. Nem tem como conciliar [escrita para nota e escrita autoral] por causa do professor (SA4).

Reside aí o dilema: escrever para nota, escrever para o professor. Como autorizar-se no entremeio dessas obrigações? E a questão que angustia e que se revela no dizer do sujeito-aluno – representando também uma angústia para o sujeito professor – é: “como conciliar escrita e todas as obrigações impostas pelo ritmo cotidiano da academia?”. Mas, se levamos a discussão para esse

40 Clarice Lispector, em “O desastre de Sofia”. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/4817302/Clarice-Lispector-Felicidade-Clandestina-E-Outros-Contos>. Acesso em 02 set. 2009.

lado, volto a lembrar, colocamos a escrita num lugar insignificante, como se ela não estivesse, necessariamente, entre as atividades propostas pelo currículo e pelo plano de curso. O que seria o escrever? Ou, ainda, trazendo a inquietação de SP5 em forma de pergunta: “quais são as visões de escrita que cada um aqui dentro tem e como trabalha essa concepção com os alunos, que ficam perturbados?”. Escrita que, ao mesmo tempo em que é reconhecida como ação de extrema importância para a construção e divulgação do conhecimento, resume-se a uma tarefa obrigatória a ser entregue para nota, escrita “para” o professor. Sobre essa questão discutiremos na seção que segue.

3.3.3 Escrita na universidade: para quem?

Na discussão anterior, a ênfase foi dada ao “para quê” se escreve no curso de Letras Vernáculas. Nessa seção, trato do “Escrever para quem”, que remonta à outra condição de produção de um texto. Dentre as tantas possibilidades de análise que os recortes discursivos apresentam, na dimensão da textualização, que podem gerar outras possibilidades de análise, restrinjo-me aqui às angústias dos sujeitos-alunos que imaginam e produzem seu texto sempre sob a perspectiva do outro, o professor, cuja imagem é a de controlador das condições da escrita acadêmico-científica. É desse medo que gera a tensão externada pelo sujeito-aluno, na entrevista:

P: Então, nas suas escritas, o que predomina mais: citação, paráfrase ou seu diálogo mesmo, mais autônomo, com os autores?

SA8: [...] gostava de parafrasear a citação de um autor, ou, em alguns momentos, também dialogar com o autor. Mas o meu medo, também, era esse, através desse diálogo meu, desse meu ponto de vista, eu tinha medo de não ser aquilo que o professor desejava que fosse escrito. [...] A tensão maior é justamente essa: é tentar... é... a gente tentava descobrir, desvendar o que era que o professor desejava da nossa escrita.

P: E você não se perguntava assim: e eu? O que eu desejo? O que eu quero? Como ficava o seu desejo, sua vontade?

SA8: Ó, professora, é isso, minha vontade não prevalecia. Eu posso estar sendo pessimista demais, a tal ponto, mas, assim, é tanto que, em um artigo meu – eu tenho várias experiências que me fazem, hoje, pensar dessa forma –, em um artigo meu, referente a uma... a uma disciplina de literatura, eu achei que o refrão de uma música se identificava com aquilo que eu queria dizer, cabia perfeitamente naquele meu artigo; era aquilo que eu queria colocar e eu achei que fosse o máximo, que a professora ia pensar assim: “olha, ela foi buscar na música algo que tem a ver com literatura”. Mas quando eu botei, não foi aceito.

P: E foi justificado?

SA8: Não.

P: Não? Só não foi aceito?

SA8: Assim, eu nem lembro o que foi que ela colocou lá na frente [externando aborrecimento e insatisfação para com o fato lembrado]

P: O que foi colocado não lhe convenceu?

SA8: Não. Porque eu não imaginei que fosse dessa forma.

A escrita registra, a escrita compromete. Escrever é mesmo colocar-se em estado de risco, dificuldade, em lugar de impasse, a partir do qual o sujeito tenta se defender, tolerar a falta. O sujeito se angustia ao precisar suportar a invasão do outro no texto que ele escreveu. Porque a escrita “[...] como criação, não coexiste com a tranquilidade, senão que com uma intensa movimentação interna” (MEIRA, 2007, p. 90); porque a escrita é tecida a partir de processos inconscientes – os motivos internos que nos movem em direção ao texto, terminam, também, por nos desviar desse mesmo texto –, nos atos falhos que, muitas vezes denunciam o nossos limites de investimento, gerando a angústia. Porque aquele que escreve se sente observado pelo olhar do outro sobre seu texto; um olhar que submete a produção a certos limites:

Às vezes, o que poderia servir como a companhia que baliza e aguarda nossa produção, e nos garante a satisfação narcísica pelo reconhecimento vindo de fora, reveste-se de um caráter negativo, uma vez que este outro pode aprovar-nos na mesma medida em que pode desaprovar, criticar-nos e nos destruir. Exercerá, o tempo todo, alguma influência sobre nosso processo, que ficará marcado pela criação de um produto ofertado a alguém ou como uma sobrecarga a ser entregue para sacrifício, do texto e nosso (MEIRA, 2007, p. 104).

O medo de escrever, manifestado por SA8, decorre do temor de ser rejeitado: “Mas o meu medo, também, era esse, através desse diálogo meu, desse meu ponto de vista, eu tinha medo de não ser aquilo que o professor desejava que fosse escrito”. O sujeito termina por se diminuir, por recolher o seu desejo frustrado, não satisfeito: “minha vontade não prevalecia”. Esse locutor específico, este outro que pode aprovar ou não o texto, tem voz e corpo: é o professor, o supervisor, o superior, o orientador, para quem o aluno escreve, que nos reporta a uma das condições de produção da escrita. Sobre essa relação de tensão e medo entre professor, aluno noz que diz respeito à escrita, Kramer diz:

Também tenho me dedicado ao tema da escrita como parte da formação. Em entrevistas, estudantes [...] e professores relatam que quando jovens jogaram fora, queimaram, rasgaram textos que escreveram, por vergonha, timidez, medo de mostrar para o outro e

ser criticado, ou porque a própria escola ensinou a temer a folha em branco e a tremer diante dela (essa escola) onde com frequência se escreve não para ser lido, mas para ser corrigido (2000, p. 18).

A vergonha de mostrar seu texto ou o medo do olhar do outro sobre ele deve-se ao fato de que esse outro, o professor, desde a Educação Básica, nem sempre figurou como um interlocutor, e nem sempre assumiu uma atitude de responsividade para com o texto do aluno, como propõe Bakhtin, ao afirmar que o texto não é enunciação monológica isolada e que o discurso escrito “[...] é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (2004, p. 123).

Geraldi (1997) explicita as condições necessárias para se planejar a produção de um texto, as quais devem ser consideradas por professores e alunos: ter o que dizer; ter motivos para dizer o que tem a dizer; definir o(s) interlocutor(es); assumir-se como sujeito do que diz; e criar estratégias para comunicar o que intenciona. Acrescente-se a esses fatores o que observa Bakhtin: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (2004, p. 113, grifos do autor). Portanto, é preciso levar-se em consideração que, sendo o texto uma construção para além da linearidade e da materialidade, é esforço da criação individual, atrelado ao condicionamento social, às dimensões culturais, aos conflitos éticos e às contradições políticas que configuram o espaço no qual foi arquitetado; isto é, está intrinsecamente relacionado às condições em que é produzido.

Em suas ações pedagógicas, muitas vezes, o professor, orientado pelo inconsciente, termina por moldar práticas referentes à escrita, que eles acreditam ser desejáveis e possíveis para seus alunos. A imagem do professor se apresenta como aquele que sabe e diz como dever ser feito. Assim sendo, a quarta condição de produção - definir o(s) interlocutor(es) – é burlada; ou melhor dizendo, ela fica limitada a um leitor, a um interlocutor: o professor, que dita as regras do jogo. SA13, porém, diz resistir a esse tipo de proposta que lhe inibe o direito de escrever com mais autonomia:

Um das coisas que a gente aprendeu é que tanto a leitura quanto a escrita ela tem um objetivo. E, quando eu tenho que escrever uma coisa que não vejo objetivo, que é escrever porque o professor quer saber, se o que ele disse a respeito do assunto eu já engoli, eu já assimilei, aí não dá, aí eu não escrevo.

Atrelado a esse “para quem” específico e único, o aluno, no processo de escrita, se sente confuso, porque precisa conduzir toda a feitura de seu texto em direção aos objetivos do professor: preterindo suas expectativas e seus próprios objetivos, passa a definir, em função de um olhar avaliativo, o conteúdo (o quê), a forma de enunciar (como), a articulação das ideias de modo a causar o efeito pretendido (para quê), numa determinada situação: nesse caso, somente a correção e a nota.

Ao tratarmos sobre as condições de produção do discurso, materializado em texto, precisamos levar em conta a relação de assimetria, o desnível entre as posições que os interlocutores ocupam, porque o que está sempre em jogo aí não é apenas a relação entre quem escreve e seu texto, mas, de modo essencial, a relação entre sujeitos. Como lembra Orlandi,

Não há território neutro no mundo das palavras. Nem basta enunciarmos as palavras para termos certeza de que significarão como queremos. Elas significam pelo jogo de relações de força e de sentidos (memória do dizer) no imaginário em que estão imersas (2005b, p. 165).

Portanto, sendo o discurso efeito de sentido entre os interlocutores, que significa pelo jogo das relações, é, também, palco de rupturas, tensões, conflitos entre quem escreve e que vai ler. E, quem escreve, como lembra Machado, “[...] apesar de não ter clareza sobre as implicações e conseqüências de preencher uma página, de alguma maneira intui essas possibilidades do texto, que o fazem recuar diante da ameaça do olhar do outro: o que vai pensar?” (2008, p. 281).

Se a escrita é uma extensão da utopia de quem escreve, as vozes a seguir falam de uma prática que destitui o sujeito que escreve do seu lugar de produtor ativo para colocá-lo na posição de sujeito meramente consumidor cuja ação/produção se desenvolve sempre em função do que o professor espera dele.

[...] E quanto aos nossos professores que cerceiam, que podam os textos, eles querem que fiquem com a cara deles (SA7)

Você tem que se adequar ao estudo do professor pra você obter a nota. (SA4)

Geralmente assim, a gente é...não tem... eu vou mais pelo que o professor mesmo pensa. É mais pro professor mesmo, de acordo com o que o professor pedir. (SA10)

[...] o professor já tem aquela ideia.... manda fazer... no caso... vou citar o exemplo de um ensaio que eu... não sei se foi porque fui eu

mesma (risos) mas eu amei o ensaio que eu fiz sobre um livro... “nação crioula”, li muito sobre e, ao fazer isso, ao construir, eu acho que eu não falei o que a professora queria ouvir... porque... não em todos os componentes que isso acontece, mas... na maioria... tem alguns específicos que acontece isso que, no caso... mesmo a gente fazendo um bom trabalho, mas não é aquilo que a professora falou em sala de aula (ela quer que a gente reproduza tudo aquilo que ela falou na escrita, na nossa escrita).[...] Entendeu? E isso desestimula a escrita do aluno... A gente tem que seguir aquela linha, o raciocínio do professor e não a nossa. Mesmo a gente já tendo leituras para ter pensamentos sobre determinado assunto para escrita. (SA12)

Porque tem gente que tem uma facilidade de escrever quando é pra um professor... Eu tô com um artigo lá, mas eu não consigo sair daquilo ali... Se fosse pra outro professor, com certeza, eu já teria feito, já teria fluído bem mais, mas, em se tratando do professor, também, que fez o pedido da escrita... trava! [...] Tinham professores assim... que a gente tinha mais conhecimento assim, do que que é que ele queria, do que é que eles gostavam no texto. Então, quando ele já pedia, a gente já começava a imaginar o próprio professor lendo, né, da forma que ele queria. Então ali, a gente já tentava jogar no texto aquilo que o professor queria achar. A imagem do professor. Aí já era juntando alguma coisa tentando formar aquilo. Aí eu começava a colocar, a tecer minhas ideias a construir meu texto, mas sempre pensando como se ele estivesse lendo. Escrevendo algo para o que o outro deseja. (SA17)

Você acaba se policiando de tudo... o texto perde a essência... porque você... o texto deixa de ser seu... porque, pelo menos, o que eu vou escrever é assim: o que é que a professora vai pensar disso, será que ela vai gostar desse tema? Será que é isso mesmo que ela quer? Mas, se o texto é meu, né? Mas a gente acaba escrevendo um texto que é pra o “outro”, só pra obter nota. Muitas vezes acontece isso. (SA20)

Mas aí você... é... o tempo, na realidade, que tenho... aí eu... começo a escrever ... “meu Deus, será que isso aqui realmente... essa vírgula é aqui, será que tal e tal... então assim... a depender do professor, realmente, você se sente mais seguro, porque é assim, tem professores que lhe dão essa segurança, de você... sabe... escrever de uma forma... mais à vontade... sem medo mesmo e tem outros que não te dão essa segurança, então você se restringe mais. Comigo é assim, parece que... prende assim, que eu não consigo muito, as ideias não me vêm... (SA16)

Tem professor que gostava assim de... de que você escrevesse muito, né? “Eu quero três páginas!” Então você tinha que escrever muito. E... mas não pedia assim...você não precisava ter um conteúdo forte, sabe? Você só precisava escrever, tinha que ter quantidade. Já outro professor, ele queria... você poderia ser mais sucinto, mas que seu texto tivesse consistência. Então, você...você tinha que descobrir cada maneira do professor e... eu fazia meu texto, depois ia enxugar ele de acordo ao professor. Primeiro, ele era meu, depois, eu ajustava ele pra ser do professor [sorriso] [...]eu tinha que agradar aquele professor e não me agradar. Primeiro eu fazia meu texto, depois eu tinha que arrumar ele de acordo àquele professor, então, ele já não era meu. Eu tava agradando aquela pessoa. Então tinha que ser a cara dele e não a minha. [riso] (SA18)

No jogo das relações de força e sentido que se dão na sala de aula da universidade, quem escreve – o aluno – está sempre numa posição de

desconforto em relação a seu interlocutor – o professor – aquele que sugere/solicita a escrita, ou que a exige conforme o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados no semestre. Os sujeitos-alunos reverberam, em suas enunciações, a voz que os situa nos limites da sua possibilidade de se dizer. Suas falas, retomadas de muitas outras, em diferentes momentos, seja nas entrevistas, seja nos grupos focais, têm um efeito de sentido que nos conduz a uma compreensão: entram em jogo, no corpo da escrita desses sujeitos, a presença do professor, a imagem simbólica do professor avaliador. Esse é um dos aspectos narrados por SA17: “a gente já começava a imaginar o próprio professor lendo, né, da forma que ele queria. Então ali, a gente já tentava jogar no texto aquilo que o professor queria achar. A imagem do professor”.

Marcam-se, no fluxo das enunciações, e de modo reiterado, as condições de produção dos sujeitos como desfavoráveis à construção de conhecimento, uma vez que, no processo de escrita, o aluno procura levar em consideração o desejo do professor em detrimento do seu desejo que é silenciado; entretanto, na movência dos sentidos, encontra-se aquilo que o sujeito busca silenciar, mas que não silencia: “A gente tem que seguir aquela linha, o raciocínio do professor e não a nossa”; “Quer dizer, a gente tem a vontade de escrever, a gente quer falar sobre alguma coisa, mas a gente não pode”; “Mas a gente acaba escrevendo um texto que é pra o ‘outro’, só pra obter nota”. Os deslizamentos, por onde os sentidos se fazem e se desfazem, se dão pelo viés da falta. O professor figura como cerceador do texto do aluno, que, por sua vez, deixa de ser sujeito de sua própria linguagem: “professores que cerceiam, que podam os textos, eles querem que fiquem com a cara deles”. Nessa perspectiva, não há um sujeito que diz pensando na produção de efeitos de sentido, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi solicitada: “Escrevendo algo para o que o outro deseja”; “Primeiro eu fazia meu texto, depois eu tinha que arrumar ele de acordo àquele professor, então, ele já não era meu”.

Os sujeitos, na necessidade de significar a realidade, acessam, na memória do dizer, os interdiscursos que lá figuram e nos revelam um fato curioso que merece atenção: concebem os professores como determinantes da estrutura de cada texto/discurso que produzem, precisando, conforme cada

professor, a imagem do texto que deverão criar: “Tem professor que gostava assim de... de que você escrevesse muito, né? “Eu quero três páginas!”. Então você tinha que escrever muito. [...] Já outro professor, ele queria... você poderia ser mais sucinto...”; “Se fosse pra outro professor, com certeza, eu já teria feito, já teria fluído bem mais, mas, em se tratando do professor, também, que fez o pedido da escrita... trava!”. Então, a cada escrita, os sujeitos terminam por sistematizar um texto diferente, a depender da forma e fôrma que lhe determinou cada professor. Os fios do tecer não se entrelaçam com seu viver, as letras no papel não estão inscritas em sua vida, adotam padrões comunicativos que não são os seus. E, por tudo isso, se sentem travados. A trava constitui a impossibilidade de dizer-se, que será discutida no próximo capítulo.

As relações entre professor, alunos e escrita, nesse sentido, são definidas conforme o perfil de cada professor, a cada semestre, e o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados: “você tinha que descobrir cada maneira do professor e... eu fazia meu texto, depois ia enxugar ele de acordo ao professor.”. A produção de texto se dá conforme o que os sujeitos imaginam que o professor deseja deles; então, ao debruçar-se sobre seu texto, ele vê lá sua ausência, não se entende como produtor capaz de reagir pela escrita, de usar o espaço vazio do papel para constituir-se como o outro de si próprio, ou seja, não se dá a constituição como sujeito presente no processo.

“Então ali, a gente já tentava jogar no texto aquilo que o professor queria achar [...] Aí eu começava a colocar, a tecer minhas ideias a construir meu texto, mas sempre pensando como se ele estivesse lendo”. Nas marcas discursivas de SA17, revela-se uma contradição, que é constitutiva do sujeito: ao mesmo tempo em que acredita “jogar” no papel um texto que pudesse satisfazer os desejos do professor, ele afirma “construir” o “seu” texto; colocando “suas” ideias. Tomando como premissa o fato de que escrever é denunciar “verdades” – aquilo que o autor toma como verdade – e sugerir sentidos, o enunciado de SA17 suscita muitas reflexões, mas quero me ater aqui ao fato de que esse dizer do sujeito revela-o como regulado pela lei do “outro” e do “Outro”: um texto que ele pensa ser seu, tecido por suas ideias, mas aprisionado ao querer do professor. Entretanto, essa percepção ele não

tem, porque isso não estará no nível da sua consciência, e sim, do inconsciente que, como definido por Lacan, “[...] é o discurso do outro com O maiúsculo” (1978, p. 255). Ou ainda, explicitando melhor – ou tornando mais complexo? – Lacan diz, como contrapartida à máxima de Descartes: “[...] penso onde não existo, portanto, existo onde não penso”, (1978, p. 248); tal afirmação remete aos estudos de Pêcheux & Fuchs (1990) sobre o esquecimento, através do qual o sujeito é perpassado pelo inconsciente e pela ideologia, ao ocupar uma posição-sujeito no discurso.

Compreendo que, nos recortes do *corpus*, expostos no início desta seção, está instaurada a contradição entre sujeitos constitutivamente heterogêneos (há uma pluralidade de vozes que falam no e pelo sujeito), incompletos, cindidos (o ser), porque ocupam diferentes posições no discurso, e sujeitos (dever-ser) por se entenderem completos, centrados. Entretanto, ao mesmo tempo em que se sabem capazes, entendem-se impotentes diante das exigências de cada professor, e da diversidade de disciplinas e conteúdos diversos: “A gente tem que seguir aquela linha, o raciocínio do professor e não a nossa. Mesmo a gente já tendo leituras para ter pensamentos sobre determinado assunto para escrita”.

Enfim, as (d)enunciações que se materializam nos fragmentos de discursos apresentados anteriormente, são tais que os sujeitos que (d)enunciam nelas se presentificam, na posição de detentores de um saber discursivo diante do qual o único gesto que podem realizar é o de enunciar este saber diante de um outro, o pesquisador. Mas a denúncia exige um outro interlocutor, aquele a quem se diz, ou aquele em face do qual a denúncia tem a sua razão de ser: o professor. Transcrevo, a seguir, um recorte discursivo de um sujeito-professor, em quem os enunciados-denúncia dos sujeitos-alunos encontraram respaldo:

Quando eles dizem assim, até tirando dúvidas comigo sobre um trabalho que tinha que entregar pra outro professor... aí, me pediam uma orientação sobre um texto que eles tinham que fazer, e eu opinava. Eu disse: “Ah, eu acho que um encaminhamento bom é esse aqui, você pode ver tal, você pode consultar tal autor e tal. “Ah, não, mas esse aí não, essa resenha aí é pra fulano. Até comentários assim, tipo “fulano não gosta desse autor, eu não posso incluir”. Ou então, “a resenha com a qual ela trabalha é dessa forma, não é dessa que você tá ensinando pra gente, não”. Então, isso, pra mim, era um momento, assim, de discutir um pouco, né? Eu ficava sempre curiosa com essas situações. Então, de uma certa maneira, eu considero sim, isso sim, que as práticas de produção escrita, no ensino superior, no

ambiente acadêmico, elas não são ainda, em alguns momentos, uma escrita como aquela que a gente entende que deveria ser, né? Uma escrita que deve estar a serviço da expressão desse sujeito, da interação desse sujeito... como está lá na teoria, né? Que esse texto precisa ser o ponto de encontro entre o leitor e quem escreveu, mas que esse sentido ele não tá posto todo lá no texto, e sim, também no momento que esse leitor toma ciência desse texto e que também vai ajudando a construir o sentido, não é? Não. Ela é sempre uma produção que está pensada para um sujeito tal, que é o sujeito professor, que é também o sujeito avaliador, e por ser um avaliador, ele é cerceador, também, né, porque ele vem lapidando aquele texto, deixando aquele texto do jeito que ele quer. Então a gente tinha essas discussões, esses embates. Um lugar pouco produtivo, porque ela, ao ser pensada, ao se considerar... a gente tem uma série de condições de produção de texto, né? A gente tem que pensar no suporte, pensar nesse público leitor, a gente tem que pensar na adequação da linguagem, dependendo da situação comunicativa... mas, no âmbito universitário, dentre essas condições todas de produção, a que pesa mais é a do público-alvo. E, nesse caso, esse público-alvo, ele é extremamente reduzido, porque é o sujeito professor. (SP6)

O recorte discursivo do sujeito-professor traz conteúdo para uma série de reflexões que envolvem o ato de escrever na universidade, cuja discussão não se esgotará nesse espaço de escrita. Merece destaque, nesse contexto, a marca discursiva desse sujeito, que narrou os conflitos fronteiriços entre professor, aluno e escrita, no que diz respeito às condições de produção dos discursos escrito na academia, sobre as relações de força e de sentido, as contradições: escrever para quem?

O sujeito-professor, no seu cotidiano de sala de aula, vivencia e reflete sobre a condição de escrita no curso de Letras Vernáculas; sente-se marcado por bloqueios, negações e entraves que, de diferentes formas, têm limitado ou inviabilizado, as possibilidades de transformações na produção de conhecimentos. Portanto, conclui SP6: “Um lugar pouco produtivo”.

Sobre a escrita na universidade, SP6 ressalta que “as práticas de produção escrita, no ensino superior, no ambiente acadêmico, elas não são ainda, em alguns momentos, uma escrita [...] que deve estar a serviço da expressão desse sujeito, da interação desse sujeito”. Interpretar como produz sentidos o que esse sujeito diz remete à compreensão de que é preciso ressignificar a formação que os sujeitos de Letras Vernáculas recebem em relação ao processo de escrita.

Se a escrita do aluno “não está a serviço da interação e da expressão”, é porque, na prática, o outro é somente o professor, a quem os sujeitos-alunos endereçam seus escritos, como também constata SP6, ao narrar sobre a

reação dos alunos, ao lhe pedirem orientação na escrita de determinados textos, solicitados por professores de outros componentes curriculares: “Eu disse: Ah, eu acho que um encaminhamento bom é esse aqui, você pode ver tal, você pode consultar tal autor e tal. Ah, não, mas esse aí não, essa resenha aí é pra fulano [...] fulano não gosta desse autor, eu não posso incluir”. Donde se interpreta que a forma, a fôrma e o comando para a produção de texto são do professor e nele se encerram: “Ela é sempre uma produção que está pensada para um sujeito tal, que é o sujeito professor, que é também o sujeito avaliador”.

Então, escrever resulta uma proposta, muitas vezes, destituída de sentido, porque não gera o diálogo, não considera os processos sociais e interativos fundados na perspectiva bakhtiniana da interação verbal. O professor, assinala SP6, ao invés de mediador, é uma espécie de apontador de erros, que está sempre com o dedo em riste para o texto do aluno, tentando lapidá-lo, moldá-lo aos seus objetivos de escrita: “e por ser um avaliador, ele é cerceador, também, né, porque ele vem lapidando aquele texto, deixando aquele texto do jeito que ele quer”. Vale observar que essa marca discursiva alude ao discurso de SA17, que reitero aqui: “E quanto aos nossos professores que cerceiam, que podam os textos, eles querem que fiquem com a cara deles”.

Os depoimentos dos sujeitos-alunos ratificam o que relata SP6 sobre a participação do professor no processo de escrita do aluno, que se resume a apenas dois momentos: na entrega da proposta de escrita e na correção para simples devolução; mas, nem sempre o texto é devolvido: “e não devolveu o texto da gente” (SA17). Como observa SP6, o “texto precisa ser o ponto de encontro entre o leitor e quem escreveu”. Um encontro de acolhimento da palavra do outro que não significa excluir a possibilidade de embates e conflitos. De acordo com Machado,

[...] para conseguir este clima de **acolhimento do escrito do outro**, ou, melhor seria dizer, **acolhimento do outro pela escrita** (formulações semelhantes na aparência, mas diferentes) são necessárias mudanças de atitudes cultivadas durante anos de escolaridade, num disciplinamento reiterado (2008, p. 271, grifos da autora).

Acolhimento remete a palavras como compreensão, respeito, apreciação, valorização do texto do outro, trocas afetivas, receptividade frente

às experiências, uma atitude de estar presente nas experiências de escrita do sujeito-aluno, porque ele se constitui pelos outros que com ele interage e pelo Outro que o constitui. O outro, como já foi dito antes, não deveria ser apenas o professor; entretanto, como conclui SP6, “no âmbito universitário, dentre essas condições todas de produção, a que pesa mais é a do público-alvo. E, nesse caso, esse público-alvo é extremamente reduzido, limitado ao sujeito professor”. Então, se o outro é o professor que, pelo menos, esse sujeito se coloque como leitor responsivo, aberto à desconstrução de obstáculos que o impeçam desse encontro com o aluno pelo texto, que seja capaz de abrir-se, para perceber esse processo de escrita de seu aluno numa dimensão de enriquecimento e troca. Isso somente será possível se o sujeito-professor estiver imbuído de compromisso e reponsabilidade na formação de sujeitos produtores de textos que possam fomentar o imaginário de quem lê, inclusive do próprio professor. Somente desse modo, o professor poderá deslocar-se dessa posição de único destinatário do texto do aluno e, como enuncia Machado,

Desaparece nesse caso a figura do professor como líder absoluto, centralizando todas as demandas e todos os olhares. O ato de escrever de cada aluno insere-se desta forma num universo público, característica que é própria deste ato, embora não seja imediata ou claramente presentificada por aquele que se põe a escrever (1989, p. 82).

Libertar a escrita das paredes da sala de aula, torná-la aventureira à busca de outros desconhecidos leitores, fará com que os efeitos do exercício do ato de escrever, no curso de Letras Vernáculas, transforme-se em espaço que encene a linguagem e suas peripécias; lugar de tessitura de vozes que se enredem na rede enunciativa; onde saberes das várias áreas de conhecimento, transitando no solo da linguagem, se ampliem e se toquem, alargando o campo teórico das disciplinas do curso, a fim de propiciar ao aluno experiências de escrita produzidas por suas leituras e tecidas por várias vozes que constituem “a verdade” desse sujeito. Desse modo, pela escrita, ele poderá migrar de um lugar de não-saber para a posição do saber-fazer.

Capítulo IV

4 O futuro professor de língua materna: do lugar do não-saber ao saber-fazer

A antropofagia “original”, a de Oswald de Andrade, já sabia que não era possível escapar do leão ou da onça, de inacreditáveis velocidade e destreza. A saída é outra: fazer da fragilidade, força, da debilidade, garra, da “subalternidade”, perspicácia. Usar a margem a favor do intelectual [...]. Correr pelos cantos (SÁ, 2010, p. 61).

Desde o início deste estudo, tenho abordado o sujeito como sendo do inconsciente, sujeito dividido, efeito de linguagem, inscrito no simbólico, que porta algo que desconhece e que se revela por lapsos, faltas. Esse sujeito é, também, inscrito em práticas de resistência, uma vez que não há assujeitamento sem resistência, pois, retomando o dizer de Pêcheux, já comentado no capítulo I, “[...] não há dominação sem resistência [...] é preciso ousar se revoltar [...] é preciso ousar pensar por si mesmo” (1995, p. 304). Nesse sentido, podemos entender que os efeitos de verdade produzidos no interior dos discursos, não são, em si próprios, verdadeiros ou falsos; porquanto eles abrem espaço para que, pela ideologia, se travem cotidianamente lutas pelo poder-saber.

4.1 Professor em formação: a (im)possibilidade de (se) dizer

Tratemos dessa questão a partir da noção foucaultiana, pautada no raciocínio de que o poder se encontra nas relações sociais, e, sob a forma de relação de forças, pressupõe resistência; ou seja, por trás de toda forma de aceitação, coerção, ameaça e persuasão, há um movimento de resistência. Para Foucault, a relação poder-saber se articula no discurso: “O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (1979, p. 142). Segundo o autor, o poder não apenas tem a função de reprimir, de excluir, de censurar, de recalcar, mas de produzir efeitos em termos de desejo e de saber, pois, ao invés de impedir o saber, o poder o produz, e, por sua vez, é produzido pelo discurso: “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e

permite barrá-lo” (1988, p. 96). As palavras de Foucault reforçam a ideia de que onde há poder, há resistência. Nessa perspectiva, considerando que o poder se exerce a partir de um saber, o que é, então, o saber? Na concepção de Foucault:

[...] um saber é também um espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] não há saberes sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma (1972, p. 221).

Ao estabelecer analogia entre essa relação saber-poder-discurso, tratada por Foucault e as relações de poder na interação professor, aluno e escrita no contexto universitário, compreendo que os discursos educacionais, legitimados pela própria estrutura de poder na sociedade, muitas vezes, atribuíram ao professor, em sala de aula, a característica de agente controlador, direcionador e detentor do poder e do saber. O professor, pelo lugar privilegiado que ocupa nessa relação, tem o poder de selecionar conteúdos, planejar, escolher e solicitar atividades avaliativas, iniciar e dirigir os discursos de acordo com seus objetivos teórico-metodológicos, ações supostamente justificáveis pela posição de saber que ele ocupa em sala, em relação a seu aluno. O professor possui estratégias discursivas e as usa para a manutenção do poder da fala. Orlandi, ao tratar do discurso pedagógico, relata sobre esse fato, referindo-se ao professor-cientista:

O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva).

Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem [...] E a voz do saber fala no professor (2006a, p. 21).

Entretanto, tomando como base a teoria de Foucault sobre a relação poder e saber, podemos entender que o professor não é o que detém sempre o poder e o saber, visto que os sujeitos não são totalmente livres e controladores de seus discursos, não são totalmente assujeitados e determinados mas se movem entre a incompletude e o desejo de ser completos; são interpelados em termos ideológicos, portanto, existindo sempre a possibilidade da contrapalavra (BAKHTIN, 2004), pois, os discursos, sendo heterogêneos, sempre

comportam outros discursos; estes, por sua vez, como já discutido antes, incluem o contexto histórico, social e ideológico e a posição dos interlocutores (ORLANDI, 2006a). Ademais, é importante lembrar que nessa trama entre saber e poder que tramita na esfera socioeducacional, os sujeitos, professores e alunos, vão se constituindo, pelas estratégias de dominação e de resistência, pelas contradições, pelos deslizes, pelos efeitos metafóricos, pela linguagem, enfim, como nos diz Lagazzi: “O sujeito encontra, na linguagem, os recursos para lidar com o poder, para redistribuir a tensão que o embate entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas coloca” (1988, 97). A própria universidade se encaixa nessa situação: por um lado, existe o discurso do princípio da autonomia universitária; por outro, tem-se a instituição submetida a controles governamentais. A universidade, nesse sentido, é, ao mesmo tempo, submissa ao discurso dominante e espaço de resistência e de reelaboração de um contra-discurso crítico, de contra-palavras. Assim, ainda citando Orlandi, “O professor *diz que* e, logo, *sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu” (2006a p. 21). E é pela escrita que esse saber-poder do aluno poderá se manifestar, como revela os sujeitos SA13 e SA6, em nosso diálogo, por meio de entrevista:

Eu mesmo... os trabalhos que eu faço eu sou... é... Como eu posso dizer? Às vezes eu tento... eu fujo um pouco do que os professores pedem pra escrever o que eu quero. E eu vejo uma ... uma forma de fazer sentido a minha escrita. Por exemplo, na área de Literatura muitos professores pedem: “ah, não fujam muito do literário não, entrem pelas questões literárias e... e... deixem questões sociais falarem na obra, deixem questões que vão abordar outros temas pra pessoas que vão fazer o trabalho de história, trabalho de... de... de outras disciplinas, mas se atenham na questão literária”. Aí a gente pega uma obra, poxa, que, na verdade, ela vai além disso, da questão literária, ela engloba outras coisas e... tem um tema interessante ali dá vontade de escrever sobre aquilo. Às vezes eu desafio tirar uma nota mais baixa, mas eu escrevo sobre aquilo que eu quero [riso]. Eu já fiz isso várias vezes. A professora [SP5] mesmo sabe. Eu tento fazer um trabalho bom em cima daquilo que eu tô escrevendo que não é esse pedido por eles, mas eu faço porque eu quero escrever. E eu acho que é dessa forma que a escrita vai se desenvolvendo e fazendo sentido diferente. (SA6)

Eu sempre vi essa liberdade aqui [universidade]. Eu sempre senti dessa forma. Eu tenho uma colega que fala assim: “Não, os professores querem ouvir o que eles querem ouvir”. Eu digo: “A oportunidade que tenho de dizer o que eu quero dizer é agora. Eu não vou perder essa oportunidade de dizer o que eu tenho pra dizer”. Então, se o professor não gostar, que ele rebata, que ele dê zero, que ele dê uma nota baixa, mas eu não vou perder essa oportunidade [...]. Então, pra mim, isso foi uma conquista. [...]. E eu sempre me arrisco a

colocar o que eu penso, mesmo que possa ser assim... talvez, essa parte o professor corte ou o professor não concorde. [...] eu decidi que é a oportunidade. Se eu não disser o que eu penso a respeito daquele assunto ou a compreensão que eu tive a respeito dele pra que alguém possa dizer: “Olhe você está equivocada pensando por aí”; se eu não fizer isso nesse momento, quando é que eu vou fazer? (SA13)

Os recortes discursivos de SA6 e de SA13 levam à compreensão de que não há, nas relações pedagógicas entre professor e aluno, o controle total daquele sobre este, porque qualquer um dos dois sujeitos pode se encontrar na posição de submetido ao poder, mas também na posição daquele que exerce o poder; como lembra Foucault, o poder, sendo de caráter relacional, não é possuído, mas exercido ou praticado (1979). Apesar de constatarmos, cotidianamente, que existe a hierarquização de poder e de saber, a qual desagrega, classifica e ordena sujeitos, em classes sociais, em posições específicas, a começar da família, se estendendo à educação, da Educação Básica à universidade, e à sociedade de modo geral, que aceita isso como algo natural, é preciso atentar para o que diz Foucault:

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas mesmo sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. [...] O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu (2005, p. 35).

Partindo do que enuncia o autor, a possibilidade de o professor apresentar-se nesse lugar de saber da língua, em sala de aula, seria, então, apenas um efeito imaginário, visto que esse sujeito também se encontra capturado por um funcionamento linguístico-discursivo (sujeito efeito de linguagem) que o impede de ser encarado como possuidor de uma consciência organizadora capaz de controlar o saber da língua, considerando-se que essa não é uma relação transparente. Desse modo, ainda que o professor ocupe o lugar de autoridade legitimada, que tem o controle do saber – ilusão de inteireza, totalidade, coerência e homogeneidade –, a ele escapa o controle da língua sobre si mesmo e sobre a fala/escrita de seu aluno. Portanto, nesse lugar imaginário de saber-poder – constituído pela totalidade ilusória

(FOUCAULT, 1987) – em que é colocado, o professor está exposto ao equívoco, às falhas, às ambiguidades que são dimensões fundantes no âmbito da linguagem. A relação professor-aluno está submetida aos efeitos da linguagem.

Não obstante, quando há confronto de saberes, que coloca o professor em situação atípica em relação aos alunos, que abala a tranquilidade da sua permanência em um lugar de poder, como por exemplo, quando os alunos fazem suas reivindicações supostamente silenciadas, seja pela escrita, seja pela oralidade, percebemos que, mesmo a universidade sendo concebida como espaço de contestação, os lugares ainda continuam cristalizados. Nesse sentido, a resistência faz-se necessária, sendo esta também entendida como “[...] batalha do sujeito pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção, é a batalha por ‘um lugar no qual o sujeito se encontre um poder dizer’ [...]” (LAGAZZI, 1988, p. 97).

Quanto ao sujeito-aluno (SA6), cujo recorte discursivo evidencia uma prática de escrita com traços de resistência, o sujeito professor, a quem ele se refere na sua fala, assim o caracterizou, na entrevista:

[SA6] é muito discursivo. Na escrita, ele ainda tem alguns problemas. O defeito dele, não sei se é um defeito, eu vejo por qualidade; mas, assim, o que trava a escrita dele é que, às vezes, ele não aceita mudar de ideia; ele é inflexível em determinados aspectos. E quando você se torna inflexível, você não consegue enxergar o outro lado. Mas não é sempre, não, ele já está... eu acho que ele está ganhando um certo amadurecimento em relação a isso. (SP5)

O professor, traído por seu inconsciente – suas experiências se confundem com as vozes de sua formação –, coloca-se na posição de quem toma por base o modelo educativo em que o aluno precisa executar o que foi solicitado, isto é, o ato educativo caminha na direção do professor para o aluno: “ele não aceita mudar de ideia; ele é inflexível em determinados aspectos”. A inflexibilidade, o “não mudar de ideia”, para o professor, pode significar, talvez, nesse caso, o fato de o aluno “fugir” à proposta feita, como revela SA6, em seu discurso, ao narrar o que diz o professor: “muitos professores pedem: ah, não fujam muito do literário não, entrem pelas questões literárias e... e... deixem questões sociais falarem na obra, deixem questões que vão abordar outros temas pra pessoas que vão fazer o trabalho de história”. Assim, o fato de SP5 afirmar que SA6 “não aceita mudar de ideia”, pode estar relacionado ao que o

aluno enuncia na entrevista: “Às vezes eu tento... eu fujo um pouco do que os professores pedem pra escrever o que eu quero”.

É o imaginário social que fixa os sujeitos nas posições. No discurso dos sujeitos, as formações imaginárias são designadas a partir das posições que professor e aluno se atribuem (PÊCHEUX, 1990), considerando suas posições no discurso pedagógico. SA13 também se coloca na posição daquele que se autoriza, que tem um poder-saber, que se arrisca a dizer, ainda que seu leitor, o professor, não se agrada: “E eu sempre me arrisco a colocar o que eu penso, mesmo que possa ser assim... talvez, essa parte o professor corte ou o professor não concorde. [...] eu decidi que é a oportunidade”. SA6 também revela mudar da posição de não-saber e de não-poder, diz resistir, não se submetendo à diretriz metodológica do professor: “Às vezes eu desafio tirar uma nota mais baixa, mas eu escrevo sobre aquilo que eu quero [riso]. Eu já fiz isso várias vezes. A professora [SP5] mesmo sabe”.

Podemos interpretar, a partir desses recortes discursivos, que a sala de aula pode se constituir também como espaço de resistência às práticas instituídas como regimes de verdade. Isso revela que qualquer prática é capaz de tornar-se fonte de resistência. Percebe-se, nesse sentido que não é possível uma relação pedagógica estruturante, já que as práticas são diversas, produtoras de sentido, colocando o professor, muitas vezes, diante de paradoxos, levando-o a mudar de posição, como percebemos nas marcas linguístico-discursivas de SP5, ao se referir a SA6: “ O defeito dele... não sei se é um defeito, eu vejo por qualidade”; “eu acho que ele está ganhando um certo amadurecimento em relação a isso”. O sujeito-professor, desliza de posição, desenrolando um outro fio discursivo e diz de sua prática, colocando-se em diferente posição, sem romper com a formação discursiva que o domina: a de posição-sujeito-do-saber-poder.

Entendemos, então, por esse recorte discursivo, que diferentes vozes habitam o professor e constituem seu fazer, que “[...] é atravessado por vozes que provêm de diferentes lugares, mas também que, na ilusão de se mostrar inteiro, o sujeito-professor confessa (inconscientemente) o Outro que lhe é constitutivo” (EKER-HOFF, 2008, p. 135). Então, o sujeito logocêntrico, de capacidades e de verdades absolutas, traído pela linguagem, denuncia sua fragilidade, cede lugar ao professor que confere ao aluno o direito de colocar-

se em cena, lançando um olhar outro à atitude do aluno ao ousar fazer diferente, indo além da escrita que lhe foi proposta.

Dos vinte sujeitos-alunos entrevistados, apenas os dois citados anteriormente narraram suas experiências de resistência, representando-se na condição de um poder-saber, ao tomarem uma posição de autoridade capaz de executar uma ação de escrita que vá ao encontro de seus desejos, produzindo um efeito de certeza, uma outra verdade, em relação a si mesmos e ao que escrevem, nesse caso, não somente para o professor.

Dessa forma, os recortes discursivos dos sujeitos-alunos resultam na afirmação de uma outra verdade, que não é aquela enunciada por seu professor. A sala de aula funciona como uma arena na qual circulam diversas práticas discursivas, várias verdades e não apenas uma, a de quem ensina. Conforme diz Drummond, nos versos de sua poesia intitulada “Verdade”:

[...] não era possível atingir toda a verdade,

[...]

[...] a verdade esplendia seus fogos.

Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.

Nenhuma das duas era totalmente bela.

E carecia optar.

Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.⁴¹

Cada um opta por uma verdade, conforme as posições que ocupa no contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2006a). A possibilidade crítica redesenhada pela ideia de que o poder-saber circula, aluno e professor podem ser submetidos a ele, mas também exercê-lo (FOUCAULT, 2005), desestabiliza a visão de uma verdade única que legitima o estatuto da passividade, das práticas opressivas e controladoras no processo ensino-aprendizagem, que tiram o sujeito-aluno da sua condição de autor/ator/sujeito, produtor de conhecimento, colocando-o numa posição de impossibilidade de dizer(-se). Assim, ao ocupar o lugar imaginário do saber, ao expor sua “verdade”, o professor não tem como escapar das palavras que vem de outro lugar, a “verdade” de seu aluno, gerando sempre essa tensão entre o sujeito do saber e o sujeito do não-saber, o que nos leva a entender que o sujeito sempre está

⁴¹ Excertos do poema “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema072.htm>. Acesso em 09 nov. 2011.

sustentado no campo do outro, que é da ordem de uma alteridade: “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2007, p. 17).

O aluno, muitas vezes, colocando-se nesse lugar da impossibilidade de dizer-se, e garantindo ao professor a posição de autoridade e saber, precisa das intervenções desse sujeito que ele acredita muito mais experiência saber do que ele. Entretanto, como observa Meira,

Pode parecer óbvio que quem tem mais estrada, tem mais capacidade, conhecimento e habilidade, mas esta assertiva carrega apenas meia verdade. O que confere a alguém mais capacidade, conhecimento e habilidade é a possibilidade de construir uma identidade e pensar por conta própria (2007, p. 109).

Entretanto, o pensar por conta própria tem, muitas vezes, cedido lugar à impossibilidade de dizer-se que pode estar relacionada, também, com a ideia que o sujeito tem sobre o escrever, com o estado no qual a escritura de um texto o coloca: num movimento de descoberta que exige dele pensar, questionar(-se) e se postar em lugar de dúvida; tem a ver, ainda, com a não aceitação de que seu conhecimento é incompleto, sujeito a modificações; com a dificuldade de enfrentar o desconhecido, para permitir que seu não-saber ceda lugar ao novo; com a dificuldade de lidar com a teoria que lhe é apresentada na universidade, dada a falta de leitura sobre determinados assuntos propostos. Assim entendem alguns sujeitos-professores:

A maior dificuldade que eles têm, pra mim, na minha visão, é formular um referencial teórico do trabalho deles e conseguir manter esse referencial no trabalho inteiro. Ou seja, eu peço pra eles: “faça um referencial teórico”, que é o primeiro capítulo; então eles vão trabalhar com conceitos, conceito de literatura... os conceitos-chave do trabalho deles, que no capítulo tem que explicar, desenvolver, explicar. Só que eu sinto a dificuldade deles depois pegarem esses conceitos e estarem analisando à luz desses conceitos. Eles fazem o trabalho, do primeiro capítulo, do referencial teórico; quando eles vão fazer análise, eles analisam e o referencial fica separado, como se fosse um capítulo que não tem nada a ver com o outro. (SP7)

Então, há um momento na relação, quando a gente vai construindo, que eles se sentem à vontade pra tecer alguns comentários, nunca houve comentários assim, nominalmente, mas, assim, há comentários do texto, que eles precisam dar conta daquele texto e que precisam... estão no sufoco, numa dificuldade no processo de construção. Que dificuldade? Então, as dificuldades, as dúvidas eram de natureza técnica, em relação à própria estrutura dos textos acadêmicos e aquela relacionada ao conteúdo mesmo, né, ao se colocar, ao se posicionar perante aquelas ideias, né, então, se é um resumo, como selecionar o que de mais relevante; se é uma resenha, como se posicionar criticamente; se é a monografia, como manejar aquele objeto que foi selecionado [...]. Eu acho que é a questão da unidade mesmo, do sentido do texto, então tem a ver com o campo do

conteúdo, do manejo desse conteúdo, do manejo desse conhecimento, né? De passar por um... uma reflexão sobre um determinado conceito a que se propõe discutir naquele texto, e que pra fazer aquela reflexão, aquele posicionamento... é... apresentar aquilo depois, na sala... mas passando antes pelo registro, é... como eu me aproprio dessas produções que já estão lá postas, que vão ser a minha fonte, né, a leitura e como eu vou trabalhar com elas no meu texto pra que eu também possa me posicionar. Então, eu acho que passa pela... questão da teoria... é... do conteúdo mesmo. (SP6)

[...] a gente percebe que eles estão num mundo que a gente já está vivendo a era quântica, da física quântica, mas eles têm conhecimento de pouca coisa, às vezes, né, no próprio... só no próprio contexto que passa, fragmentado, o conhecimento é fragmentado [...] você só pode produzir alguma coisa, você só pode criar alguma coisa, quando você tem... quando você está prenhe de alguma coisa, é preciso que eu esteja prenhe pra parir... pra parir. Se eu não tenho, se eu estou vazio, eu não tenho o que dizer, eu não tenho o que dizer. (SP4)

[...] o que eu acho que... que implica mais é a falta da leitura, não é? Então, se você não entra no texto, entendeu, você não vai poder escrever sobre ele. A falta de conhecimento, né? Falta da leitura, mesmo, da leitura mesmo, reflexiva, não é? E não daquela leitura que você passa por cima, não é? (SP8)

[...] existe uma questão, inclusive subjetiva, emocional, né, do bloqueio, da insegurança, que é natural, isso não é uma questão, que às vezes, a pessoa coloca como se fosse um problema só seu, individual, e não é, é algo... eu coloco que é da escrita; mas também tem um outro lado, uma questão, que é... que a gente sabe, né, que é mais profunda, que é mesmo de uma falta de conhecimento, não só do conhecimento do assunto, mas do próprio conhecimento do que é a escrita. (SP2)

Mas o estudante de Letras como um todo, principalmente, os estudantes daqui de Coité, né, que no caso tá em foco, eles têm uma dificuldade de escrita muito grande; dificuldade de escrita em que sentido? De ortografia, de concordância, de coesão, eles não sabem concatenar ideias. Então eles, na hora que precisa ler um texto pra dar o ponto de vista desse texto, é uma catástrofe. [...] Falta leitura nesse povo, a falta de leitura é muita! Erros ortográficos bobos de palavras... a palavra "perspectiva", hoje, eu encontrei escrito "perspec...que... quetiva. [...] Eles não têm leitura de mundo [...]. Pra mim é falta de leitura e de leitura como um todo. [...] Pra mim, o grande problema da educação... do ensino de Letras, de Língua Portuguesa é a questão da leitura mesmo, porque o aluno só lê por obrigação [...] é a falta de leitura, porque eles dizem assim, eu sei o que dizer mas quando vou colocar no papel eu não consigo, e eu pergunto qual a sua dificuldade maior, e muitos dão a entender que é saber estruturar o texto. (SP11)

É a linguagem acadêmica que eles não têm [...] às vezes, eu pego textos escritos, que eu vejo que [...] mudam a linguagem totalmente, não sabem usar uma linguagem acadêmica, parece linguagem de carta, que tá escrevendo para um amigo, sabe como é?... então, esse hábito da linguagem acadêmica é difícil, é difícil escrever seguindo um modelo acadêmico; eu acho que a dificuldade é leitura, porque se você for pedir pra alguém escrever – um desses alunos – um assunto que eles dominem, eles escrevem; podem não seguir muito a linguagem acadêmica, mas, eles vão escrever de uma forma.. vão escrever mais rápido, vão escrever se ele dominar o assunto. Se ele

não tem referencial nenhum na cabeça, ele vai falar sobre o quê?
Escrever como? (SP9)

O ato de ler pode não ser mesmo condição única para escrever, mas é munição para viver e para escrever também. Brincando com os sentidos, posso dizer que o ato de ler é metonímia da vontade do sujeito de entender o mundo, enquanto escrever, por sua vez, é metáfora da pretensão de transformar o mundo. Certamente, o que mobiliza o sujeito a escrever sobre determinado tema é aquilo que ele sabe desse tema – “é preciso que eu esteja prenhe pra parir” –, mas também o que não sabe sobre ele e que exige pesquisa, estudo, leitura, como observam SP8, SP9 e SP11, coadunando com o que Foucault diz, em “A escrita de si”:

[...] a prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só, com os princípios de razão indispensáveis à consulta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário. Mas não se deve dissociar leitura e escrita; deve-se “recorrer alternadamente” a estas duas ocupações e “temperar uma por meio da outra” (1992, p. 138-139).

Ao afirmar que “não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só”, Foucault nos dá brechas para interpretar que não há outra forma de dizer/escrever algo que não seja através do olhar do outro e da voz do outro; essa ideia dialoga com o que enuncia Coracini: “[...] o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência [...]” (2007, p. 59). Essas considerações nos levam a um outro aspecto da leitura: a incompletude, que tem relação com o implícito e a intertextualidade: “[...] há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem” (ORLANDI, 2006c, p. 11). Então, a leitura é a construção de um dispositivo teórico para o aprofundamento do dito e para o entendimento do não-dito no texto, que precisa ser ressignificado, interpretado. A relação que o sujeito precisa fazer entre diferentes autores, para a construção de seu texto acadêmico-científico, produz a necessidade da ressignificação. Ainda citando Orlandi, “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo da interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (2006c, p. 38).

Ler, nesse sentido, implica um processo polissêmico de atribuição de sentidos múltiplos que se situam na tensão entre o texto (o que está dito) e o contexto histórico-social (o que está implícito). E é nesse momento crítico da constituição do texto que parece se situar a impossibilidade do sujeito-aluno, como enuncia SP11: “Então eles, na hora que precisa ler um texto pra dar o ponto de vista desse texto, é uma catástrofe. Falta leitura nesse povo”. Partindo do sentido colocado por Foucault e pelos sujeitos-professores, pode-se interpretar que a possibilidade da escrita se dá por meio da leitura, pois, se ler não é garantia de que o sujeito vai escrever, é certo também que se o aluno pretende produzir um texto acadêmico científico, não há como realizar esse trabalho sem leituras. SP11 opina que os sujeitos alunos não são bem sucedidos na escrita porque “não têm leitura de mundo [...] leitura como um todo”.

Ainda no discurso de SP11, há um destaque para os erros que os alunos de Letras vernáculas cometem: “dificuldade de escrita em que sentido? De ortografia, de concordância, de coesão, eles não sabem concatenar ideias”; “Erros ortográficos bobos de palavras... a palavra “perspectiva”, hoje, eu encontrei escrito “perspec...q-u-e... quetiva”. Nossa concepções sobre texto, escrita e linguagem passam pela formação que tivemos e que guiam nossas práticas como professores: “O sujeito-professor repete um discurso instituído, logo, ideológico, que incorporou em diferentes situações de formação, embora os dissimule, como forma de mostrar que *sua prática* é a verdadeira prática” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 91). Nesse sentido, subjaz à ideia de escrita a concepção de linguagem como expressão do pensamento, como código, e, dessa forma, como transparente, o que move o professor a ressaltar, na correção do texto escrito, os elementos formais (grafia, concordância, etc.), entendidos como atos conscientes e que, portanto, são erros a ser evitados; subjaz aí, também, a ideia de sujeito controlador, consciente de seus atos, das regras gramaticais.

Na decisão de escrever, pela exigência da academia, surgem os pontos de conflito, o bloqueio, a insegurança, a angústia da luta com a folha em branco que, como observa SP2, é característico do escrever, porque, na verdade, todas essas faltas narradas pelos sujeitos – de consistência teórica, técnica, de tempo... – situam-se diante da própria falta do sujeito que, ao

escrever, vai se construindo pelo olhar do outro, e se vê pelo olhar do(s) outro(s). É preciso que o aluno, diante do desconhecido, do vazio, desenvolva a capacidade de enfrentar o novo, de reformular atitudes emocionais que o transporte do clima de não-saber a um saber outro.

O trabalho de escrita sobre o que o sujeito não sabe requer vencer as dificuldades de escrita, sejam de ordem emocional, como assinala SP2, ou dificuldades de natureza técnica, de conteúdo, de falta de conhecimento, como enfatizam SP4: “mas eles têm conhecimento de pouca coisa” e SP6: “tem a ver com o campo do conteúdo, do manejo desse conteúdo, do manejo desse conhecimento”; “passa pela... questão da teoria... é... do conteúdo mesmo”; dificuldade de desenvolver o texto, de reelaborá-lo, de argumentar a partir de um determinado referencial teórico, como explica SP7; a falta de intimidade com a linguagem acadêmica, como enfatiza SP9: “não sabem usar uma linguagem acadêmica, parece linguagem de carta, que tá escrevendo para um amigo”.

Com não existe a receita para o bem escrever, a feitura desse trabalho se dá a partir de um processo receptivo de leitura, de um desabrochar para os questionamentos, através de um debate com os autores, de um “[...] processo ativo de mexer com a teoria recebida: pensamos, elaboramos, escrevemos, debatemos assumidamente no papel com o que o autor daquela teoria disse ou deixou de dizer” (MEIRA, 2007, p. 75). Pois, retomando o que enuncia SP8: “se você não entra no texto [...], você não vai poder escrever sobre ele”.

Sabendo que os textos se destinam a propósitos pedagógicos dos quais não podem fugir, sem o prejuízo, no mínimo, da não obtenção da nota, os sujeitos-alunos, agem na tentativa de que seu escrito seja aceito e avaliado de modo satisfatório, tomando por base um padrão pré-determinado que eles adotam como referência inquestionável, e executam uma tarefa puramente escolar, para seu leitor-autoridade imediato, o professor, que controlará e julgará a qualidade da produção.

[...] segue um modo enunciativo preestabelecido com base em um modelo estrutural fixo; isso porque é o professor quem determina o que pode e merece ser dito e, dessa forma, vai moldando um parâmetro de aceitação do trabalho produzido (CAVALCANTI; MARCUSCHI 2007, p. 133).

Historicamente, no meio educacional, da Educação Básica à universidade, o indivíduo tem sido entendido como uno, linear e transparente

na sua relação com a linguagem e com o mundo; alguns professores, de modo inconsciente, ainda reproduzem práticas alicerçadas na ilusão da linguagem transparente e homogênea. O sujeito aluno, moldado por essas práticas, mesmo na universidade e já cursando a partir do quinto semestre de Letras Vernáculas, mostra sua dificuldade em inserir-se em outras formações discursivas diferentes das que são determinadas pelo professor, ou seja, não se arrisca a produzir sentidos diferentes dos já construídos e legitimados pela instituição. Entretanto, como lembra Orlandi (2005a), o sujeito precisa inscrever-se em uma formação discursiva para que seu discurso faça sentido, pois, as palavras não têm sentido nelas próprias, já que este deriva da formação discursiva em que os sujeitos de inscrevem.

Tendo em vista que as ações pedagógicas são processos que não se restringem ao âmbito da intencionalidade consciente, não devo incorrer no discurso da culpabilização imobilizante, por entender que o professor é, tanto quanto o aluno, sujeito interditado, assujeitado e também silenciado em seu dizer, desde a sua formação, o que o leva, muitas vezes, a uma práxis pedagógica que também o impede de transgredir, de se inscrever em outras formações discursivas distintas daquelas forjadas pela instituição, pelo sistema de ensino. O próprio professor também enfrenta dificuldades para tornar-se sujeito capaz de deslocar-se para outras posições, posicionar-se como intérprete:

[...] são muitos os “nós” mesmo, porque, às vezes a gente está defendendo uma postura, uma concepção, um princípio em sala de aula que, na nossa vida, a gente não aplica, né? A gente defende uma política de leitura, mas não somos leitores ou somos leitores apenas daquela demanda de leitura da nossa profissão, daquela coisa mais que a gente precisa pra aula; defendemos uma política de escrita, de que a escrita deve estar, né, a serviço dessa... desse ponto de encontro, o texto que tem que circular, que o texto é feito pra circular, mas, às vezes, também, a gente não... não produz esses textos, né? Ou está sempre com essa desculpa do tempo e tal. [...] um dos nós reside no fato de o professor também não se mostrar como um sujeito leitor, como um sujeito produtor. (SP6)

Primeiro que a gente não escreve, a gente não costuma escrever, né? A gente produz pouco. A gente não tem como exemplo... não tem como mostrar como exemplo aos nossos alunos. A gente orienta na produção, a gente não produz, a gente orienta na produção, a gente corrige o texto; a gente ajuda a melhorar a ideia: faz isso, faz aquilo... mas produzir mesmo pra que eles tenham como exemplo, pra que eles tenham como exemplo, nós não temos isso não. (SP10)

Para SP6, o nó que gera a impossibilidade de o sujeito-professor desafiar-se, inscrever-se em outras formações discursivas está no fato de que ele se domestica quando restringe suas leituras aos textos relacionados apenas ao seu trabalho em sala de aula; quando não ousa avançar para além da sala de aula, e, ao contrário, protege-se do novo que o desestabiliza, que o desorganiza, mas também lhe dá condições de criar, de reorganizar, de refletir sobre suas ações docentes e de descobrir possibilidades de contribuir, com sua práxis, para um trabalho de escrita que esteja afinado com os desejos e necessidades dos seus alunos.

Então, a discussão sobre essa relação espinhosa entre professores, alunos e escrita, na qual os alunos veem suas possibilidades de produzir conhecimentos teóricos ser esmagadas pelos prazos, notas, modelos e toda forma de burocratização da atividade acadêmica, passa pelo reconhecimento do confronto que há entre esses dois sujeitos do ensino-aprendizagem e a própria escrita.

O professor, lamentavelmente, também vivenciou, como seu aluno, esse disciplinamento que lhe tolheu, na sua formação, a experiência de escrita como prática de integração do conhecimento em que o antigo e o novo, o próprio e o alheio se misturam; escrita inaugural, autoral. Incluídos, desde a sua formação profissional, em um lugar de recepção de conhecimentos, tomam a palavra sempre na condição de professores e quase nunca do lugar de educadores-autores que enunciam suas posições e conhecimentos através da escrita.

Há uma saída nesse labiríntico processo de (des)educação para o escrever, também vivenciado pelo professor: propor-se a “Uma escrita que cria mundo incerto e perigoso é a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito” (CORAZZA, 2006, p. 22). Essa força pode ser dada pela escrita como possibilidade de modificar, contradizer, desafiar e (contra)argumentar, instaurar uma relação de diálogo com o outro, migrando do lugar de mero ministrador de aulas, a partir do qual ele tão-somente aprende a incorporar, receber e repassar informações e conhecimentos elaborados por outrem.

Penso que as práticas formatadas, rígidas e únicas que têm fundamentado o trabalho de boa parte dos professores universitários, e que constituem barreiras erigidas, há décadas, entre alunos e escrita, impedindo-os

de inscrever-se, de colocar-se em cena, tenham relação com o que Machado enuncia: “Talvez os professores não possam autorizar o aluno, porque eles próprios não se sentem autorizados a empreender a própria aventura da escrita. Pois, na verdade, eles estão ensinando algo que, a rigor, desconhecem enquanto processo, por não praticá-lo” (2007, p. 191).

Desse modo, outra situação que precisa ser ressaltada é o fato de que o professor que impõe a escrita a seus alunos é o professor que não escreve, como destacam os sujeitos-professores: “defendemos uma política de escrita, de que [...] o texto é feito pra circular, mas, às vezes, também, a gente não... não produz esses textos”; “[...] a gente não escreve, a gente não costuma escrever, né? A gente produz pouco”. O professor assume a posição-sujeito de quem diz ao aluno como deve fazer, mas não o faz, em termos de escrita. Aliás, as reflexões em torno das escritas do professor formador precisam ganhar um espaço maior – ou ganhar um espaço! – no âmbito das discussões acadêmicas. Um do sujeitos-alunos engendrou essa discussão no grupo focal, reclamando por um professor produtor de texto:

[...] as exigências que nos são feitas a cada dia, quando nos exigem produzir material pra avaliação... e por que que os professores também não mostram o que eles produziram? Por que nós não vemos a produção do nosso professor? Será que é válido o professor vir para a sala de aula falar da produção dos outros e não mostra sua própria produção? (SA7)

O sujeito-professor também manifesta sua inquietação, nesse sentido, ressaltando que a não-escrita do professor, possivelmente, gera a não-escrita do aluno: “Se a gente não tem o costume de produzir, se a gente não incentiva a produzir, a gente percebe pouca produção também. A gente não faz”. (SP10). Professores, como alunos, também trazem, na sua história, as marcas da impossibilidade de dizer(-se) pela escrita, a qual deriva, também, do fato de que a produção de texto ainda não se configura como espaço privilegiado que os sujeitos do discurso possam ocupar para instaurar gestos de interpretação, colocar-se como intérprete, atrever-se, movimentar-se por diferentes lugares. Isso reconhece um dos sujeitos-professores:

Então, de uma certa maneira, eu considero sim, isso sim, que as práticas de produção escrita, no ensino superior, no ambiente acadêmico, elas não são ainda, em alguns momentos, uma escrita como aquela que a gente entende que deveria ser, né? Uma escrita que deve estar a serviço da expressão desse sujeito, da interação desse sujeito... como está lá na teoria, né? Que esse texto precisa ser o ponto de encontro entre o leitor e quem escreveu, mas que esse

sentido ele não tá posto todo lá no texto, e sim, também no momento que esse leitor toma ciência desse texto e que também vai ajudando a construir o sentido, não é? Não. Ela é sempre uma produção que está pensada para um sujeito tal, que é o sujeito professor, que é também o sujeito avaliador, e por se um avaliador, ele é cerceador, também, né, porque ele vem lapidando aquele texto, deixando aquele texto do jeito que ele quer. (SP6)

SP6 refere-se a uma escrita-produto, porém em processo dinâmico quando diz que o “texto precisa ser o ponto de encontro entre o leitor e quem escreveu”; que se dê ao mundo, a um só tempo, como linguagem, ação e conhecimento, que se reconstitua didática e pedagogicamente, como criação/invenção, a fim de que não se limite a “uma produção que está pensada para um sujeito tal, que é o sujeito professor”. Mas, ainda assim, se o leitor for apenas o professor, que ele se aproprie de modo crítico desse processo e do produto daí gerado, como intérprete ativo, produtor de sentidos, dando vida à produção desses futuros professores de língua materna, considerando a escrita desses sujeitos como possibilidade enunciativa, espaço-tempo de construção de conhecimento e de participação social, dando-lhes a possibilidade de perdurar, através das leituras de outros leitores, como bem observa SP6: “Uma escrita que deve estar a serviço da expressão desse sujeito, da interação desse sujeito... como está lá na teoria, né?”. Uma escrita que, mesmo submetida ao sistema da língua, permita ver além das marcas da tinta no papel, que se transforme em acontecimento enunciativo.

Para SP6, teoria e prática ainda andam por caminhos opostos, não se encontram, quando se trata de produção escrita. Talvez possamos entender essa relação, pelas palavras de Deleuze, citadas por Foucault, no capítulo IV da obra “Microfísica do poder”:

Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em um outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de

uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (1979, p. 40).

De fato, a relação teoria-prática é mais complexa do que o nosso entendimento pode alcançar, porque não existe, como o quis e ainda o quer a visão logocêntrica racional da cultura ocidental, tomada por uma certa ânsia de totalização e de completude, a ideia de passagem direta entre teoria e prática, visto que ambas são marcadas por momentos sócio-históricos, pelas ideologias de seu tempo, configurando-se, portanto, como processos heterogêneos, atravessados pelo inconsciente, cujos resultados não são totalmente controláveis. Daí a inquietação do sujeito-professor, ao desejar que a escrita seja, em termos práticos, o que diz a teoria, pois, pela sua compreensão, isso não ocorre no cotidiano da universidade. Ouso dizer que, talvez, essa relação simétrica nunca se dê, de fato, porque o ideal dos ensinamentos teóricos e sua transformação em atos passam pela ideologia de sujeitos dispersos, inconscientes, heterogêneos, cujas práticas são constituídas de vozes dissonantes, múltiplas, conferindo à relação teoria-prática um caráter fragmentário, despolarizado, motivo pelo qual a teoria sempre encontrará obstáculos para sua formalização. E será a turbulência da falta que fará sempre com que retornemos à teoria, na ilusão de solucionarmos a prática, de fraturarmos os limites da dicotomia entre uma e outra.

O sujeito-aluno, que sofre os impactos dessa relação mal-resolvida, move-se, a cada semestre letivo, entre a angústia e a frustração de um não-saber-poder referente aos atos de escrita acadêmico-científica, que o leva a uma sujeição, a uma não identificação de si como sujeito do saber, pela impossibilidade de se dizer, gerada por alguns fatores, narrados pela maioria dos sujeitos, tantos nos grupos focais como nas entrevistas individuais:

Tem uma série de regras que a gente tem que seguir, aí, às vezes, eu mesma tenho uma série de problemas com as regras de... de... pra escrever. [...] eu travo, na verdade, porque é muita regra pra seguir e a gente acaba lembrando tanto das regras que o texto acaba... a gente acaba podando um pouco o texto [...] Podada, assim, em relação ao pensamento. Não se pode... não pode escrever tudo que a gente pensa, vamos dizer assim. Algumas coisas a gente tem que pensar bem antes de escrever. [...] Mas assim, a gente se sente é... meio assim é... não é como se a gente tivesse livre, o pensamento livre. [...] eu... eu... me sinto assim um pouco é... podada em relação a isso, deve ter algum motivo. Agora... eu não sei se é medo de... de... de errar... eu não sei, mas, eu... a gente fica perdida,

eu fico perdida. [...] nunca tenho certeza de que aquilo que eu escrevi é o certo. (SA10)

Uma outra coisa que acho chata é, por exemplo, quando o professor já diz assim: “você tem que fazer um artigo”, mas assim, já... delimita o tema: “o tema é esse daqui”. Então... é como se te deixasse... não te desse livre arbítrio pra você escolher o seu tema... porque, às vezes, você tem um tema que você quer redigir, fazer sua escrita em cima daquilo dali. Mas o professor já diz: “não, é em cima disso que eu quero!” E isso aí eu acho complicado, porque é como se tivesse lhe castrando, às vezes. Você tem a intenção de falar de uma coisa, mas é obrigado a falar daquilo. (SA16)

O que mais me atrapalhou foi no outro semestre, no semestre passado, que eu fiz duas disciplinas, apenas duas disciplinas e perdi nas duas [...] foi seminário, mas a gente tinha que produzir como se fosse um artigo e apresentar... produzir e apresentar [...] foi da questão que eu me contradisse, foi... eu me contradisse... eu peguei autores... é... porque eu tava defendendo Jorge Amado e eu peguei autores que... que acabavam destruindo a imagem dele, aí, por pouca leitura, é... a pouca leitura, a falta de reflexão dá nisso. [...] senti, senti... assim... foi relacionado mesmo aos teóricos e não... assim... tanta teoria, assim... muitos teóricos. É... a dificuldade maior é com eles... é... eu leio e dificilmente compreendo, e quando compreendo, assim, parte do que leio, não sei assim como colocar, como relacionar. (SA9)

Então, no momento em que é pra você desenvolver o seu pensamento crítico de determinado assunto, ainda assim você está atrelado a um pensamento de um teórico que aqui na academia é... como é que eu posso dizer? É elevado, é conceituado. [...] recorrer a eles [os teóricos], sim, porque eu acho que aqui agora é um momento mais científico, de uma escrita mais profunda, de pesquisa mais elaborada. Mas, assim, é... seria pegar o ponto de vista do teórico no qual você se embasou, e, a partir desse teórico, você criar o seu próprio conceito. [...] Com relação a esses textos [refere-se a resenha, resumo, artigo, ensaio], eu encontrei essa dificuldade. [...] Aí, quando eu ia fazer os artigos, eu sentia grande dificuldade assim mesmo [...] e aí, dentro daqueles livros, você teria que encontrar um assunto pra abordar no seu artigo ou no seu seminário [...] procurar teóricos que diziam sobre aquilo pra elaborar o seu artigo. Então aí eu ficava me perguntando como é difícil, porque, além de você ler uma obra, você tem que saber o objetivo da... o que é o objetivo principal daquela obra. O que é que ela trata, o que é que ela quer revelar, pra, a partir daí, você produzir um artigo. (SA8)

Eu lembro de um livro... de um artigo que eu fui escrever sobre “o feitiço da ilha do pavão” [riso], que não saía nada, não saía nada do livro porque eu não... não... tinha, não soube, não soube é... fazer um... uma ligação do livro com a... a temática e aí foi aquela escrita bem... que quase não... pra sair duas páginas foi arrastando... [riso]. (SA20)

O artigo [...] é assim, além de colocar o discurso da gente, a gente tem que ter uma ligação de coerência com os teóricos... é muito mais difícil, procurar o teórico que se encaixe, a teoria que se encaixe. [...] Eu tive muita dificuldade... eu... fazer essa relação de meu discurso com o teórico, eu tive muita dificuldade nisso. Falta de leitura... quando ganha experiência a gente melhora; falta de experiência, falta de leitura. Fazia um artigo, não colocava muito teórico, não colocava teórico que...é... discordasse ou concordasse. [...] Escrita é doloroso! É muito doloroso escrever, porque a gente tem que ter um discurso formado, a gente tem que ter um cuidado na escrita, a gente tem que

ter uma ortografia diferenciada, assim... ortografia não, na verdade, é... palavras... é...é... a gente não pode repetir muito... é...é... o discurso... aí a gente achar um discurso novo sempre... é muito difícil! Eu tô sofrendo, sofrendo com a monografia [risos], com medo de repetir. (SA5)

[...] quando você escreve, é... artigos, digamos assim, você tem que estar pautada numa fundamentação, né, você tem que tá todo embasado e tal. [...] O que me deixava mais angustiada era o fato de ter que escrever e ter que provar o que eu escrevi. Por exemplo: É... eu fazia a leitura de um texto e teria que defender, digamos, um assunto, né, trabalhar com aquele... escolher um tema pra trabalhar com aquele livro... e o tema que eu achava, que... que eu iria me dar bem, e ia escrever um bom artigo não havia fundamentação teórica, digamos assim. É... ou então havia, mas em pouca quantidade, o professor não queria um só, ou dois, entendeu? Tinha que... você tinha que escrever e provar aquilo que você tava escrevendo! [...] Sua ideia fica presa! É. Isso. (SA15)

O que eu sinto com relação à minha produção escrita é a questão das leituras. As leituras propostas aqui e as que me proponho fazer, a qualidade não é tão boa assim, eu percebo desde o primeiro semestre, [...] você socializar o que você compreendeu... naquele momento, eu não consigo visualizar nada pra poder colocar. Mas só depois que passa o semestre, que eu vou pegar o material... aí é como se eu fosse digerindo muito depois... e esse muito depois já não é mais o momento da produção escrita. (SA1)

Os recortes discursivos dos sujeitos-alunos suscitam muitas reflexões, mas, dentre elas, a liberdade de escolha do tema, a liberdade de escrita, pela qual os sujeitos tantos clamam: “Então... é como se te deixasse... não te desse livre arbítrio pra você escolher o seu tema...”; “a liberdade de escrita aqui dentro ainda é muito limitada”. Como nos lembra Meira (2007), não é tão claro o modo como o tema se imbrica em nós, pois, “O tema ou o escrever dificilmente estão livres de conflito, dada toda a implicação de uma produção escrita” (2007, p. 94).

O sujeito tem a ilusão de ser livre, pensa poder escolher as palavras para dizer, mas sua escrita é submetida, pela insuficiência da língua, a certos limites; existe a interdição: não se pode falar de qualquer coisa. E isso se faz notar nas palavras de SA10: “Não se pode... não pode escrever tudo que a gente pensa, vamos dizer assim. Algumas coisas a gente tem que pensar bem antes de escrever”. O sujeito constituído pela linguagem, ao ser marcado pela ideologia, apresenta-se como ser assujeitado à língua: “é como se tivesse lhe castrando, às vezes. Você tem a intenção de falar de uma coisa, mas é obrigado a falar daquilo”, diz SA16. Sujeito cindido, barrado, dividido entre o silenciar, o dizer e o contradizer-se: “eu me contradisse, foi... eu me contradisse... eu peguei autores... é... porque eu tava defendendo Jorge

Amado e eu peguei autores que... que acabavam destruindo a imagem dele, aí, por pouca leitura, é... a pouca leitura, a falta de reflexão dá nisso”, confessa SA9; caçado em seu direito de dizer, revela-se inconformado SA16: “porque, às vezes, você tem um tema que você quer redigir, fazer sua escrita em cima daquilo dali. Mas o professor já diz: “não, é em cima disso que eu quero!”.

Ainda sobre as dificuldades/impossibilidade de dizer(-se), como posso compreender o modo com as palavras de um dos alunos, sujeito da pesquisa, significam, partindo daquilo que não está dito, mas que se revela no que ele diz?

E eu tenho uma grande dificuldade, uma enorme dificuldade de organizar minhas ideias, de por minhas ideias no papel. Eu tenho uma ideia, sei o que eu quero, mas a dificuldade de colocar no papel, de arrumar e... eu não sei... tem hora que eu me surpreendo ter chegado até o sétimo semestre... Faço meus poemas... eu acho que eu faço porque ninguém vai corrigi-los, né? É só meu, então eu fico ali na minha, escrevo... (SA18)

Sempre nas palavras outras palavras são ditas. As palavras que dizemos/escrevemos escondem outras. Por isso faz sentido a pergunta do poeta: “Trouxeste a chave?”. O não-dito nas “palavras ditas” por esse sujeito me conduz à compreensão de que começar uma escrita não é fácil, põe o sujeito na posição de ser da incompletude, da falta, situação que, muitas vezes, ele luta para negar. Às vezes, as palavras se fecham em sua casa e trancam a porta com chave para dentro: “A porta fechada/ (mas pior: a chave/ por dentro)” (PAES, 1973, p. 79). Portanto, ainda que as ideias estejam na mente do sujeito, ainda que ele tenha o conhecimento da teoria, ao tentar marcá-las no papel em branco, depara-se com os entraves causados pela avaliação externa, a qual ele entende como atitude injusta e, muitas vezes, ofensiva do professor. Isso se dá, porque, como diz Meira, “O texto delata nosso desconhecimento – em primeiro lugar a nós mesmos, depois ao outro. Mostrá-lo deflagra ainda mais a exposição de tudo aquilo que nos falta (seja conhecimento, seja talento para a escrita)” (2007, p. 36). Aqui se evidencia a dimensão narcísica do sujeito, do investimento na imagem de si mesmo: quem escreve e mostra seu escrito ou o entrega à avaliação do outro, que nem sempre atende às suas expectativas, arrisca-se, depara-se com a limitação, revela sua condição de ser da falta que gostaria de ocultar.

Essa falta, que gera a sensação de angústia e a não aceitação da incompletude, leva à inquietação, ao imaginar que o outro – o professor – vai cortar, mexer no seu texto; o medo da intromissão daquele que pode apontar o que o sujeito tenta negar, o que ele não quer saber, como por exemplo, a ideia de que um texto carrega falhas que são inevitáveis. Grita nesse dizer, também, o desejo (não-dito) de ser reconhecido, valorizado por aquilo que escreve, esteja bom ou não: a necessidade de aprovação, sempre.

Então, quando sabe que não correrá o risco de ser desestabilizado pelo olhar alheio, ao escrever um texto que o outro – o professor, na condição de avaliador – não verá, a escrita flui, a tarefa de produzir um texto revela-se menos pesada, sem as regras a cumprir, a obedecer, sem as imposições, pois o sujeito se dá à liberdade de transitar no processo da escrita e com ele se enredar. Portanto, o anonimato, o esconder-se, nesse caso é, para esse sujeito, a melhor maneira de proteger-se contra os riscos da exposição, visto que, pela escrita, “[...] nos desvelamos a um sem-número de leitores, prontos a lançar sobre o texto e sobre nós criteriosos olhos de crítica ou reprovação” (MEIRA, 2007, p. 59).

O não-dito, neste sentido, faz parte do discurso que não é palavra. E, como já comentado anteriormente, tendo em vista a impossibilidade de o discurso abranger uma enunciação completa, entende-se que o não-dito é constituinte, é fundador do discurso. O não-dito diz respeito às diversas facetas da linguagem; perpassa e ultrapassa todo o dito; “[...] é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se” (ORLANDI, 2005a, p. 82). Desse modo, o não-dizível constitui o espaço do múltiplo, a condição do “vir-a-ser” do discurso.

Revela-se, nessa movência de sentidos, a dialeticidade da linguagem. Por ser dialética, traz a possibilidade de o sujeito silenciar em uns momentos do discurso e se revelar em outros. Esse jogo ideológico entre o silêncio e a palavra é que obriga o leitor a falar, surgindo, assim, a possibilidade do movimento dos sentidos, dos múltiplos sentidos do discurso, os quais são estabelecidos nas formações discursivas, entendidas por Orlandi como “[...] diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes” (2007, p. 20).

Portanto, pode-se compreender que, na relação entre o dizível e o não-dizível, dá-se a produção do sentido; que tanto o sujeito como os sentidos de seus discursos – explícitos e implícitos – são determinados pelas formações discursivas, as quais operam através dos saberes constituídos na memória do dizer. A formação discursiva, mantendo vínculo com a formação ideológica – uma conjuntura sócio-histórica dada –, é o lugar da constituição dos sentidos, da identificação do sujeito e determina o que pode/deve ser dito a partir de um lugar social já estabelecido (PÊCHEUX, 1995).

A impossibilidade de se dizer se revela nos atos falhos da escrita que denunciam o não (ou pouco) investimento do sujeito na leitura, condição necessária para que ele construa certa autonomia para escolher entre essa ou aquela forma de dizer, para assumir suas escolhas, para produzir conhecimentos a partir de estudos teóricos; isso SA5 diz lhe faltar, ao relatar sua dificuldade em produzir um artigo: “é muito mais difícil procurar o teórico que se encaixe, a teoria que se encaixe. [...] Eu tive muita dificuldade... eu... fazer essa relação de meu discurso com o teórico, eu tive muita dificuldade nisso. Falta de leitura...”. O sujeito, ao precisar lidar com a linguagem acadêmico-científica, ao ser confrontado com a necessidade de escrever, os conflitos são despertados, e, nessa labuta com signos e significações, sente-se impossibilitado, sem condições de realizar uma atividade de tão alta complexidade como é o processo de escrita; a sensação de ter perdido a intimidade com as palavras gera a dúvida, a incerteza: “a gente fica perdida, eu fico perdida. [...] nunca tenho certeza de que aquilo que eu escrevi é o certo”. Possivelmente, esse fato esteja em estreita relação com o que Beltrão comenta, fazendo alusão às experiências de pesquisa sobre escrita, realizadas por Kramer, que a levou ao entendimento de que o sujeito se sente amedrontado, paralisado diante da folha de papel em branco:

[...] efeito bloqueador da escola, quer, quando, em nome de corrigir a palavra, aprisiona a idéia, paralisa a escrita e a torna repetitiva, quer quando controla, determina e define o quê, como, quando, onde e por que crianças devem escrever (BELTRÃO, 2005, p. 28).

Dada a necessidade de aprender a respeitar convenções acordadas por membros de diferentes formações discursivas ou de diferentes grupos sociais – normas da ABNT, normas da gramática, normas da academia, normas dos professores de cada componente curricular, normas da sociedade... –, o

sujeito-aluno vê-se na contingência de ter que relacionar todas essas situações a determinada(s) teoria(s), necessárias à fundamentação do texto a ser escrito: “além de você ler uma obra, você tem que saber o objetivo da... o que é o objetivo principal daquela obra. O que é que ela trata, o que é que ela quer revelar, pra, a partir daí, você produzir um artigo” (SA8); “Tem uma série de regras que a gente tem que seguir; aí, às vezes, eu mesma tenho uma série de problemas com as regras de... de... pra escrever. [...] eu travo, na verdade, porque é muita regra pra seguir e a gente acaba lembrando tanto das regras que o texto acaba... a gente acaba podendo um pouco o texto” (SA10); “a gente tem que ter um discurso formado, a gente tem que ter um cuidado na escrita, a gente tem que ter uma ortografia diferenciada, assim... ortografia não, na verdade, é... palavras” (SA5). Sujeitos às regras da linguagem, resistem à escrita, por considerarem que escrever é obedecer a regras, leis, convenções, modelos – que precisam ser considerados, mas não constituem o todo do ato de escrita. Aceitam como natural, ainda que inconsciente, a falta que os constitui, falta gerada pela dificuldade ou impossibilidade de se inscrever em outras discursividades, diferentes daquelas que os constituíram.

Os recortes discursivos dos sujeitos-alunos trazem evidências sobre a confusão teórica de que são acometidos, no momento da escrita de um texto acadêmico-científico, advinda da não-leitura, ou, talvez, da não-compreensão do que leem, conforme confessa SA15: “O que me deixava mais angustiada era o fato de ter que escrever e ter que provar o que eu escrevi”; e SA1 que avalia suas leituras: “As leituras propostas aqui e as que me proponho fazer, a qualidade não é tão boa assim, eu percebo desde o primeiro semestre”.

Falta aos sujeitos-alunos a percepção de que escrever exige, ao mesmo tempo, movimentar-se para fora (*ex-crupta*) – de si para o outro –, e movimentar-se para dentro (*in-scripta*), isto é inscrever-se no texto, deixar-se marcar pelo que escreve pela exposição de suas ideias, seus afetos e desafetos (CORACINI, 2010). Diz o sujeito-aluno: “você socializar o que você compreendeu... naquele momento, eu não consigo visualizar nada pra poder colocar”. De fato, esse processo exige certo esforço e trabalho de leitura; há que estabelecer o diálogo com outros autores; dar voz a autores significa filiar-se a uma corrente de ideias, apropriar-se de um conhecimento construído e consolidado, para reconstruí-lo, refutá-lo, compreendê-lo. Para tanto, o sujeito

precisa alinhar seu dizer a uma certa ordem do discurso vigente, jogar o jogo das formações discursivas compreender que há regularidades (homogeneidade) a serem respeitadas nos processo de escrita (regras, convenções, leis), como há também dispersões, descontinuidades (heterogeneidade). Esse processo, porém, é complexo, como confessa SA5: “Procurar teóricos que diziam sobre aquilo pra elaborar o seu artigo. Então aí eu ficava me perguntando como é difícil...”. Quem escreve precisa exercer a antropofagia, assim nos diz Coracini, aludindo a Oswald de Andrade:

[...] alimenta-se dos outros – daqueles que com ele convive(ra)m, em sua mente ou na vida real, que o constituem ou a quem recorre consciente ou inconscientemente – que, digeridos, formam seu corpo (e seu *corpus*), seu sangue, seu ser (2010, p. 35).

Essa falta é constitutiva desses sujeitos que, como revelam em seus discursos, seguem insatisfeitos, deslizando, quando muito, metonimicamente, pelas palavras. Suas leituras rarefeitas e apressadas têm implicado a impossibilidade de garantir sentidos desejados, pela falta de diálogo com os outros (o professor, os autores, os colegas); essa interlocução necessária é sempre produto de interpretação, de cada leitura, que rompe a tessitura do texto tal qual um bisturi rompe e penetra na carne, como nos explica Foucault, metaforicamente:

Imagino que deve existir, e minha caneta, uma velha herança do bisturi. Talvez, afinal, eu trace sobre a brancura do papel os mesmo sinais agressivos que meu pai traçava sobre os corpos dos outros que ele operava. Transformei o bisturi em caneta. Passei da eficácia da cura á ineficácia da livre proposta, substituí a cicatriz sobre o corpo pela grafitação sobre o papel, substituí o inapagável da cicatriz pelo sinal perfeitamente apagável e rasurável da escrita. Talvez seja o caso de ir mais longe ainda. A folha de papel, para mim, talvez seja como os corpos dos outros (2004, p. 8).⁴²

Essa escritura cirúrgica em que o sujeito precisa fazer seu traçado sobre o corpo do outro está marcada por rasgos que doem, e precisam ser suturados, cicatrizado: “Escrita é doloroso! É muito doloroso escrever”, diz SA5. Porque é preciso oferecer-se, às incisões, arriscar-se, dar a conhecer o que está fora e o que está dentro, escrever dentro de si, mas também do outro para si.

Sufrimento que mata e faz viver: uma vez escrita, a palavra se livra a novos sentidos, novos (velhos) gestos de interpretação e, portanto,

⁴² Excerto de uma entrevista de Michel Foucault, publicada em 1966, em que o filósofo explica a relação entre escrita e morte. Tal entrevista foi reproduzida em 21 de novembro de 2004, por Clara Allain, na Folha de São Paulo, “Caderno Mais!”. O texto está disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2004/11/21/72>. Acesso em 16 nov. 2011.

de escrit(ur)a. Sofrimento e vida, enfim, pois, aniquila uma subjetividade e constrói outra ou, ainda, conforme o caso, constrói uma identidade, anteriormente, inexistente [...] (CORACINI, 2008, p. 183-184).

Em quaisquer textos e, principalmente, nos caracterizados como científicos, escrever é sempre construir uma identidade: pontuar, selecionar, sublinhar apagar, rasurar, rescrever o texto, texto em papel, texto interno, retalho fragmento e trama: ficção, invenção que o sujeito-aluno trama na busca de pertencimento e reconhecimento do leitor, do orientador, do avaliador, do professor. O mesmo motivo que o impulsiona a escrever o faz paralisar de medo, e, como consequência do medo, a inibição que o desencoraja a produzir, que o leva a não se acreditar capaz, como observa SP6:

E... é... é interessante, depois, esses trabalhos, quando eu devolvo, como eu me refiro ao texto de cada um, ao que cada um destacou: “poxa, a sua escrita sobre aquilo... aquilo que você traz na sua escrita e tal...”. Parece que eles não acreditam... assim, às vezes, até de dizer assim: “Ave... foi isso mesmo? Você viu isso mesmo?”

Esses são rastros e cicatrizes que a escola legou ao sujeito: rastros de insegurança, de não-poder, de não-saber, da não inscrição no escrito. Eles existem, sim, não para serem apagados – porque sua história e sua posição de aluno são historicamente constituídas –, mas para serem preenchidos pela escritura, para serem transformados em frestas de subjetividades, de tessitura entre um não-saber e um poder-saber; para serem compartilhados, na interlocução com seus professores, com os pares com o mundo para além da universidade, a fim de que possa migrar da impossibilidade de (se) dizer(-se) à possibilidade de dizer-se, para que, mesmo construindo uma escrita guiada pelo que o outro (o professor) deseja, mas que ela seja, pela trama de um saber-fazer, traçada na ilusão ou na certeza de ser uma escrita de si, para a construção de conhecimentos. Isso será possível quando a voz e os enredos dos percursos de vida do sujeito, razão de ser de toda essa discussão, forem escutados: “[...] tem que procurar investigar o que é que o aluno deseja, o que é que o aluno anseia, o que é que ele quer aprender, o que é que tá lhe dificultando, quais são as sua dificuldades, os entraves que ele encontra”. (SA8)

4.2 A escrita do sujeito-aluno na universidade: tramando um saber-fazer

Os trabalhos aqui, em sua maioria foram: “leia sobre algo, escreve sobre tal, relacionando, por

vezes, com o componente da disciplina. E aí a gente passa muito tempo pensando: o que é que eu vou escrever sobre isso? [...] é sempre assim, todo semestre: o que é que eu vou escrever sobre isso? Por onde começar? Mas isso é aliviado pelo fato da pesquisa, pelo fato da leitura, que não é a leitura sobre o assunto. É a leitura de diversos assuntos, na verdade. Eu viajo muito quando tenho que escrever qualquer coisa, vou... procuro... eu faço minha pesquisa. Acaba sendo bem ampla pra poder, depois, sair cortando, e vendo assim: é por esse caminho que eu quero seguir. Mas, sem a pesquisa, não vai adiante. (SA13)

4.2.1 Escrita e pesquisa na construção de conhecimento

Uso como epígrafe o discurso de um sujeito-aluno, no qual ele revela – situação recorrente em sua fala, na entrevista individual e em sua participação no grupo focal – a importância da pesquisa na graduação, não como determinação normativa, não como atividade pontual no decorrer do semestre, mas como processo sempre em construção, de apropriação do conhecimento pela escrita, que deve perpassar todo o fazer pedagógico. A folha de papel em branco inquieta, desequilibra, as palavras brincam de esconde-esconde: “o que é que eu vou escrever sobre isso? Por onde começar?”. Não conseguiremos mesmo resolver o enigma de todos os começos. Mas é preciso, para começar a escrever, desconstruir marcas, o pré-estabelecido, o já lá, o preexistente, como enunciam Deleuze e Guatari:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (1992, p. 262).

Isso significa ultrapassar a página, agente físico (de)limitador; o suporte físico e desafiante da folha e também o suporte histórico da gramática assusta o sujeito; incomoda-o, ainda a sensação de que será espiado, primeiro pela folha, depois por um sempre e mesmo leitor. O sujeito entende que a pesquisa pode ser uma saída, um caminho para uma escrita mais substantiva: “Mas isso é aliviado pelo fato da pesquisa”; meio pelo qual ele poderá entender que “A folha de papel não é apenas suporte passivo, é campo aberto à concriatividade do escrever e do ler [...]” (MARQUES, 2001, p. 82).

Pela pesquisa, construímos realidades, elaboramos saberes, fazemos ciência. Podemos dar vida a novos conhecimentos, a partir de atividades de escrita, que emergem em decorrência dos trabalhos acadêmicos; “mas sem a pesquisa, não vai adiante”, diz SA13. Concordando com o sujeito-aluno, penso que a pesquisa poderá ser mediadora, na sala de aula, de processos de aprendizagem, como poderá ser difusora de conhecimento, a partir do momento em que mobiliza o sujeito a produzir textos, para serem difundidos e partilhados com outros. Nesse sentido, faz-se importante reatar laços entre escrita e pesquisa, no processo educativo de futuros professores de língua materna, pois, como afirma SA7,

[...] a universidade não só tem a possibilidade, mas ela tem a obrigação. Se ela não produzir nada de novo, eu acho que ela não está cumprindo sua função. Eu acho que num campo científico, tem que haver produção científica. Isso é uma condição *sine qua non* pra a existência da universidade.

Produzir o novo pela pesquisa deve ser uma atividade cotidiana na universidade, como apoio ao ensino, visando à produção científica. Alguns poucos alunos vivenciam esse processo ao receberem a bolsa de iniciação científica, mas essa experiência como atividade de pesquisa tem constituído um privilégio para uma meia dúzia de alunos. As narrativas dos sujeitos – professores e alunos – deixam entrever que, raramente, os alunos são convidados a participar de pesquisas por algum professor que, porventura esteja desenvolvendo algum estudo; algumas poucas vezes, um tímido convite é feito, após os sujeitos já terem percorrido mais da metade do caminho no curso, como observa um sujeito-aluno:

É... é isso, os alunos, no final do semestre, quando ultrapassam o sexto semestre, que a pressão é maior, que a correria é maior, eles... aí o professor diz assim: “eu tenho um projeto; vocês querem participar do meu projeto?”. Quando os alunos já estão nessa fase, né? Então, o gosto pela escrita, o desenvolvimento da escrita, um outro trabalho, aprender a pesquisar, dentro dos semestres, não acontece. (SA13)

De fato, a pesquisa tem ocupado um lugar muito restrito na graduação, aparecendo, timidamente, apenas nos últimos semestres do curso de graduação: ou porque os professores formadores não exercitam constantemente sua experiência de pesquisa efetiva, ou porque tecnicizam suas aulas e suas propostas de escrita. No entanto, como enfatiza Demo:

[...] o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva. [...] Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa (DEMO, 2001, p. 43-44).

Então como reaproximar alunos e pesquisa, na execução de trabalhos escritos, se ainda se encontra instaurado, na universidade, um discurso da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas, na prática, isso não se configura, de modo significativo, já que essa associação precisa ser construída? Assim, denuncia SA13, sujeito que, entre os vinte participantes deste estudo, aludiu, de forma enfática, à escrita como princípio da pesquisa:

É... é isso, os alunos, no final do semestre, quando ultrapassam o sexto semestre, que a pressão é maior, que a correria é maior, eles... aí o professor diz assim: “eu tenho um projeto; vocês querem participar do meu projeto?”. Quando os alunos já estão nessa fase, né? Então, o gosto pela escrita, o desenvolvimento da escrita, um outro trabalho, aprender a pesquisar, dentro dos semestres, não acontece. Eu também disse que importante pra o meu processo de escrita é o processo de pesquisa, é a pesquisa que é feita. E a faculdade, por mais que diga, não pratica isso. A pesquisa, ela não é incentivada, ela é apenas dita, louvada, mas incentivada ela não é. O professor ainda prefere que o aluno passe muito tempo na sala de aula, ouvindo ele falar, do que acreditar que se o aluno ficar livre pra poder fazer sua pesquisa que ele vai produzir. É a ideia de que, assim: “eu tenho que controlar, porque se ele não tiver aqui, ouvindo o que eu tenho a dizer, ele não vai crescer, ele não vai... ele por ele mesmo...”. E a gente fala tanto em pesquisa, fala tanto em liberdade; então... em libertar o aluno disso, da sala de aula pra que ele seja um pesquisador; mas, não há confiança de que o aluno vai... não há cobrança, por um lado, não se cobra, também não se dá oportunidade de fazer.

O sujeito-aluno relaciona escrita e pesquisa, ressaltando a importância desta para aquela: “importante pra o meu processo de escrita é o processo de pesquisa, é a pesquisa que é feita”. Para escrever o sujeito precisa de embasamento teórico, de clareza teórica, o que pode ser construído pela produção da leitura; logo, ler, pesquisar e escrever constituem um movimento dialético, dialógico e dialogal. Nessa perspectiva, cada proposta de escrita, componentes curriculares do curso de Letras Vernáculas, poderia se converter em possibilidades de questionamento, de problematização e de sistematização das descobertas, através de estudos mais profundos, como afirma SA8:

[...] recorrer a eles [os teóricos], sim, porque eu acho que aqui agora é um momento mais científico, de uma escrita mais profunda, de pesquisa mais elaborada. Mas, assim, é... seria pegar o ponto de vista do teórico no qual você se embasou, e, a partir desse teórico, você criar o seu próprio conceito. (SA8)

O sujeito-aluno relaciona escrita, pesquisa e autonomia na construção de conhecimento; entende ele que uma escrita mais significativa poderá se desenvolver, tomar forma e corpo, a partir de uma política de pesquisa que subsidie as práticas de produção textual. A escritura é uma via, um caminho possível para se rever a formação do professor de língua materna, como formador de outros sujeitos. É pela prática da linguagem que a pesquisa é viabilizada, concretizada, possibilitando o conhecimento; atividade importante na formação do professor, porque coloca a escrita em outro lugar, deslocando-a de um cumprimento de tarefas para um trabalho de inserção no histórico, no social e no político. Mas como lamenta SA13: “o gosto pela escrita, o desenvolvimento da escrita, um outro trabalho, aprender a pesquisar, dentro dos semestres, não acontece [...] A pesquisa, ela não é incentivada, ela é apenas dita, louvada, mas incentivada ela não é”. Ou acontece muito tardiamente, por uma imposição curricular, através do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP), componente que, de certa forma, tem contribuído para a inserção da pesquisa na graduação, sobre o qual falarei mais adiante.

O fato é que alguns sujeitos, cientes da importância da pesquisa para a sua formação, ainda se incomodam com o lugar que ela ocupa nas atividades cotidianas das disciplinas ou componentes curriculares e clamam por uma proposta de escrita em que os professores possam lançar mãos de um trabalho pedagógico que dê maior ênfase à pesquisa, como prática de iniciação científica:

Alguns professores na realidade, eu percebia muito a finalidade, digamos assim, de fazer com que aquele aluno fosse um aluno pesquisador, né? Que colocasse aquele aluno a mercê na realidade, do aluno pesquisador nesse mundo globalizado que a gente vive. Então foi de fundamental importância. [...] Eu julgo, na realidade, a minoria. Mas tinham outros que... não; não tinha tanta importância, passava por passar e acabou. [...] você só ia aprender ali dentro da Universidade, mas que quando você saísse dali para você não ia surtir efeito nenhum. (SA16)

Ecoando dessa voz o desejo de que uma atitude mais científica, de que escrita e pesquisa se articulem como elementos constituintes da proposta pedagógica do curso de Letras Vernáculas, configurando-se como alternativa para a formação de sujeitos com discernimento para lidar com o conhecimento, desde o início dos seus estudos acadêmicos, transformando a sala de aula em espaço por excelência de questionamento, da inquietação, do repensar e

recriar ideias e práticas, de modo a colaborar para a formação de sujeitos investigadores, reflexivos e crítico, capazes de encontrar formas de responder aos desafios da prática. Não se pode pensar que a função primeira da universidade é somente formar sujeitos para o mercado de trabalho, pois como bem observa Marques: “A pesquisa na universidade não se pode restringir à pós-graduação, muito menos reduzir-se a processo de galgar posições na carreira universitária, de elitizá-la” (MARQUES, 2001, p. 132). Assim, o ensino precisa ser colocado como prioridade ao lado da pesquisa, promovendo uma proximidade entre esta e a prática pedagógica da escrita.

Nesse sentido, intervenção e pesquisa devem ser a base para o desenvolvimento de um trabalho ao longo de todo o semestre acadêmico e não somente a partir do quinto semestre, quando o sujeito iniciará seu projeto de pesquisa, como é a realidade dos sujeitos participantes deste estudo. A pesquisa entendida como efetivo processo de produção do conhecimento e a escrita como sistematização da pesquisa. Como enuncia Fabiano: “A pesquisa na graduação introduz o aluno na reflexão, no questionamento, no debate, que conduzem ao conhecimento científico” (2004, p. 17). Então, pesquisar para escrever implica uma articulação entre os saberes da experiência e os saberes constituídos; implica leitura, reflexão, diálogo e a escrita como forma de autorizar-se, que são ações integrantes da pesquisa. Assim pensa SA13:

O que eu escrevo é o que eu fui refletindo e pensando à medida que fui estudando, fui pesquisando, não é pegar o que as pessoas disseram a respeito do assunto e dizer: “Ah, isso aqui fica bonito no meu trabalho”, ou então: “Alguém já disse tudo o que eu queira dizer”. É justamente... é ver se eu concordo ou não concordo com aquilo que alguém já pensou a respeito do assunto.

A prática da pesquisa supõe aprofundamento teórico e o exercício do escrever. A escrita, nesse sentido, deixa de ser apenas registro, para tornar-se um modo de o sujeito pensar, inclusive sobre si mesmo, realizar descobertas, como podemos perceber em mais um recorte discursivo de SA13, quando narra sua experiência de unir escrita e pesquisa:

Eu aprendi aqui que... não tenho que saber tudo, nem sei tudo. Então o eu sempre penso em pegar aquele assunto e buscar um enfoque, mas pra isso eu tenho que fazer uma pesquisa sobre, porque é um contato que eu tenho pra tentar descobrir uma forma... . Às vezes um professor passa um trabalho que ele já deu muitas pistas sobre o trabalho, muitas pistas do que ele espera, muito do que ele acredita, muito do que ele vê. Então, pra mim é a oportunidade de descobrir o meu próprio caminho. Então, diante de um tema, diante da proposta

de um artigo, eu primeiro começo com uma pesquisa sobre o assunto, vendo assim... não só sobre o assunto especificamente, mas até sobre coisas que se relacionem. Eu tento compreender mais. Então, o processo de escrever me auxiliou a compreender outras coisas, a relacionar, a fazer novas descobertas. Porque todo o processo de escrita passou por um processo de pesquisa; do contrário, não teria como fazer. Tem vários pontos que, talvez, se liguem ao texto, mas que por não conhecer muito, eu começo a fazer pesquisa; se aquele caminho não deu, eu vou pra outro... até que se forma na minha cabeça uma ideia, uma visão. Aí, quando eu construo a minha ideia a respeito daquilo, eu começo a escrever e aí vejo quem pode colaborar com citações que confirmem, que reafirmem o que eu estou escrevendo.

Pela pesquisa, descobrem-se caminhos, compreendem-se e relacionam-se os fatos; essa parecer ser a visão do sujeito-aluno, para quem a concepção de escrita transborda os limites das atividades escolares, restritas à sala de aula; ao mostrar, pelas marcas discursivas, sua maturidade com relação à concepção de escrita, constrói uma posição ideológica na qual se inscreve: o do desejo de saber, investigar, explorar, a descoberta do prazer do texto que, em Barthes (2002), está relacionado não com a leitura divertida, engraçada, leve, mas com o jogo entre autor e leitor, no ato da leitura, em que o texto daquele desperta um possível texto deste; então, seria uma troca interativa, a partir de um contato sedutor.

O que é dito por SA16 me autoriza a interpretar que, para desenvolver pesquisa, o aluno precisa ultrapassar os limites previstos pelas tarefas propostas no âmbito das disciplinas ou componentes curriculares:

[...] é necessário pular... pular os muros da Universidade. Quando eu digo pular os muros da Universidade, não é só você também ficar atrelado só dentro ali, mas sim você ser aquele sujeito pesquisador. Você buscar, né? Você pesquisar, porque assim, se... tem determinada leitura pra se fazer de determinado assunto...então só aquilo que o professor dá ali, muitas vezes... às vezes, só aquilo dali não é suficiente... ou ainda... lhe deixa ainda inquieto. Você precisa saber mais sobre aquilo dali, você achou que o professor faltou tá... tá... tá ainda... sabe? Tá faltando algo. Então vou buscar, eu tenho que ler, eu vou buscar livros, eu vou buscar suportes, entendeu? Pra poder tá ali estudando realmente pra poder me transformar realmente nesse autor. Porque assim, comigo aconteceu isso. Tiveram determinados... determinadas leituras que eu precisava ter que ir em casa buscar em outros livros, com outros autores justamente pra poder ter um suporte bem maior, pra chegar a discutir, entendeu? Pra ter uma clareza maior, pra discutir, pra chegar lá e dizer: “não, é isso, isso e isso, eu entendi isso, isso e isso desse... sobre... sobre esse conteúdo, então minha opinião é essa, eu vejo dessa forma”. Mas aí a gente precisa também ser o sujeito pesquisador. Buscar fora não só dentro da Universidade, só ficar atrelado só ali ao que o professor tá falando e acabou.

O sujeito-aluno entende a importância de poder experienciar a prática da pesquisa a partir leitura/diálogo de/com outros autores, trilhando um caminho que o leva para além das propostas de leitura sugeridas nos planos das disciplinas ou componentes curriculares: “pesquisar, porque assim, se... tem determinada leitura pra se fazer de determinado assunto...então só aquilo que o professor dá ali, muitas vezes... às vezes, só aquilo dali não é suficiente... ou ainda... lhe deixa ainda inquieto”. SA16 relaciona pesquisa com possibilidade de autoria: “Então vou buscar, eu tenho que ler, eu vou buscar livros, eu vou buscar suportes [...] pra poder me transformar realmente nesse autor”. Aqui o sujeito-Aluno faz referência aos gestos de interpretação como exercício de autoria; processo complexo que exige dele competência para reelaborar sua escrita, para tornar-se protagonista. Esse é um assunto a ser tratado no próximo capítulo.

Penso que o processo de organização e construção do texto escrito, delimitado pelas propostas pedagógicas dos professores, poderá, pelo veio da pesquisa, fornecer suporte teórico aos sujeitos, dando-lhe condições de construir concepções e conceitos relacionados à própria disciplina ou componente curricular, ao seu curso, à educação, ao mundo; formar sujeitos críticos, democraticamente organizados e participativos no plano social, político e educacional. Outros recortes discursivos de sujeitos-alunos, nas entrevistas individuais, levam à compreensão da necessidade de, na graduação, se aliar a produção escrita de textos acadêmico-científicos ao processo de pesquisa bibliográfica:

Eu acredito que o estudante também deve ser um pesquisador. Cabe à gente, mesmo com essas propostas, não tendo esse tempo pra refazer, cabe à gente depois, ao sair daqui, ou até durante, se for o caso, estar sempre pesquisando, buscando outras fontes, outras leituras pra melhorar aquilo que não saiu muito bom aqui na sala de aula. (SA14)

Agora, a pesquisa, pra mim, acho que é o eixo, porque você pra escrever, você tem que conhecer de que você vai falar. Então, eu acho que o caminho que me levou a melhorar minha escrita, a pensar diferente, a fazer novas relações, foi o caminho da pesquisa. [...] A universidade tem que sair, está presa. A universidade tem que ir pra Jaqueira pra saber a realidade, pra fazer uma relação entre sociedade e universidade que não existe! Isto ainda vai acontecer quando a gente, através das pesquisas... começar a compreender o que é que esse povo vive aí. (SA11)

Eu acho que a própria Universidade poderia ter também projetos que fossem à parte de sala de aula, que nos impulsionassem...(SA14)

Um aspecto importante que merece comentário é a visão de SA14 sobre a atitude do aluno pesquisador; para esse sujeito-aluno, a ação de pesquisar poderá começar na sala de aula da universidade, no curso de graduação – apesar do tempo que ele julga não existir para essa atividade –, e se estender para além dela, porque ali não se encerra: “cabe à gente depois, ao sair daqui, ou até durante, se for o caso, estar sempre pesquisando, buscando outras fontes, outras leituras pra melhorar aquilo que não saiu muito bom aqui na sala de aula”. SA14 manifesta seu desejo de que os projetos de pesquisa-escrita se estendam para além da universidade, da sala de aula.

Nas marcas discursivas de SA11, compreendo haver uma reflexão em relação ao fato de que apenas as aulas expositivas cotidianas dos professores não contribuirão para que os alunos produzam, de modo significativo, os gêneros acadêmico-científicos que lhes são exigidos/propostos na graduação. Afinal, como bem enuncia Fabiano: “Se os alunos desconhecerem a pesquisa na graduação, como poderão, em dois anos, conhecer e efetivar uma pesquisa e assumir uma postura de pesquisador?” (2004, p. 132). Então, a universidade, pela pesquisa, precisa ir à comunidade na qual está situada, pensar suas ações educativas em consonância com as necessidades dessa comunidade, democratizar o conhecimento acadêmico, abrindo-se à participação efetiva, reafirmando seu compromisso com a educação, e com o crescimento humano e pessoal: “A universidade tem que ir pra Jaqueira pra saber a realidade, pra fazer uma relação entre sociedade e universidade que não existe!”. O sujeito manifesta um desejo, à semelhança do que anunciara Foucault: “Eu queria que as palavras que eu tinha escrito atravessassem muros, fizessem saltar fechaduras, abrissem janelas (2006, p. 76).

São vozes que clamam por uma interlocução entre teoria e prática; desejando que estas se efetivem e ganhem sentido a partir do diálogo entre universidade e comunidade, que sejam construídas propostas em que a escrita, mobilizada pela pesquisa, se configure “[...] como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação” (MARQUES, 2001, p. 26). Entretanto, compreendo, pela fala de SA11, que esse projeto precisa ser ainda viabilizado: “Isto ainda vai acontecer quando a gente, através das pesquisas... começar a compreender o que é que esse povo vive aí”. Então, a escrita não deverá ser

condicionada apenas pelos fatores internos, numa dimensão puramente intramuros da academia, mas que esta possa ampliar suas ações sociais, a fim de que seu próprio desenvolvimento e a experiência de quem escreve, os sujeitos-alunos, possam estar intimamente ligados ao ensino e à pesquisa como parte do fazer acadêmico, com função social. Porque, como nos lembra Marques:

A universidade que confere diplomas, distribui títulos de nobreza intelectual e transmite saberes acabados, essa universidade se tornou obsoleta. Não se faz mais educação universitária “pelo acesso facilitado a uma pretensa objetividade dos saberes constituídos, nem pelo império de inteligências privilegiadas sobre os destinos do mundo, mas pela interlocução dos saberes que buscam justificar-se numa comunidade de livre-conversaão entre iguais, ou na força argumentativa de diversas pretensões de validade” (2001, p. 129).

As palavras do autor nos conduzem à reflexão sobre as ações de escrita na universidade; em se tratando de um curso que forma professores, faz-se necessária uma ação educativa integrada às exigências da situação social vigente de ensino; o curso que prepara professores de língua materna precisa permitir aos graduandos vislumbrar e compreender o papel da pesquisa na sua formação, instigar a escrita reflexiva, aproximá-los da realidade onde está inserido seu objeto de estudo – os discursos-textos – favorecendo, ao mesmo tempo, a articulação teoria-prática; partir do potencial da pesquisa como práxis mobilizadora de escrita que promova interações sociais.

Oliveira e André nos lembram sobre a importância da pesquisa, dado seu papel mediador na formação profissional, pois “[...] visa sobretudo à produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e de legitimidade perante a comunidade científica” (1997, p. 20-21). Nesse sentido, podemos compreender que os sujeitos-alunos poderão aprender mais e produzir melhor, poderão desenvolver competências para analisar e compreender a realidade em estudo e agir sobre ela, ao se envolverem nos processos de construção de conhecimento através de sua interação, com o outro, viabilizado pela pesquisa e mediado pela linguagem.

Parece-me importante refletir para compreender sobre qual o lugar da teoria – no espaço acadêmico – nesse projeto emancipatório, e como reaproximar teoria e prática, potencializando essa relação universidade/comunidade. Lamentavelmente, ainda há uma relação crítica

unilateral, de um apropriar-se do lugar do outro, como (d)enuncia Orlandi, discutindo sobre isso:

Essa relação com a “comunidade” tem tido a forma de prestação de serviços. E, muitas vezes, isso pode ser traduzido por “filantropia intelectual”, “salvacionismo”, uma espécie de pronto-socorro universitário, quando não é mal disfarçado jesuitismo (forma radical de paternalismo que, por sua vez, é um autoritarismo com disfarces, etc.) (2006, p. 30).

Nessa perspectiva, a universidade precisa refletir sobre seu domínio específico de ação; pois, pesquisar não é apenas estreitar laços ente universidade e comunidade, mas também documentá-los na página, com o objetivo de engendrar espaços de aprendizagem, diálogo, saberes e troca de experiências entre professores, alunos e público comunitário, visando à difusão e disseminação dos conhecimentos gerados no âmbito universitário, através da construção conjunta de atividades que favoreçam o exercício da cidadania. Se a proposta é de interação, isso implica a necessidade de conhecer os recursos da comunidade e compreender qual seu ponto de vista sobre essa parceria com a instituição, em termos do que ela espera dessa instância educacional.

Revela-se, nas marcas discursivas dos sujeitos-alunos, pelos ditos e não-ditos, o desejo de que a sala de aula se transforme em espaço de investigação, superando a dissociação entre pesquisa e as demais atividades acadêmicas, que envolvem escrita, propiciando ao aluno a reflexão sobre as teorias e sobre seu próprio dizer. Resta ao professor, em sua disciplina ou componente curricular, proporcionar essa abertura, compreender que, “Com a prática da pesquisa na sala de aula [...] é proporcionada ao graduando a oportunidade do contato direto com várias propostas teóricas, por meio da leitura das obras relacionadas ao conteúdo pesquisado” (FABIANO, 2004, p. 38). Creio que esta é uma possibilidade que se abre aos sujeitos-alunos de colocarem suas pesquisas, seus escritos acadêmico-científicos a serviço de um projeto emancipatório, em que esses sujeitos, atores sociais, se reconheçam nos trabalhos por eles produzidos.

Para que a nossa universidade atinja essa dimensão de universalidade, em termos da relação escrita-pesquisa, falta aprender das lições de Paulo Freire, em seus projetos de alfabetização comprometidos, politicamente, com a dignidade humana, um convite à compreensão da educação no contexto da

existência social dos homens. Para Freire, já desde os primeiros contatos dos sujeitos com a leitura e a escrita,

[...] as palavras [...] deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (2003, p. 20).

Freire nos convida a uma escrita-leitura fundada no poder transformador da palavra, que se estenda para além do imperativo ou requisito puramente acadêmico e profissional, para responder às expectativas com relação ao desempenho do aluno, como estudante de Letras Vernáculas, mas também como pesquisador que escreve para partilhar com o público o conhecimento produzido, para estabelecer um diálogo através de escritas que instaurem processos capazes de gerar transformações qualitativas. O diálogo é, dessa forma, um ato fundante na relação universidade e comunidade.

Vale esclarecer que a ideia não é, em termos de pesquisa e escrita, deslocar o foco de interesse da escola como *locus* privilegiado, mas ampliar o sentido das práticas educativas, ampliar e diversificar o público, escrever para grupos mais heterogêneos, que não sejam apenas seus pares e o professor aos quais os sujeitos devem se dirigir como pesquisador. É preciso, pois, compreender a complexidade da realidade, dos entre-lugares, nos quais os sujeitos se formam; entre-lugares no sentido empregado por Bhabha (1998), como espaço-tempo, situado nas margens vivas, nas fronteiras intersubjetivas em que se dá o encontro, mas também a passagem à diferença, ao polifônico, da multiplicidade; em que identidades se encontram em debate, espaço onde se dá a contestação e a proposição.

Outro ponto a ser ressaltado, que diz respeito a um momento em que a pesquisa se faz presente, ainda que de modo muito tímido, no curso em questão, é o processo de construção da monografia, no final do curso. Os trabalhos de conclusão de curso (TCC), mesmo sendo curriculares, não se integram no curso como um todo; sua face só se dá a conhecer “A partir do sexto semestre, quando você começa a fazer o projeto da monografia” (SA15), sob a forma de uma escrita aligeirada, sofrida. E como a preparação para esse

trabalho maior de escrita não ocorre ao longo dos semestres, dada a quantidade imensa de tarefas que nesse período circulam, os sujeitos revelam sentir-se inseguros, quanto ao tema, à discussão teórica, à falta de orientação pelo professor responsável, à falta de professor para orientá-los na escrita do tema de seu desejo, como revelam os sujeitos-alunos:

Partindo de monografia, falando sobre monografia, no meu caso, eu fui obrigado a mudar quatro vezes de tema, porque não tinha um professor que viesse a me orientar naquilo que eu queria escrever... né? [...] Eu tive que mudar, fui obrigado a mudar de tema. [...]. Cheguei agora pra o primeiro capítulo, quase sendo obrigado, novamente, a mudar de tema. [...] Quer dizer, a gente tem a vontade de escrever, a gente quer falar sobre alguma coisa, mas a gente não pode... Eu posso dizer claramente que a monografia não parte da inquietação do aluno, parte da disponibilidade de um professor da casa. (SA17)

[...] a monografia não é um tema que você escolhe, acaba não sendo, porque eu quando eu li o livro “Ensaio sobre a cegueira”, eu fiz: “pronto”, descobri no quarto semestre que eu queria minha monografia desse livro. E aí quando eu pedi ajuda à orientadora, ela disse que não me orientava com esse livro, porque era literatura portuguesa e ela tava com... vários tipos de literaturas, e aí ela disse que não poderia me orientar. Então, eu fiquei muito desanimada. E como tinha que... ter um prazo lá pra poder entregar o... na época é o SIP. [...] Então, eu cheguei até a apresentar no SIP, em conjunto e tal, mas assim, quando ela me disse que não me orientava, eu fiquei perdida. Fiz: “e agora, o que é que vou fazer?”. Aí corri pra literatura africana e comprei livros e nada. [...] Aí corri pra literatura... outra literatura lá, descobri que eu não gostava, não, nada. E o tempo chegando pra poder a gente apresentar o nosso tema. Então foi uma corrida. Então ela me disse que não me orientava, fiquei perdida. Então esse tempo que eu poderia tá pesquisando já... eu fiquei sem material também na época, porque, quando ela resolveu me orientar, já era um pouco assim, tarde, né? Então eu fiz o projeto todo... todo assim, um pouco sem orientação. Aí, eu acho que muitas coisas me levaram a... a escrita não fluir. Eu fiquei muito desanimada porque eu pensei que eu ia receber orien... “não, vou te orientar”... e aí tudo ia fluir, né? E não foi, logo no início não foi assim. Aí pronto, fiquei sem saber o que fazer. (SA19)

E, a gente sente muita necessidade às vezes de... de... de ter aquele acompanhamento, ter aquele... aquela orientação mesmo de alguém que já tá mais dentro do assunto, que de qualquer forma você pode estudar, pode fazer um trabalho bom, mas, o professor tem uma base maior pra lhe explicar sobre como deve escrever aquilo que tá escrevendo e tudo. E a questão da monografia em si, tá deixando muito a desejar. Eu digo isso pelas reclamações que eu vejo dos amigos, né? [...] E a falta de orientação, a falta de orientação deixa, às vezes, você muito perdido. Além da questão da própria escrita ali... é... como posso dizer? Da questão do... a questão da temática (SA6)

A minha monografia, por exemplo, eu acho... até... eu não consegui, até hoje [cursando o oitavo semestre] eu não fiz nada da minha monografia. Eu só tenho... eu só tenho mais ou menos assim, uma linha que eu quero seguir, mas não escrevi uma vírgula. (SA10)

O primeiro capítulo. O... o... o projeto sim, muitos conseguiram fazer, apresentar o projeto, mas não conseguiram escrever o... o primeiro

capítulo por conta de falta de orientação. Porque assim, você quando você tá iniciando o primeiro capítulo você tem que ter o máximo de acompanhamento com o professor, porque é o primeiro momento em que você vai começar a sua monografia. [...] Mas, é... por conta do... da... da... assim... da... da... do desencontro e da falta de orientação do projeto é que fizeram com que muitos desistissem de escrever o primeiro capítulo. (SA15)

Um texto que Deijair entregou à gente tinha assim: “a monografia parte da paixão do aluno, daquilo que ele quer falar”. Aí eu peguei um tema... “Não, não tem orientador”. Aí me apaixonei por outro tema... “Não, não tem orientador”. Aí eu falei assim: “Meu Deus do Céu, o que é que eu vou falar, já não tem mais tempo!”. Aí eu me lembrei: “bom, como sou professora, é... é... é... tem planejamento escolar, tem tudo, eu vou pegar isso aqui, né possível!” Aí eu fui conversar com SP7, ele aí aceitou. Vou apresentar, estou no processo pra apresentar tudo, mas... não é a minha paixão... né? Não é aquilo que eu queria. Então, se tiver qualquer problema, vai ficar isso na minha mente... poxa, a vontade de falar pra banca assim, ó: “eu estou apresentando porque vocês me obrigaram a apresentar isso, porque não era isso que eu queria. É tanto que já é... eu já tenho pra minha pós-graduação, pra tese de mestrado o que eu quero apresentar, que eu iria começar agora. [...] Eu apresentei o primeiro capítulo, assim... com o coração apertado...”ai meu Deus, será que vão aceitar?”, porque é... o meu tema, praticamente, pra uma academia de pedagogia, né, que é planejamento escolar. (SA18)

São muitas as questões a serem tratadas a partir desses recortes discursivos; mas, tendo em vista os contornos e limites do tema já estabelecidos, dirijo o foco da discussão para a questão da pesquisa, tomando a construção da monografia como momento importante para esse exercício. Então, a monografia seria *locus* de dois aprendizados na graduação: o da pesquisa e o da escrita. Entretanto, entendo, pelos discursos dos sujeitos, que a relação pesquisa e escrita na universidade ainda é muito frágil, há uma ênfase no ensino, apesar de se proclamar a relevância do tripé ensino, pesquisa e extensão. Como lembra Lüdke,

O conteúdo [...] ainda é o que mais preocupa na formação de professores, tanto que, nas licenciaturas, trabalha-se para que o aluno conclua o curso com o maior domínio possível de conhecimento ensinado, m detrimento de outros aspectos também importantes para a sua formação (2005, p. 343-344).

Essa ênfase no cumprimento do conteúdo tem subestimado as atividades de produção, levando os sujeitos-alunos a sentirem as consequências da escrita desenvolvida a partir de um objeto que não lhe despertou paixão, desejo, como relata SA18; que não parte da inquietação, como afirma SA17; a falta de orientação, do projeto à monografia, denunciada por SA6 e SA15; a falta de professor para orientar o aluno de acordo com o tema por ele escolhido, como relatam SA17, SA18 e SA19; a relação não tão

fácil com a folha de papel, como declara SA10, que o leva a “não” escrever “nada”, estando já no oitavo semestre; fato que passa também pela falta de orientação, além da relação desse sujeito com a escrita de textos acadêmico-científicos. Note-se que na fala de SA10, a palavra “escrever” se situa entre duas partículas negativas – não, nada – reforçando mais ainda o tamanho do seu bloqueio, das suas limitações frente à folha de papel ou frente à tela.

Devo explicar que não se trata de situar o professor orientador como o culpado – ou o único – pela existência de lacunas relativas à importância da pesquisa na formação de professores, pela limitação em termos de preparação para a pesquisa na graduação, visto que uma série de questões, referentes à complexidade das práticas pedagógicas – sobre a qual não é meu objetivo discutir aqui neste espaço – está em jogo: o professor se vê cercado por impasses de ordem epistemológica, formativa, pedagógica, política, social e cultural, da área educacional e das relações de poder circunscritas na comunidade acadêmica; a deficiência na formação do professor quanto a desenvolver um olhar investigativo; a dicotomia entre ensino e pesquisa que ainda prevalece na graduação⁴³; a profusão tempestuosa de tarefas e prescrições que fazem parte da rotina da docência; a imagem flagrante da função de professor, banalizada na condição de ministrador de aulas, construída e imposta pelo projeto hegemônico neoliberal. Mas há uma nova perspectiva, há um outro caminho a ser trilhado, como lembra SP11:

Eu acho que essa nova formatação aí, com nomenclatura diferente, que leva o aluno a chegar a uma monografia ou a um artigo, no final do curso, eu acho que já leva... já deixa ele mais preparado, por exemplo o aluno da uneb, o aluno da católica do curso de letras ne..., o da UNEB [...] E pior do que o aluno não saber, que se precisar fazer [refere-se à construção de projetos de pesquisa], o professor também não vai saber [risos]; que o professor veio da geração em que não existia projeto; que hoje tudo é projeto né? Hoje é a chamada pedagogia de projeto: é projeto pra isso, projeto pra aquilo... então se a gente não souber fazer projeto, a gente não sabe caminhar na nossa profissão; mas, antes, não. Até uns dez anos atrás, quinze anos, sei lá, não tinha projeto nenhum, era planejamento.

⁴³ O destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa no ensino superior, no Brasil, se concretizou no artigo 2º, das diretrizes contidas na Lei 5.540/68, como resultado dos acordos MEC/Usaid (acordos celebrados com os Estados Unidos, a partir da década de 1960), reformando a educação do período da ditadura militar; aí se separou a pesquisa do ensino: à graduação coube a responsabilidade de formação dos quadros profissionais, reforçando o caráter profissionalizante da educação; à pós-graduação destinou-se o compromisso da pesquisa. Tais diretrizes daquele período histórico foram substituídas, após várias modificações pelas diretrizes da Lei atual, 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Base Nacional.

Então, se essa “nova formatação” existe, como uma oportunidade de aproximar o aluno da pesquisa para construção de conhecimento, é preciso que se acredite e se lute, a fim de que ela possa contribuir para a criação de um espaço estimulante e interessante à pesquisa, no qual ocorra o envolvimento de todos os que dele participam, principalmente, professores e alunos, isto é, orientadores e orientandos, visando a uma produção monográfica mais estruturada, de qualidade, processual; um espaço destinado à interlocução em que o orientando, pela mediação do orientador, possa, nessa construção, instaurar a discursividade, nos termos propostos por Amorim:

É instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele. Dito de outra maneira: sua obra é condição de possibilidade para que determinados pensamentos se produzam, mas ao invés de serem pensamentos que repetem o que diz essa obra, ao contrário, trazem diferenças em relação a ela. (2001, p. 15).

Nesse sentido, a escrita dos sujeitos passa a ser enunciação dirigida a alguém; a monografia se configura, então, como lugar de interação construído desde o projeto inicial; escrita que constitui resposta a algum questionamento, que se abre a embates ideológicos, com maior ou menor intensidade, a depender do contexto que os gerou. Para tanto, faz-se necessário repensar o perfil do professor como profissional da reconstrução do conhecimento, tanto em termos de pesquisa como princípio científico, como de pesquisa como princípio educativo. Para Demo, esse professor,

[...] em primeiro lugar, é pesquisador, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática; b) é, a seguir, socializador de conhecimentos, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa; c) é, por fim, quem, a partir de proposta de emancipação que concebe e realiza em si mesmo, torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno, evitando de todos os modos reduzi-lo a discípulo subalterno (DEMO, 2001, p.48)

Pensar o professor nessa perspectiva, seja ele o orientador, seja o professor em formação – o orientando – e entender a possibilidade da pesquisa, na formação de alunos e Letras Vernáculas, como instrumento de construção e reconstrução de saberes pela atividade escrita, faz-se necessário e urgente; mas também, devo admitir que não é fácil nem simples visualizar quais os caminhos mais apropriados para assegurar essa prática; por ora, entendo que as atividades de escrita no curso de Letras Vernáculas, do primeiro semestre à monografia, devem partir de processos investigativos

sistematizados da prática do professor, respaldados por um diálogo entre ensino, extensão, escrita e pesquisa, ressignificando os processos de construção da monografia como escrita que pode iniciar os sujeitos no campo da pesquisa científica. Para tanto, sugere o sujeito-professor:

[...] de início, quando ele [o aluno] entrasse na universidade, principalmente no curso de Letras (os outros cursos também deveriam ter isso), pensar nas linhas de pesquisa já pra ele, porque, se ele entrar naquela determinada linha de pesquisa, não que ele vá abandonar os outros lados, as outras linhas, mas ele vai se dedicar àquela determinada linha de pesquisa e, em se dedicando, ele vai começar também a redigir, a criar, a dialogar com o conhecimento. (SP1)

Nesse sentido, é preciso reconhecer que o currículo do curso de Letras Vernáculas da UNEB, especificamente do Campus XIV, tem avançado, ainda que a passos lentos, através de contribuições advindas das atividades geradas pelo “Seminário Interdisciplinar de pesquisa”, bem como por outros momentos de escrita que os sujeitos-alunos avaliam como positivos, sobre o que convido a uma reflexão no próximo item.

4.2.2 Escrita acadêmico-científica: contribuições para o professor em formação

Então eu digo que a escrita aqui da faculdade contribuiu, sim, contribuiu para minha formação como cidadã, o pensamento crítico. (SA13)

Não obstante esse quadro delineado até aqui, sobre as dificuldades de escrita vivenciadas pelos sujeitos alunos, escrita que ainda se dá intramuros da universidade, visando a um público único – o professor –, e que, de certo modo, deixa a desejar, porque a política da universidade referente a essas práticas ainda não está voltada por inteiro à pesquisa e extensão, no âmbito da graduação, cumpre-me registrar que, segundo boa parte dos sujeitos-professores, o atual currículo do curso de Letras da UNEB tem aberto algumas brechas para que a pesquisa na graduação se faça presente, através do componente curricular denominado “Seminário Interdisciplinar de Pesquisa” (SIP), oferecido do primeiro ao sétimo semestre. SP10 especifica as atividades que são realizadas pelos sujeitos-alunos a partir do segundo semestre: “O segundo, resenha; terceiro, ensaio; o quarto, artigo; o quinto é anteprojeto de pesquisa, e o sexto é projeto de pesquisa; e o sétimo é a produção do primeiro capítulo da monografia...primeiro capítulo não, um dos capítulos”. SP9 esclarece a atividade realizada no primeiro semestre: “[...] agora mesmo, teve

no SIP, meninos de primeiro semestre apresentando os pôsteres, né, que primeiro semestre é pôster”.

Trata-se de atividades realizadas em grupo ou individualmente, com níveis diferentes de pesquisa, cada um com suas próprias exigências de articulação, sob a responsabilidade de professores do curso. Cada semestre possui uma ementa específica (Anexo A), mas todas focando a metodologia da pesquisa científica, visando à estruturação, elaboração e apresentação, com fins de socialização, de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados no decorrer do semestre,⁴⁴ conforme comentam os sujeitos-professores:

Cada semestre, eles trabalham, né, um... porque eles vão para a monografia. Então, aí, eles aprendem... a gente tem, inclusive, depois, eu posso apresentar isso, tá lá no colegiado, a gente tem... vem a resenha, vem o ensaio, vem o artigo, pela proposta do currículo... do SIP. É. E aí chega o anteprojeto, o projeto e a construção da monografia. (SP4)

[...] no caso da UNEB... o que eu observo é que tenta se dar essa... essa função social, né, em relação à produção do conhecimento. Então, ao final de cada semestre, os alunos precisam apresentar pôsteres, nos SIPs, né? Os Seminários Interdisciplinares de Pesquisa. Então, há produção de artigos, há produção... ou seja, o currículo, ele já tá pensando um pouco... claro que ainda tem uma série de lacunas, mas há um grande avanço, quando se pensa que, ao final de um determinado semestre, a gente vai socializar as produções que foram feitas pelos alunos, ao longo do processo. Então, um semestre com pôster, um semestre com resenha, um semestre com artigo, um projeto, pré-projeto, até a monografia. [...] eu me refiro ao currículo em relação à estrutura mesmo, curricular, das disciplinas, do que se propõe, desse perfil... é... profissional pra... pra um estudante de Letras. Está bem mais avançado, ele prevê a pesquisa, prevê a parte prática com extensão... tudo isso. Então, esse avanço é fruto de uma conquista. (SP6)

Ao refletirem sobre os resultados das práticas de sala de aula, possibilitadas pelo SIP, com relação à escrita, os sujeitos-professores entendem que se processou uma mudança no ensino, pois a ênfase no produto cedeu lugar, ainda que timidamente, ao conhecimento do processo, à pesquisa, à socialização dos resultados, como revelam essas marcas discursivas de SP6: “eu observo é que tenta se dar essa... essa função social, né, em relação à produção do conhecimento”; “a gente vai socializar as

⁴⁴ O projeto teve início em 2004, sendo redimensionado em 2007. Foi reconhecido e publicado no Diário Oficial do Estado, em 15/09/2011. Parecer CEE nº 279/2011, com o seguinte título: Projeto do Curso de Licenciatura em Letras / Habilitações: Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas.

produções que foram feitas pelos alunos, ao longo do processo”; “Está bem mais avançado, ele prevê a pesquisa, prevê a parte prática com extensão”. Nesse sentido, os sujeitos-professores entendem que a escrita se apresenta como processo que gera um produto com função social, estreitando as relações entre fins pedagógicos e fins sociais, desde o primeiro semestre do curso, e não apenas no final, com a construção do relatório de estágio, como na proposta curricular anterior:

[...] esse currículo agora, todo dia que eu falo dele eu fico... de um lado, é... assim... entusiasmada, porque no currículo antigo, o aluno só tinha acesso à escrita, no final, quando foi... não existia nem monografia pro final, nem tinha TCC, não era? Ele terminava o curso e colava o grau. Você foi aluna e sabe que era assim, não tinha nada disso. Então ele só ia escrever alguma coisa no final, na época de estágio... e olhe lá, um relatório, relatório de estágio. Hoje não, hoje o aluno já começa a trabalhar textos no primeiro semestre, ele já vai ter contato com a escrita, com apresentação, com seminário, apresentação e tal. [...] na minha opinião, que vivi o outro currículo, acho esse nesse ponto, assim, maravilhoso [...] tem alguns que mesmo no sétimo, na hora do TCC [...] faz mesmo, faz coisa que não deve, que não tem nada a ver, mas assim, vários deles, você sente quando ele já chega no final, pra o TCC, ele já tá num outro nível. (SP9)

Agora, atualmente, até, com essa questão de todo ano o aluno fazer um trabalho, né, do SIP, eu acredito que eles já vão mais se familiarizando com a escrita. (SP8)

Eu tenho três anos praticamente aqui, com o SIP, disciplina de SIP e de TCC. No início, o que a gente vem percebendo é que não tinha uma distinção... semestre tal, primeiro, segundo, terceiro... enfim, nessa percepção de melhoria ou não. Mas, de uns três semestres pra cá, tá percebendo uma melhor produção, a partir já do segundo semestre, que é a produção da resenha, né? Eles estão muito mais atentos, né? (SP10)

Os sujeitos-professores defendem que o efetivo teor inovador desse componente curricular vem contribuindo para um compromisso maior em relação à escrita, para uma melhor produção por parte do aluno, desviando-se da trajetória unificada – a nota – para a diversificação de percursos, dentre eles, a socialização do escrito.

[...] a escrita tem que ter sentido, não pode ser uma atividade, simplesmente pra avaliação, mas... é... eu acho que a gente tá caminhando; por exemplo, o SIP, já dá essa dimensão, porque eles vão apresentar isso pra os colegas então isso já... é... é...já da uma certa, é... é... um certo sentido para a produção, não fica só para o professor avaliar ou pra os colegas. [...] Eu acho que foi um ganho, assim, um pulo de qualidade imenso, né? Eu tô aqui desde 98 [...]. A diferença da mentalidade do aluno em relação à questão da escrita daquele período pra agora, é muito grande, não é? Porque agora o aluno sabe que ele vai ter que apresentar aquele trabalho, para uma comunidade, pra os colegas, não só os da turma, mas do curso, e

isso exige deles uma postura diferente, um compromisso maior em relação a sua produção escrita, né? [...] Então, eu acho que o SIP representou um pulo de qualidade na produção escrita do Campus. (SP2)

Em termos de abertura de visão, ele [o currículo] é cem por cento em relação ao outro, porque trabalha em cima de eixos temáticos e não de uma linha mais fechada. (SP5)

Acho ótimo, excelente, acho... é isso que eu tô falando, o projeto da UNEB ele leva, ele caminha pra isso, a ideia sempre é melhorar, mesmo que a gente fique, às vezes, estacionada no caos [...] Porque o SIP é um seminário interdisciplinar, ou seja, é um processo de construção; eles querem uma semana antes do SIP, preparar o SIP, aí é correria [...]. (SP11)

Hoje, a gente tá com esse avanço, tá presenciando esse avanço, né? E a cada semestre isso vem sendo cobrado mais. Não é... não é... a gente não tá naquele patamar de tá... de excelência de produção, né? Mas há um avanço bastante significativo em relação a isso [...] Como a gente tá... tá dando um novo enfoque aqui, nesse trato com o SIP, eu acho que a gente tá conseguindo... é... fazer com que os alunos produzam com mais... com mais eficiência, com um pouquinho mais de... de... é... de elaboração dos seus textos.(SP10)

Como os sentidos se dão nos discursos e não na superfície das palavras, na interlocução com SP2, ele nos leva a compreensão de que, antes da existência do SIP, a escrita não era divulgada à comunidade acadêmica; o aluno escrevia – ou não – mas não se arriscava à exposição, ou não tinha essa oportunidade, essa abertura; se escrevia, escondia-se no seu próprio texto, somente revelado ao professor; se não havia garantia do destaque almejado, melhor recolher-se; somente o professor seria testemunha do seu (não)saber: “Quão mais fácil não é guardar o trabalho na privacidade de nosso conhecimento e mantermos a ilusão da qualidade...” (MEIRA, 2007, p. 53). Escrever e mostrar somente quando houver a certeza de reconhecimento – por um público – do mérito pelo esforço da produção: “Teve uma comissão agora pra fazer verificação, em *locus*, do reconhecimento do curso de Vernáculas, que também teve essa percepção das produções acadêmicas dos alunos”. (SP10).

Se o sujeito não tem certeza de que conseguirá o destaque almejado, a tão desejada aprovação, recolhe-se à sua completude ilusória, não deseja revelar-se incompleto, não quer se atrever com um produto concreto: o texto; prefere não se arriscar a uma decepção, a de saber que esse produto, tecido por suas mãos, não carrega tanta perfeição; torná-lo público, somente quando o texto for julgado por ele e por seu professor como um trabalho que mereça

ser posto à vista de outros leitores; do contrário, significaria expor seu professor também e é preciso preservar as faces, como lembra SP2:

[...] o aluno ele se preocupa, ele quer apresentar algo de qualidade porque ele sabe que... é... a questão da preservação das faces, né, que... ele não quer passar como incompetente, o professor também, né, que não aceita que o aluno apresente de qualquer jeito, porque os colegas, os pares vão ler aquele texto, o aluno vai verbalizar, vai oralizar aquele texto, então tem todo um cuidado com a escrita que antes não se via, né?

Decerto, o texto, ao ser dado à leitura, jamais passará despercebido, porque alguém sempre reagirá, o texto sempre inquietará o leitor. Portanto, escrever um texto científico e torná-lo público implica expor-se às indagações e críticas, supõe/propõe debate que produz conhecimento; o texto expõe a condição do autor de trabalhar com o inconsciente, pois, pelo escrito, apresenta suas imperfeições, no mesmo nível de “transparência” com que mostra sua competência: “tem todo um cuidado com a escrita que antes não se via...”; porque apresentar seus escritos aos pares, à comunidade científica, significa certificar-se de que as palavras podem ser cassadas, os deslizos, as faltas poderão vir à tona, por isso é preciso estar atento, ter cuidado, como revela SP10:

Hoje tá tendo um certo avanço, devido à cobrança maior nesses seminários interdisciplinares de pesquisa. A gente tá... tá mais atento, né, tá mais observador, há uma... há uma... um comportamento aqui... dos próprios professores, quando participam das reuniões de SIP de NEI e de TCC, certo? A gente percebe esse maior compromisso em tá observando mais, em tá mais atento à produção escrita.

Tendo em vista que os sentidos não são os mesmos para os diversos sujeitos que compõem esse sistema educativo, pois estão situados em lugares sociais diferentes, ocupam várias posições em momentos e situações diversas, alguns sujeitos-professores, ora colocam-se na posição de quem reconhece a melhoria no trabalho de escrita dos sujeitos-alunos, pela proposta do SIP, ora ocupam a posição de quem faz análise da prática docente – inclusive a sua – das faltas, das suas impossibilidades e limites, e entende que, apesar do SIP, é preciso imprimir mudanças ou aprofundamentos nos eixos de ação pedagógica, na ação docente, na relação professor-aluno-pesquisa-conhecimento-escrita.

Mas, ainda assim, com isso previsto, o que ocorre é que, mesmo sabendo que o currículo está organizado dessa maneira, eu, professora, no meu planejamento, não penso nesse momento, não

priorizo esse momento, que é o momento que a gente tá apontando no discurso, né, da excelência, do conhecimento, da produção acadêmica, da disseminação dos estudos, das pesquisas. Eu acho isso importante, mas eu não separo o momento disso na minha prática. Então, eu acho que esse é o grande nó, o grande problema. (SP6)

Por outro lado, eu sinto que não há, é... o cuidado ainda, né, dos professores e aí eu me incluo, em exigir esse texto próprio, mesmo quando ele vai apresentar pro SIP. Por exemplo, eu tive uma turma agora do SIP [...] a tarefa era fazer uma... uma... resenha sobre um tema que era... o normal e o patológico na psicologia, né... na noção de normalidade. Então, assim... eu dei o livro pra eles, mas eles se... se limitaram a esse texto, eles não foram buscar outras coisas, outros livros, pra daí fazer um texto deles. Eles fizeram uma... eles foram seguindo o que o texto original que eu dei para eles falava sobre normalidade, o que é a doença mental, o que é loucura, o que é isso... e eles foram seguindo. Então assim... uma cópia, agora, também, eu não consegui fazê-los ampliar... é... sair disso, sabe? Eu dizia: gente, olha, vamos fazer, é... procurem outros textos, pra você lerem, ter outras ideias sobre loucura, sobre o que é normalidade, mas eu sinto que eles ainda são... mas em vista do currículo anterior, Bêda, já é um avanço, eu acho muito grande... (SP9)

Tem equívocos! Sempre tem. Agora, possibilidade de escrita não é exatamente a disciplina, o componente curricular que vai dar. Quem dá a possibilidade da escrita é o professor. Porque não existe passar pelo processo discente e docente sem leitura e escrita; ninguém é avaliado apenas oralmente. (SP5)

Tem dois aspectos aí: um é como você... como o SIP é desenvolvido, né, a filosofia, a... a... a ideia do SIP é muito boa. Agora, se você não põe em prática isso, não faz efeito nenhum, não surte efeito nenhum. (SP10)

SP6 reconhece que a existência da referida disciplina no currículo não garante, do ponto de vista metodológico, que a escrita com fim social, como construção científica para troca de conhecimentos, vá acontecer no seu ou em outro componente curricular, caso isso não seja contemplado no planejamento. Se o papel do aluno deve se alterar na direção da construção do conhecimento, a práxis do professor precisa transmutar-se também para proporcionar a esses alunos, essa reflexão-ação sobre o escrever para produzir conhecimentos. SP9, confessa sua impossibilidade com relação a contribuir para que o sujeito-aluno fizesse a travessia da cópia para a produção de um texto autoral. SP5 atribui aos professores de qualquer disciplina/componente curricular, e não ao SIP, a possibilidade de abertura de caminhos rumo à escrita. Então, podemos entender que, independente do SIP, em outros componentes curriculares/disciplinas, durante todo o semestre, as propostas de produção de texto devem priorizar uma escrita como prática social, baseada em situações efetivas de interação. Não podem ser práticas

pontuais, esporádicas, ações isoladas, com vistas a apenas um momento de socialização do texto, proposto em um componente do currículo, como me dão a entender os seguintes recortes discursivos dos sujeitos-alunos:

É... A nota é... é muito... muito visada, cobrada! Apesar de que, é... há um... assim: há uns semestres, que tem se trabalhado muito a questão da escrita do aluno pra você expor seu trabalho... quando tem SIP, né? Você escreve... por exemplo: pra o SIP, eu escrevo... agora eu já não escrevo mais pra agradar o professor! Eu escrevo porque eu vou apresentar o trabalho e vai ter muita gente me olhando, né... me escutando e avaliando o meu trabalho. Não é necessariamente pra o professor mais. (SA15)

[...] o quarto semestre, é... se eu não me engano, é artigo, o quinto já é anteprojeto, o sexto, projeto... pro SIP. Mas, antes tem a resenha e o resumo. [...] acho que é trabalho mais marcante da gente, o SIP, apesar dos outros também serem importantes... [...] eu acho que... você... por ser uma questão interdisciplinar, você tem que apresentar depois pra todo mundo, você acaba se... é... você acaba tentando fazer melhor, se envolvendo mais, eu creio. (SA6)

Como afirma SP10, “a ideia do SIP é muito boa”, mas é preciso ser colocada em prática no cotidiano das outras disciplinas do currículo, a fim de que os sujeitos, ao produzir textos acadêmico-científicos, possam descobrir caminhos novos e responsabilizar-se por esses caminhos, senão, “não faz efeito nenhum, não surte efeito nenhum”, como diz SP10, porque os sujeitos-alunos passam a centrar seu esforço apenas em uma produção – como revela SA6 – dentre as tantas atividades de escrita que são geradas no semestre, a partir das experiências teórico-práticas de outros componentes curriculares/disciplinas, que, também, precisam ser valorizadas. A pergunta que me faço é: não seria o SIP mais um componente com apenas mais uma tarefa a ser cumprida? Diz SP10, como professor de SIP, há três anos: “Eu não vejo todas as produções das outras disciplinas, né? Eu vejo algumas produções, as produções que são direcionadas ao SIP mesmo e ao TCC”. Porque, se é uma disciplina cujo objetivo é promover a interdisciplinaridade, como bem o próprio nome sugere, o foco está sendo apenas em trabalhos pontuais, já encomendados, com vistas à apresentação em um determinado momento, no final de cada semestre, ficando as outras escritas à deriva – ou melhor, com objetivo direcionado para apenas uma nota –, sufocadas pela correria e aflição geradas pela preocupação com a preparação das atividades dessa disciplina, no cotidiano acadêmico.

Esse espaço e tempo privilegiado, conferido apenas ao SIP – e ao TCC, apenas, no último semestre, com alunos concluintes – leva-nos a questionar sobre o lugar que a escrita ocupa nas propostas pedagógicas de cada disciplina: seria um espaço restrito a um componente curricular que, como reconhecem os sujeitos professores, tem mudado um pouco a relação do sujeito com o ato de escrever, mas se restringe à escrita de um texto de um único gênero, já pré-determinado para cada semestre? Assim também entendem um sujeito-aluno e um sujeito-professor:

Dar um foco maior à escrita, discutir mais os textos dos alunos, como se faz no SIP e em início de monografia, primeiro capítulo. Assim, o professor de TCC traz o texto do aluno pra mostrar a escrita do aluno, o discurso do aluno, pra aprender com o discurso do aluno... Só faz no SIP. Eu só vi isso no SIP e TCC, no SIP e TCC. Trazer pra mostrar... não sei... eu não sei. Deveria trazer isso em todas as disciplinas, dar a importância. (SA5)

[...] fica muito ainda preso à questão de produzir para a avaliação do componente ou para o SIP; não existe aquela concepção de que “eu estou me formando enquanto autor, eu sou autor do texto”. (SP2)

Esse espaço de escrita, se ampliado, para fazer parte da dinâmica de outras disciplinas/componentes curriculares, no cotidiano da academia, poderá ser fundamental no processo de enfrentamento da reprodução que distancia o sujeito do ato de escrita, com vistas a relacionar novas informações com o conhecimento já construído, fazer investigação, socializar esses conhecimentos, vinculando-os às exigências do exercício de sua profissão.

Em meio a esse cenário de incertezas, de questionamentos, de fugas, desvios, deslizos, mas também de pluralidade de linguagens, aprendizagens, experiências e vivências socioculturais, os sujeitos se entendem como protagonistas da sua história, em algum espaço- tempo do processo pedagógico, quando este lhes possibilita vislumbrar, em algumas atividades de escrita que realizaram, ao longo de seu curso, as contribuições para a sua formação como leitores, como produtores de textos e como formadores de leitores e produtores de textos:

Quando eu cheguei na universidade, o que tinha de principal era esse trabalho de produção escrita... enriquece o aluno, desenvolve em relação ao contexto social histórico, político... eu acho que o aluno... isso aí é essencial pra sociedade... essa produção, em relação ao desenvolvimento do próprio aluno... esse processo de escrita na universidade é um processo de desenvolvimento também em relação ao indivíduo. (SA3)

Antes da Faculdade eu já lia bastante. E isso me ajudou a perceber ainda mais a importância da leitura no mundo de hoje e me fez é...

ficar um pouco digamos que curiosa ou tentada a escrever mais, né, fora da... da dos... da Universidade, né? Acredito que ajudou a refletir melhor sobre a escrita, sobre a importância da escrita. (SA14)

Cada vez que a gente escreve, a gente aprende mais um pouco, a gente faz um texto melhor. Toda vez que você pega um texto... vai corrigir...uma semana depois... a gente tem uma visão diferente, a gente vai modificar todinho... vários pontos... e cada vez que vai passando... a gente tá progredindo, tá crescendo... e a escrita também vai melhorando. Então... se a gente pegar um trabalho do primeiro semestre para agora no quinto, a gente vê a diferença. Se a gente pegar um do quinto pra quando chegar no oitavo, a gente também vai ver essa diferença. E se não tiver essa diferença, também eu não veria qual o motivo de estar aqui. (SA5)

Eu acho que... se eu não tivesse entrado na Faculdade... claro, evidente, que hoje eu não escreveria jamais da mesma forma, jamais, e... o que eu escrevo hoje, digo, o pouco que eu sei que... apesar de tá já em um nível, diria que bem avançado, bem avançado mesmo... de como cheguei aqui, falta muito pra tá uma escrita excelente. Não é só modéstia, é a vontade de melhorar mesmo! Aí... eu acho que... é isso mesmo... Tenho um grande progresso de lá pra cá. (SA6)

Uma abertura, uma capacidade maior de visualização que o texto lhe proporciona; não somente, como você explicava [refere-se aos semestres em que trabalhei o componente curricular "Leitura e Produção de Texto"]... não somente o texto em sua parte... é... como é que eu posso dizer... superficial, e sim, na sua parte das entrelinhas, nas questões situacionais, contextuais... (SA8)

[...] elas [escritas] contribuíram né, na questão que a gente tem que, que saber... assim... tudo na vida você tem que saber argumentar, você tem que levar uma ideia do principio ao fim, e, às vezes, eu pecava nisso, eu dava é... colocava um monte de... uma porção de sugestões, no início do texto e não definia, não trava... não trabalhava o final. (SA9)

Com certeza, contribuiu sim, porque hoje... antes eu tinham um... pensava de um jeito... escrita de um jeito e hoje eu vejo que não é assim, não é do jeito que eu pensava no Ensino Fundamental. [...] Porque, antes eu achava assim, que o professor... só tinha aqueles textos: narração, dissertação e tal. A gente fazia, pronto. E hoje a gente tem um leque de vários textos diferentes; então, a Universidade com certeza contribuiu. [...] Eu acho que me deu mais responsabilidade, vamos dizer assim. [...] Leitura, principalmente, foi muito assim... vários tipos de leitura que antes eu não conhecia... ler por ler, ou então porque o professor mandava e pronto. Hoje não, você tem vários tipos de leitura e tal. Então acho que contribuiu bastante a Universidade. (SA10)

De certa forma, ela [universidade] me proporcionou mais leituras, né... eu consigo hoje, depois desse curso, sentar, ler três, quatro horas, eu não conseguia, né? Eu consigo... é... interpretar um pouco melhor, porque eu tenho muita dificuldade de fazer isso. (SA11)

As escritas daqui me ajudaram, porque... toda vez que tem um tema, que tem um artigo, que eu tenho que me voltar pra pesquisa, não é uma pesquisa pra poder simplesmente achar o que dizer, é uma pesquisa pra achar a relevância daquela discussão. (SA13)

[contribuição] Muita... Trouxe muita! Até porque eu trabalho com crianças, né, e... trabalhar com escola exige que você produza também texto, às vezes a própria escola exige de você produzir algum texto, pra fazer algum... é... apresentar em algum evento...

então você com... com base nessa... né, tendo a base científica, digamos assim, você consegue facilmente escrever um texto que satisfaça a determinado, né... alguma coisa que peça... É... até a ampliação do vocabulário, né! Muito, porque você aprende bastante palavras novas, você sabe contextualizar... [...] como leitora... eu num lia muito antes de entrar aqui, e agora eu não consigo viver sem... sem um livro, né! (SA15)

Bem, pra mim foi benevolente até demais, né? Eu digo benevolente porque é... eu aprendi bastante e aí... e não só... eu digo assim enquanto estudante, mas enquanto pessoa, porque assim, na realidade toda essa escrita, né, fez de mim um sujeito bem mais crítico, certo? Deu um olhar bem maduro em relação às coisas, em relação a... a... determinados... determinados assuntos, a determinados fatos, né, que ocorrem dentro da nossa própria sociedade. Então, me fez assim... crescer psicologicamente mais ainda. Me tornou uma pessoa assim bem mais aberta, né? Socialmente, profissionalmente, individualmente... (SA16)

[...] depois que... que eu entrei... que eu entrei na Faculdade que eu passei a Letras, eu disse assim: realmente, todo mundo tem que fazer vestibular, tem que vivenciar uma Universidade tudo isso aí pra entender como é importante ou seja, meu vocabulário melhorou muito, então, eu tenho muito a agradecer o período que eu fiquei na Faculdade porque eu hoje eu posso escrever né? [...] Então melhorou bastante meu vocabulário. Isso vai ajudar na minha escrita, isso ajuda nas minhas aulas com meus alunos, então, é... eu... eu procurei as melhores coisas da Faculdade o que ela podia me dar de bom e eu estou aplicando por incrível que pareça na minha sala de aula que é Primário. (SA18)

Pelas brechas do inconsciente, o sujeito revela o Outro de si. Dos entremeios dos relatos sobre o imprescindível esforço de resistência diante dos jogos agonísticos das práticas de escrita acadêmicas, comprimidas por quatro paredes seculares, os sujeitos-alunos, mesmo se sentindo desestabilizados pelos imperativos pedagógicos, confessam ter vivenciado algumas atividades de escrita que atravessaram suas vidas tornando-os o que dizem ser, para além do que deles foi feito. Porque escrever nunca é simples: preenche, esvazia, raspa, embaralha, inverte, subverte, impulsiona o sujeito a estender-se até o limite, leva-o a manifestar um querer-vir-a-ser mais forte; escrita andarilha que irrompe barreiras, tornando vazia e insignificante toda segurança, toda estabilidade, levando o sujeito a declarar-se, num lampejo de autocrítica:

Eu deixo a desejar um pouco, pra mim mesmo. Acho que eu deveria ter aprendido mais aqui dentro, até da própria escrita [...] ainda falta muito, na verdade. Eu queria sair daqui sabendo mais, escrever. Não tão bem como eu queria, mas, razoavelmente bem. E isso com certeza vai ser determinante na minha vida, pra [...] os meus próximos desafios que vêm aí... a minha carreira de vida que eu quero ter... Isso com certeza é bem importante. (SA6)

A não conformação com a sua condição de ser da falta: “Eu deixo a desejar um pouco, pra mim mesmo”; a ilusão de poder atingir o inatingível – “o

real da língua é, portanto, o impossível que lhe é próprio” (GADET; PECHÊUX, 2004, p. 52) –, porque sempre ocuparemos uma posição de não-saber, dado o nosso inacabamento como sujeitos do desejo e, portanto, da incompletude: “Eu queria sair daqui sabendo mais, escrever”. Esse é um sentimento aproximado ao que, magistralmente, também revelou Lispector:

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo que eu não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei constitui a minha verdade. (1976, p. xvii)

Escrever é tarefa sempre acompanhada dos riscos da imprevisibilidade e da inconstância, confunde-se com o viver, com o modo de conduzir a própria existência. Em cada recorte discursivo captura-se o experimentado, o sentido, o que tocou singularmente cada sujeito que experienciou momentos significativos de escrita. A escrita do texto remete à reescrita da história de cada sujeito. Com a prática da escrita na universidade, os sujeitos-alunos percebem mudanças no campo social, histórico, político, profissional, pessoal; vislumbram mudanças das concepções de mundo, de linguagem, avanços no campo teórico, revolução conceitual e transformações no seu conhecimento sobre as dimensões formadora e criadora da leitura e da escrita, que ultrapassam seu caráter instrumental, permitindo-os alastrar-se, humanamente, em infinitas direções. O escrever se confunde com o viver.

Os sujeitos dizem levar algo da escrita para além da sala de aula da academia, o que significa compreender a importância do escrever como experiência, *locus* de indagação e de resistência; marcada pelo traço da letra no papel e pelo traço do vivido e da própria escrita; e o vivido assume a dimensão para além do finito, isto é, dos muros da universidade, desempenhando importante papel na formação, para a melhoria das condições profissionais, como entendem SA15 e SA18; das condições de leitura e interpretação, como observa SA11; de algum modo, faz a diferença na vida de cada um, porque, como afirma SA5: “se não tiver essa diferença, também eu não veria qual o motivo de estar aqui”.

Essa é uma história que precisa continuar a ser escrita como experiência avessa ao monologismo – este como esquecimento da alteridade –, que precisa chamar o outro, que precisa encontrar sua destinação nas relações

com o outro, os outros, aí incluído o sujeito-professor, tornando-se aberta a outros tempos, outros espaços, a outras interlocuções.

4.3 O olhar do sujeito-professor sobre a escrita do sujeito-aluno: interlocução?

Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsabilidade (BAKHTIN, 2003, p. 333).

As palavras do autor nos lembram que a linguagem é heterogênea, está sempre em movimento, é inacabada porque depende da compreensão veiculada pelo diálogo, precisa de uma resposta, de uma atitude responsiva que se dá através de uma ação concreta, dotada de intencionalidade. Responsividade como possibilidade de dar resposta, como propriedade que tem um enunciado de se organizar em forma de resposta a outros enunciados; uma concepção atravessada pela ideia de alteridade da interlocução, que envolve a (pre)ocupação com o outro, nos desdobramento das relações que mantêm. Para Indursky (2001), a interlocução mobiliza duas posições: a de sujeito-autor e a de sujeito-leitor; as posições sociais poderão se identificar ou não, porque o sujeito leitor poderá concordar ou não com a posição do sujeito-autor, poderá discutir sua posição-sujeito, instaurando a prática discursiva da leitura.

Uma outra posição mais significativa na relação professor-escrita-aluno seria a daquele que trabalha o texto para descobrir como ele significa; os efeitos de sentido gerados pela leitura; a percepção da historicidade do texto e sua relação com a exterioridade, com os interdiscursos. É o que nos diz Orlandi, a partir dos pressupostos teóricos de Pêcheux:

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação (2006, p. 193).

Essa interlocução através do efeito-texto precisa se instaurar no espaço acadêmico, como uma atividade em que o sujeito-professor e o sujeito-aluno se alterem e se relacionem dialogicamente para construir conhecimentos, para pensarem sobre si mesmos como profissionais, como ser humano, e pensarem sobre o outro, pondo em movimento sua dinâmica interna. É assim que entende o sujeito-aluno:

Eu penso a escrita como uma possibilidade de diálogo, eu sempre escrevo o texto pensando em quem vai ler, pensando em dialogar

com o outro, pensando em alguém ler, que me dê um retorno... ou que volte e que sirva pra reflexão... uma possibilidade de diálogo que perdura (SA13).

O diálogo reclama por responsividade; a responsividade tem relação, desse modo, com a perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003); disso podemos depreender que o processo de recepção de um texto pelo outro não é passivo nem tranquilo, porque escapa ao controle do enunciador. “A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 356). E é por esse diálogo, por essa interlocução, por essa atitude responsiva de um leitor em relação a seus escritos que anseiam os sujeitos-alunos; seja por parte de seus colegas, seja por parte de seus professores, seja, ainda por parte de outros membros ou não da comunidade acadêmico-científica; especificamente, eles reclamam pela leitura responsiva do professor, pois este está na posição de avaliador, leitor legitimado, como reconhece SA13:

Porque, pessoas que leiam pra debater comigo o texto... ah, eu tenho amigos que gostam de fazer isso, então... tem alguns alunos, na faculdade, que a gente propôs fazer um grupo de leitura; então, tem como a gente expor nossos pontos de vista. Mas, é porque o professor parece, nesse momento, a pessoa que pode te... te abrir um novo caminho, mostrar se você tá muito limitado, sabe? Te dar essa oportunidade de crescer.

Nos grupos focais e nas entrevistas individuais, os sujeitos-alunos manifestam um desejo de resposta às suas construções acadêmico-científicas, pelo processo de correção, e (d)enunciam a ausência da atitude responsiva por parte dos sujeitos-professores:

[...] eu fiz um trabalho, saiu muito bom, o trabalho com doze páginas, só tinha uma página riscada na questão da formatação, na questão do conteúdo não tinha nada, ela não colocou nenhuma observação, tipo “parágrafo confuso”, alguma coisa assim. Não corrigiu nada, nem o conteúdo... mas por isso eu tirei 7. Um trabalho de dozes páginas e só tinha corrigido uma página de formatação. Entendeu? E isso desestimula a escrita do aluno... (SA12)

[...] a gente tá aqui há oito semestres fazendo isso... o professor sabe... meu estilo de escrever. [...] e não dá a atenção devida aquele texto... aquele texto devia ser o tema da especialização daquele aluno, que deixou de ser aproveitado naquele momento, porque não deu atenção, não deu atenção! (SA11)

Agora uma outra coisa que eu acho... assim... por parte de alguns professores é que, por exemplo, quando devolvessem os trabalhos, que colocassem... assim... onde é que você deve melhorar mais... fazer algumas observações... eu mesmo cresci muito em cima disso... porque é assim... quando eu vou pegar o texto depois pra ver as

observações e fazer uma releitura daquilo que eu fiz e escrever de novo, então eu já tenho um novo olhar em cima daquilo... isso pra mim é muito gratificante... eu acho que alguns professores... eles deveriam, na realidade, rever essa questão de mostrar pra o aluno onde foi que ele errou, onde ele deve melhorar, porque isso vai ajudar. Mesmo estando dentro de uma universidade, mas eu penso que é necessário isso. (SA16)

Não me lembro de nenhum artigo de Teoria Literária que eu recebi, que depois da avaliação, tinha um comentário em cima. Só a nota seca e algumas considerações sobre... formatação. Só isso. Mas nenhum elogio, nenhum norte, né?... perspectiva, assim, de você melhorar, nenhuma crítica. [...] Não vinha com observação... Sem nenhum comentário. Então, a minha impressão é que não tinha sido lido, que foi pedido só para a nota... eu sentia a falta de compromisso do professor com o aluno, com a produção. E, às vezes, também acontecia de você fazer um texto muito empolgada como já aconteceu né? Você produzir o texto e achar que o texto tá bom. (SA20)

Houve cobrança de produção? Houve! Mas cadê o retorno? Não tivemos o retorno. (SA3)

O acompanhamento do professor é imprescindível no processo de escrita do discente, porque... é... por mais que você... você esteja escrevendo seu texto, quando você termina, você acha ótimo, né... por que você dá tudo aquilo, né... dá o máximo de... de você ali. E... tendo um professor pra lhe orientar, e também saber falar, né... comunicar ao aluno onde tá o erro, e tal [...] que saiba falar ao aluno onde é que ele errou... não é? Que saiba, é... dizer de maneira adequada onde ele errou, e apontar as saídas também, né? Porque muitas vezes o professor fala assim: “ó, esse... esse parágrafo não tá bom!”. Mas, aquele parágrafo que você fez, você deu o máximo de si... e onde... onde que não tá bom? Como é que o aluno pode melhorar naquele parágrafo? Então... apontar saídas, pra que a escrita... a escrita melhore! (SA15)

Eu grito logo. Eu digo: “ó, o professor nem corrigiu!” [sorrisos]. Na verdade, eu penso na... nesse ponto, eu penso na escrita como um processo de crescimento. [...] Então, eu gostaria que ele desse um retorno, pra que pudesse saber, assim, que novos caminhos é pra seguir. Porque, às vezes, a gente acha que já chegou ao limite, que já... “Ah, tá ótimo isso aqui!”. Só que você ainda pode melhorar. Sem esse retorno, a gente não cresce. (SA13)

Aquela dificuldade que você tem na escrita, nem sempre os professores se importam em lhe ajudar você superar, pelo contrário, apenas julga que você foi mal naquilo e que você vai levar uma nota tal, por isso e pronto, né? E isso aí acaba influenciando também pra que muita gente não supere as próprias dificuldades, não é? Eu acho que falta isso também. Se o aluno não está é... com dificuldade de escrever um texto coerente, não é o caso de um professor, eu creio, chegar lá e dizer: “Poxa, seu texto está incoerente, você só vai tirar dois. Valia dez, mas seu texto está incoerente e você só vai tirar dois”. Seria o caso do professor questionar o aluno: por que não conseguiu, onde tá a falha; em cima daquela falha, em cima daquela dificuldade do aluno sugerir como escrever melhor. (SA6)

Como proclama Bakhtin, “nada mais terrível do que irresponsividade”; e o aluno, no recorte discursivo, demonstra sentir isso: “eu sentia a falta de compromisso do professor com o aluno, com a produção”. A falta de

acompanhamento, seguida da polêmica da escrita apenas para nota, denunciada com tom que revela certa angústia, se concretiza na voz desses sujeitos, que se posicionaram a esse respeito em vários momentos, durante as entrevistas, bem como nos grupos focais. Relacionam as dificuldades de escrita à falta de diálogo, de interação entre eles e seus professores.

“Só a nota seca e algumas considerações sobre... formatação. Só isso”. Quando a relação com o texto do aluno se resume ao aspecto quantitativo e à forma, o professor desconsidera a escrita como momento de cultura e subjetivação, de ordenação de argumentos, lugar de reposição de problemas, de amadurecimento teórico.

Quando a ambição de controlar os efeitos do escrever cede lugar ao desejo de interagir, o sujeito sente a necessidade de abrir um parêntese para inserir a presença leitora do sujeito-professor em seu texto. Ao escrever ele busca, de fato, algum tipo de relação com seu interlocutor. Então, se, na maioria das vezes, a realidade da sala de aula – narrada pelos sujeitos alunos e professores – nos diz que o aluno não tem escrito um texto para ser dialogado, discutido, mas corrigido, que, pelo menos, essa correção seja assumida pelo professor como atitude responsiva ativa, não tomando o texto do aluno como produto fechado em si mesmo, pois como diz SA12, pode ser um desestímulo ao sujeito quando a resposta à sua produção se transforma em silêncio; o que inquieta SA3: “não tinha nada, ela não colocou nenhuma observação”; “cadê o retorno? Não tivemos o retorno”.

Nesse sentido, o que incomoda o sujeito não é o que o professor diz sobre o seu texto, mas o que deixa de dizer: o silêncio. Mas como todo discurso é sempre dito de uma determinada forma, é no não-dito pelo professor, é no seu silêncio que se encontra o sentido do discurso: “O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; [...] Reduto do possível, do múltiplo [...]” (ORLANDI, 2007, p. 13).

O que inquieta o sujeito-aluno, nesse sentido é o que está nas entrelinhas do silêncio, não o conteúdo manifesto, mas o latente, que revela os contextos histórico, social e ideológico, nos quais as práticas de escrita se dão: “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas ou que indica que o sentido pode se sempre outro [...]. (ORLANDI, 2007, p. 14). Esse silêncio do professor significa barulho para o aluno, porque o desestabiliza, o faz reagir,

indignar-se: “nenhum elogio, nenhum norte, né?... perspectiva, assim, de você melhorar, nenhuma crítica”.

O que representa o fechamento de um texto para o aluno? Certamente, não é o fim; ao traçar na folha o desfecho de um texto, o sujeito é tomado pela ilusão de que concluiu uma escrita: às vezes, a gente acha que já chegou ao limite, diz SA13; “quando você termina, você acha ótimo, né... por que você dá tudo aquilo, né? Dá o máximo de... de você ali”, confessa SA15. O sujeito-do-dizer, na ilusão de “suprir suas necessidades narcísicas” (MEIRA, 2007) pensa ser possível produzir uma escrita perfeita, acabada: “você fazer um texto muito empolgada como já aconteceu né? Você produzir o texto e achar que o texto tá bom” (SA20). Mas o caminho que se percorre, numa escrita de texto, segue para além do papel, vai do fim ao começo, pois, o fim já é começo, diz Campos: “[...] no fim deste um outro já é mensageiro do novo no derradeiro (2004, s.p.). A conclusão de um texto aponta para um caminho infinito, com muitos atalhos, com possibilidades de novas significações.

O texto do aluno deixa muitas brechas para a interlocução, a fim de que o professor, como leitor, possa enveredar-se, buscando outros sentidos: “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). E essa é uma necessidade que ecoa da voz de SA6: “Seria o caso do professor questionar o aluno: por que não conseguiu, onde tá a falha; em cima daquela falha, em cima daquela dificuldade do aluno sugerir como escrever melhor”. O que há, de fato? Entende o professor que o texto na nota se encerra, devido ao aligeiramento das atividades pedagógicas pelo estreitamento do tempo? Ali tudo se consuma, não havendo espaço para o diálogo, para a continuidade, para a discursividade? É na interação, diz Orlandi (2006) que os interlocutores instauram um espaço de discursividade. SA6, movido pela angústia causada pela ausência de uma resposta ao seu texto, (d)enuncia:

[...] Isso não existe dentro da Faculdade, não existe! Às vezes, parece que os professores têm uma visão equivocada, ou então, romântica, não sei. Parece que fingem que tá tudo bem, né? Todo mundo cem por cento e se você não tá conseguindo aquilo foi uma falta sua, e você deve apenas pagar por aquela falha... e você não precisa de sugestão porque você tá bem, foi apenas uma falha, você tem... Então, você... né? Paga e pronto. Acho que isso existe, eu acho... (SA6)

Porque se a relação do professor com o texto do aluno restringe-se aos problemas linguísticos, à ortografia, às regras, ao gramatical (o possível), à estrutura, dá-se aí uma relação com a coisa, como enuncia Bakhtin (2003), e, portanto, não há espaço para o diálogo; mas se a relação do professor é com o sentido, é com a forma que toma a voz e o corpo do aluno no corpo do texto, surge daí uma compreensão dialógica. Nessa perspectiva, a falha não seria um erro pelo qual o sujeito teria que pagar; a falha também não é algo da ordem do simplório que se deva ignorar, ao ponto de o sujeito entender que “foi apenas uma falha”. A falha é exatamente onde a falta se instaura, porque falar de língua de texto, de escrita, é falar da falta que é constitutiva da língua (LACAN, 1978).

O diálogo do professor com o texto do aluno deve partir do princípio de que nem tudo se pode dizer, as palavras sempre faltam para expressar o que desejamos. Existe o agramatical, o impossível de ser dito, mas que desliza e se revela pelos equívocos. É o que nos ensina Bakhtin: “Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo, e se coisifica” (2003, p. 328).

Um dos sujeitos-professores, revelando conhecimento sobre a abordagem teórica de Bakhtin, a respeito do texto como tecido dialógico, expressa a importância da relação “eu-outro”, que precisa se dar entre professor e aluno, dinamizada pelas atividades de escrita acadêmico-científica, propostas em sala de aula:

[...] como Bakhtin coloca, a linguagem é fundamentalmente dialógica, então ela se volta pra o outro, a gente não escreve pra gente mesmo [...] a gente pensa nesse outro, ou deveria pensar a todo momento; mas, a gente vê que, na realidade, a escrita ainda é vista de uma forma... numa concepção, é... estreita de escrita, como uma atividade passiva, mecânica, só para avaliação [...]. (SP2)

SP2 fala sobre a ausência de uma atitude responsiva do professor nesse processo, quando o olhar sobre o texto do aluno se restringe a uma correção da estrutura e da forma ou quando não há respostas para as inquietações e dúvidas dos sujeitos, ou ainda, quando o professor se coloca num lugar de saber-poder, vetando toda e qualquer possibilidade de interação, como enunciam os sujeitos-professores:

[...] então, o professor tá ali como mero intermediário, porque a gente quando tá aqui na posição de professor, a gente se sente poderoso,

eu vou lhe ensinar, eu vou lhe ajudar, eu vou ver seu exercício, seu artigo tá errado [...]. (SP11)

E, infelizmente, eu sei que a gente, né, foi educado de outra maneira, né? Professor é o “professor” [fala a palavra acentuando a sílaba “fes”], é o que professa alguma coisa; e, geralmente, a verdade tá com ele. (SP4)

Cabe lembrar que tanto o sujeito que escreve como o sujeito que lê, não são o centro da interlocução, porque esta passa a não estar centrada no eu ou no tu, mas no intervalo criado por ambos; este é o sujeito da ADF, descentrado, que faz soar em seu discurso o já-dito em outro lugar; isto é, abre espaço para um discurso outro (PECHÊUX, 1995). A escrita-discurso do sujeito-aluno, ao ser tomada por um determinado professor-leitor que, através da leitura desse texto, poderá desencadear um processo de construção de significados, possibilitará a expressão das diferentes relações de quem lê e de quem escreve com a história; a interpelação de ambos pela ideologia e a sua posição, isto é, o lugar social, a partir do qual realiza a leitura. Esse lugar ocupado pelo professor, muitas vezes, como diz SP11, tem sido a posição de sujeito-avaliador, que tem a ilusão da completude e de que a verdade está consigo, como lembra SP4; aquele que, pela posição ocupada, detém o poder, ensina, aponta erros: “seu artigo tá errado”.

Muitas vezes, a posição assumida pelo professor é a da não interferência, do não comprometimento, da não interlocução com o texto do sujeito-aluno:

Eles não têm um texto deles corrigido; os trabalhos só são usados como nota. E eu fico me perguntando se eu estou fazendo um trabalho certo, corrigindo... é... aspectos linguísticos e teóricos, não é? Ao mesmo tempo. E aí eu fico: “eu estou fazendo um trabalho de quê? De alfabetização, de colegial, o que é que eu estou fazendo aqui?”, quando eu vejo os outros pegarem uma pilha de trabalhos e logo entregam. (SP5)

SP5 questiona-se quanto à validade de seu trabalho de correção, em comparação com o de seus colegas os quais, afirma ele, devolvem texto do sujeito-aluno muito rápido: “quando eu vejo os outros pegarem uma pilha de trabalhos e logo entregam”. O que compreendo desse dizer: ou existe apenas uma correção pontual, registrada nas margens do texto, ou não há um olhar sobre o texto, a correção textual interativa que, mesmo apontando equívocos linguísticos, dá prioridade ao processo de interlocução, de diálogo com o sujeito produtor, pensando numa (re)significação do texto. A maioria dos sujeitos entrevistados – alguns dos quais registro a seguir seus recortes

discursivos – manifesta sua insatisfação e angústia com relação à não interlocução, via correção, por parte dos professores, que na opinião de um dos sujeitos-alunos constitui “a maioria esmagadora”:

[...] o texto que a gente recebeu... “tá bom, tá ruim”, foi a nota e a devolução. Eu reclamei disso; tanto que eu fui para colegiado pra poder reclamar sobre isso [...] Então, a maioria esmagadora dos professores, eles receberam os textos, deram uma nota e disseram... e devolveram. (SA13)

Então, às vezes assim, o trabalho vem a gente, tem a nota, toma por tomar e pronto fica ali, a gente não... não... não entende o porque tomou aquela nota.” (SA14)

[...] você não sabe onde você... vamos dizer: “o que errou”. Onde você deve melhorar, o que é que você precisa avançar na sua escrita... Você só sabe que tá ali chamando sua atenção, às vezes, tem só uma chavezinha e você tem que adivinhar. E, às vezes, você procura o professor pra conversar e aí ele também não tem tempo... Eu acreditava assim... que o professor não tinha lido. Então o meu texto não... então não valeu a pena eu ter escrito. (SA18)

E quando entregavam o trabalho, entregava o trabalho sem corrigir e a nota aparecia, como? Eu não sei. Nada vezes nada. E aí nós perguntávamos na realidade, é... “professor, não tem nada escrito...” “Não, mas eu já corriji já... já tem a nota”. “Mas e aqui que não tem nada?” “Não, mas já tem a nota de vocês já, podem ficar tranquilos”. Aí vinha as angustias, porque a gente não sabia onde foi que a gente errou, na realidade. Eu mesmo ficava perdido. Onde foi... onde é que eu preciso melhorar aqui, nisso aqui? Nessa leitura aqui? Aí ficava perdido por conta disso, porque o professor não dava um respaldo pra aquilo dali. E trabalhos e mais trabalhos que ficavam sem entregar. Aí era complicado. E outros eram assim; você fazia um trabalho, colocava assim: “tá ótimo”. Tá ótimo, mas não dizia em que você está ótimo. (SA16)

Um texto sem interlocução, diz o sujeito “não valeu a pena ter escrito”, porque, sendo incompleto, não tendo acabamento, isto é, não fechado em si mesmo, por se constituir pelas relações de interação, pressupõe o trabalho do sujeito-professor como leitor. Pensar sobre esse inacabamento do texto, sobre a interlocução, remete-nos à noção de leitura, mais uma vez. É preciso, como propõe Pêcheux, tomar a leitura como acontecimento, isto é, como momento de constituição do sujeito que lê, enfatizando não apenas a relação entre o “eu” e “tu”, mas a interação entre posições de sujeitos em formações discursivas, sem perder de vista que “[...] nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia” (MILNER, apud PÊCHEUX, 2006, p. 51).

Onde se situa, nessa discussão sobre o sujeito, sua leitura e sua escrita, a questão da ideologia? Nos discursos que se materializam pela transcrição das falas dos sujeitos, expressas durante os grupos focais e entrevistas,

percebemos as marcas por eles produzidas, ao serem interpelados pela história, pela língua e pela ideologia, dentro do ambiente acadêmico. Esses sujeitos manifestam um desejo de escrever para além da mera atividade com vistas à nota, para prestar contas do conteúdo solicitado pelo professor, e que está legitimado e posto pelo planejamento de ensino; nas marcas discursivas, a frustração, que gera a angústia por seu texto não ser compreendido como um processo através do qual o sujeito se identifica e se revela: “professor, não tem nada escrito’. ‘Não, mas eu já corrigi já... já tem a nota’. ‘Mas e aqui que não tem nada?’. ‘Não, mas já tem a nota de vocês já, podem ficar tranquilos’. Aí vinha as angustias, porque a gente não sabia onde foi que a gente errou, na realidade... onde é que eu preciso melhorar aqui, nisso aqui? Nessa leitura aqui?”. Kramer nos diz que “Ao ler o que escrevem os alunos, o professor os lê, lendo neles a leitura que fazem da cultura, do modo pelo qual, subjetivamente, aproximam-se da realidade, percebem-na e a interpretam” (2002, p. 186); razão por que o sujeito-professor deve ocupar a posição-leitor, para colaborar com a construção das interrogações de seus alunos e das respostas deles sobre as várias dimensões do saber. Nesse sentido, a presença orientadora do professor é fundamental.

Outro fato merece destaque: alguns sujeitos se colocam na posição de quem deseja a interlocução, o diálogo com o outro através do texto; outros sujeitos falam de um lugar de quem teme revelar seus escritos e, neles, suas faltas, suas dificuldades para com o escrever. Do seu interlocutor depende colocar-se em uma ou em outra posição. A posição que alguns alunos ocupam nesse processo, arrisco dizer, com base nos diálogos que tivemos – com sujeitos professores e alunos –, mostra que os trabalhos acadêmicos (re)produzidos por eles, ainda hoje, mais os escondem do que os revelam; mais os inibem e os justificam na condição de sujeitos do não-saber do que como sujeitos que desejam expressar sua condição de produtores do conhecimento, porém, não o fazem por receio da avaliação, por medo de serem espreitados pelo professor e pelos colegas:

É muito pesado! Sempre que você faz algo, seja de escrita... de um modo geral... com fim avaliativo, a gente sempre fica mais travado, mais fechado, com muito mais receio daquilo que a gente tá fazendo. E quando a gente parte assim, pra certos... por exemplo, pra escrita, no meio acadêmico, sabendo que... é... dependendo do professor que vai avaliar seu texto, dependendo da pessoa que vai estar ali, lendo,

you already have a treatment or a development, development in your writing... with me it is like this, I perceive this, and... in front of some colleagues too... I notice the same question (SA17).

To cross this web, it is necessary to understand it, in practice, what it implies knowing how it is formed and which threads are used to weave it. We know that the thread conductor is language, which constructs the game between the subjects of the discourse, making it possible to glimpse, in the more veiled and enigmatic, significant fundamentals for the unveiling of the professor/student/writing academic relationship. And all this process must be understood in the light of the discursive and ideological formations that constitute the saying/writing of the subjects, because it is in this place that they make and constitute themselves, choosing the way they will subjectify in their relationships, and, starting from writing, they will subjectify themselves producing new reflections; considering the process of subjectification as movements, flows, as experiencing a "I", but in social negotiations; as construction that the subjects are producing in the singular condition in which they are inserted in their life trajectory and, at the same time, in their different activities and forms of relationship (SCOZ, 2006, p. 31).

This movement in which subjectification produces the discourse, the discourse also produces the experience of oneself, the construction of oneself, the subject who passes to occupy another position in the world: that of the protagonist, who will be exposed by writing; there is the fear of exposing the writing to the eyes of others, colleagues and professors: the writing discomfords the subject and he feels challenged by a state of not-knowing that makes him retreat out of fear that his text is not perfect for the other, that his ideas are stained, his position is incomprehensible or that his placements are distorted. Thus, as the poet João Cabral de Melo Neto says:

Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que os outros vejam
o que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar (1997, p. 108)

The non-acceptance of being the subject of lack, producing a text passible of flaws that are inevitable and constitutive, makes the subject keep his text from

olhares críticos, já que a escrita põe o sujeito à prova e arranca-lhe a suposta segurança. Assim, por não saber onde suas ondas ecoarão e farão sentir-se, é tomado pelo temor no momento em que precisa afastar-se do seu texto, para dar ao outro a oportunidade de significá-lo.

Pêcheux (1990; 1995), apoiado na noção althusseriana de interpelação, afirma que não há prática senão através e sob uma ideologia e que não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito. Assim, podemos compreender, pelas formações discursivas que os sujeitos representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes e que são constituídas de conflitos e contradições.

No espaço acadêmico, o confronto que se percebe entre o discurso pedagógico do sujeito-professor – que ocupa um lugar de saber – e o do sujeito-aluno – que se coloca na condição de não-saber – imprime suas marcas de resistência e revela esses conflitos e contradições que daí emergem. E essa é uma história que faz parte do panorama educacional, desde que se tomou leitura e escrita como propriedades escolares.

Retomando a fala do sujeito-aluno (SA17), para confrontá-la com a fala do sujeito-professor (SP1), percebemos que, se, por um lado, o discurso do aluno enuncia certo receio de mostrar a sua escrita para submeter-se à crítica, aos incontáveis cortes a serem feitos no seu texto, por outro lado, o discurso do professor também revela seu receio de interferir no texto do seu aluno:

Um fato muito interessante que eu observei... muitos professores, até na própria universidade, não colocam o aluno pra escrever porque eles têm medo de corrigir o texto do aluno... acho que a maior dificuldade é essa aí, é da correção... É essa dificuldade que o professor tem de pedir pra o aluno escrever, porque ele também não corrige... Porque eu acho que o que a gente encontra muito nas universidades... é essa dificuldade que o professor tem de pedir pra o aluno escrever, porque ele também não corrige... às vezes, o aluno cria um texto, o professor pega aquele texto e engaveta, não corrige... (SP1).

O medo do aluno e o medo do professor: dois lados de uma mesma moeda que produzem efeitos discursivos diferentes (ou o efeito *moebius*?⁴⁵). A fala do aluno revela um sujeito que tenta se proteger de ser visto como ser da falta pelo outro que avaliará seu texto, porque o sujeito que escreve toma a

⁴⁵ O efeito *moebius*, citado por Lévy, em seu livro “O Que é o Virtual”, retrata a passagem do interior ao exterior e do exterior ao interior, isto é, a dissolução das fronteiras; interior e exterior se contrapõem mutuamente.

produção textual como sua extensão; a fala do professor também enuncia um sujeito que receia ser colocado na posição de incompletude, a qual ele, diante do aluno, no cotidiano da sala de aula, muitas vezes luta para negar(-se). Afinal, está instituído no imaginário coletivo educacional a onipotência do professor, visto como sujeito formado para não ter dúvidas no seu fazer pedagógico, para não errar, para dominar os conteúdos. Daí o desejo de querer sempre acertar, da não consciência do inacabamento. Perceber-se inacabado é motivo de angústia.

Entretanto, nos espaços possibilitados pelo equívoco, o sujeito se dá a conhecer, porque, antes de ser professor, é um ser que se move entre os riscos, as incertezas, os desejos; e entre um discurso e outro vai se experimentando enquanto ser cultural, histórico, inacabado, humano. Esse processo me traz à lembrança uma reflexão de Freire, no seu livro “Pedagogia da autonomia”:

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (1996, p.106).

Professor e aluno são todos partícipes de um mesmo jogo, mas a diferença reside, especificamente, no lugar de onde se dá essa partida, das táticas que usam para vencê-la, dos resultados que podem atingir e, sobretudo, dos efeitos de sentido que surgirão daí. O medo do professor não tem o mesmo sentido histórico do medo do aluno, pois, as palavras mudam de sentido, quando passam de uma formação discursiva a outra, isto é, segundo as posições ocupadas por aqueles que as dizem, considerando-se que,

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade (PÉCHEUX, 1995, p.161, grifos do autor).

Sabemos da impossibilidade de o sentido ser expresso na superfície da página, onde jaz o texto – até que o sujeito, histórica e ideologicamente constituído, lhe restitua a vida! –, e que os signos não refletem um referente externo, como se a linguagem fosse estável e estática. Porque os sentidos não

estão presentificados, totalmente, nos signos, estrutura e acontecimento precisam estar sempre em estreita relação.

Ao me posicionar desse modo, não estou desconhecendo o fato de que o sujeito, para produzir sentidos, precisa se ancorar na materialidade da língua; ao contrário, entendo que, somente a partir daí há uma interpretação, já que os sentidos têm seus limites instaurados pela materialidade linguística. Pois, sempre levando em consideração o efeito da materialidade do texto, o discurso se constitui por um encadeamento de sentidos que se organiza pela ação do leitor sobre o texto.

Retomando a fala do sujeito-professor, o “medo de corrigir” a que ele se refere tem relação com a “dificuldade de correção”, como ele mesmo explicita. Como compreender essa dificuldade de correção? Tomando por base a discussão anterior, podemos compreender a dificuldade de correção do texto do aluno pelo professor, fazendo um mergulho na história, pois, “Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante” (ORLANDI, 2005a, p. 47).

Assim, na tensão entre paráfrase e polissemia, isto é, entre o dizível, o estabilizado e o deslocável, os sentidos deslizam para a compreensão das condições históricas desfavoráveis, com relação às crenças e valores consolidados na prática de correção de texto.

A etimologia da palavra “corrigir” – do latim *corrigerere*⁴⁶ –, é marcada por processos de cristalização de sentidos, os quais já foram construídos em práticas discursivas situadas social e culturalmente; traz em si uma herança escolar que a relaciona com “apontar erros”, “marcar” e, portanto, confronta duas posições discursivas: a do saber autorizado, representado por quem ensina, corrige (o professor) e a do que não-saber, representado por quem aprende, escreve (o aluno).

O estatuto, a posição daquele que corrige, que ensina, configura-se um tanto desconfortável, no sentido de que “corrigir” não é apontar falhas, simplesmente, sem com essa ação comprometer-se. Como nos lembra Beltrão:

[...] o texto produzido por estudantes, mais do que correção, requer estudo, análise e compreensão daquilo dito de modo diferente do esperado; [...] o estudo da escrita do estudante requer atribuições de

46 Cf.: Dicionário etimológico da língua portuguesa, de Antonio Geraldo da Cunha.

sentidos, gerados com a leitura colaborativa do professor [...] (2005, p. 16).

Avaliar o texto do aluno implica ter certo aprofundamento do conhecimento do objeto/ensino em questão no texto, implica a participação do professor; invadir o espaço de escrita do outro é uma ação que revelará o lugar teórico ocupado pelo professor; implica, necessariamente, a colaboração, o respeito ao dizer do sujeito que se revela ali e que deseja ser reconhecido por aquilo que mostra.

Ainda sobre a formulação discursiva em que se inscreve o sujeito-professor, observo que este, ao falar da prática de seus pares, com relação à escrita de seus alunos, desloca-se, momentaneamente, dessa posição, desliza para outra formação discursiva – “muitos professores [...] não colocam o aluno para escrever”; “ele também não corrige” (SP1) –, situando-se na posição de sujeito-professor que, ao contrário dos seus pares a quem ele se refere, é um professor que corrige textos, ou, pelo menos, coloca-se a favor da necessidade de correção de textos do aluno pelo professor.

Nesse sentido, confirma-se o que Pêcheux diz sobre o fato de que as posições são oscilantes e estabelecem relação com as diferentes formações discursivas em que o sujeito está inserido. O sujeito dessa fala diz de um outro lugar, não se incluindo no grupo dos professores que não corrigem o texto”; mas também não fala do lugar de quem corrige o texto; situa-se em um entre-lugar.

Quanto ao aluno, que assume outra posição no discurso, seu medo, seu receio é o de ser avaliado pelo que escreve. Então, como o discurso traz em si a formação discursiva que o originou, podemos pensar que a história do ensino-aprendizagem da escrita, no âmbito acadêmico, sempre trouxe no seu bojo rastros de uma prática geradora de grande angústia, na qual o sujeito aprendiz sempre assumiu a condição e o discurso do medo e do desconforto de expor seu texto ao professor para correção, uma vez que o aluno não vê na figura do professor – na maioria das vezes, seu único leitor – o sujeito que se posiciona como um leitor colaborativo das suas produções textuais – conforme sugere Beltrão (2005) –, como o que tenta compreender o que ele diz como autor, que respeita seus limites, que toma suas faltas como estruturantes; enfim, como aquele que dialoga e aprende com o texto lido.

Ciente dessa importância da interlocução, que pode se concretizar através da orientação do sujeito-professor, SA15, no decorrer do nosso diálogo, por meio da entrevista, como sujeito que já se preparava para deixar a universidade, sentiu a necessidade de alertar aos colegas que continuam a caminhada:

[...] que cobre do professor orientação, porque nós temos até tutores aqui, né? Que cobre mesmo essa orientação, que lhe dê embasamento teórico pra poder escrever, que converse com o professor, que exponha suas ideias, pra que, na hora que você escreva e pense que você está escrevendo bem e... quando você receber o seu texto e ver lá um monte de correção, e a nota não for a que você esperava, não se frustre, né!

Para o sujeito-aluno, o acompanhamento do professor nas atividades de escrita pode contribuir, inclusive para prepará-lo, tanto para a avaliação qualitativa como para a avaliação quantitativa, a fim de que ele, ao cultivar a ilusão de que seu texto está completo, acabado, fechado – “pra que, na hora que você escreva e pense que você está escrevendo bem” – possa compreender que o texto tecido, pronto e entregue, sendo lacunar e cheio de interrogações, sempre deixa fios por arrematar e, portanto, poderá retornar a quem escreve portando várias reflexões e suscitando outros questionamentos, de acordo com o olhar do professor-leitor.

Corrigir o texto do aluno não significa apenas destacar os “erros”, mas, muito além disso, ressignificar os saberes do sujeito, no texto materializados; tornar-se seu interlocutor, realizar um trabalho de natureza argumentativa, justificando sua leitura do texto, através de comentários e orientações que conduzam seu aluno à reflexão do que diz e de como diz; criar um “[...] clima de acolhimento do escrito do outro, ou melhor seria dizer, acolhimento do outro pela escrita (MACHADO, 2008, p. 271). Esse é um desejo manifestado por SA15:

Que saiba, é... dizer de maneira adequada onde ele errou e apontar as saídas também, né? Porque muitas vezes o professor fala assim: “ó, esse... esse parágrafo não tá bom!” Mas, aquele parágrafo que você fez, você deu o máximo de si... e onde... aonde que não tá bom? Como é que o aluno pode melhorar naquele parágrafo? Então... apontar saídas, pra que a escrita... a escrita melhore!

A falta de acolhimento do texto, a partir da correção como uma troca promotora de crescimento, é percebida, ainda, nos recortes discursivos de SA13, para quem a escrita não se concretiza como ato de criação, de fato,

quando não há produção significativa para a vida, e de SA6, ao comentar seu estado de melancolia, frente à devolução de um texto, pelo professor, apenas avaliado quantitativamente:

Ainda tem aqui na universidade o discurso de escrita de faz-de-conta... porque, na verdade, os trabalhos, quando são lançados, são trabalhos muito bons, muito interessantes, que lhe provocam muito. Mas esse processo de correção... esse processo de acompanhamento... não há. Aí o trabalho se torna um faz-de-conta (SA13).

[...] eu fico triste quando eu recebo um texto – eu tiro nove, nove e meio, sei lá... – e que não tem um risco. Eu fico triste, porque a gente reconhece que tem falhas na escrita da gente [...] Sempre falta. E além de outras questões mesmo da... da própria escrita ali, não diria muito da questão da gramática, mas ideias um... um... uma forma diferente de colocar uma... uma ideia, né? [...] eu na verdade eu gosto de receber um texto independente da nota – às vezes, eu pouco importo com nota aqui – mas, receber um texto, e ter lá... várias sugestões de como poderia ser feito diferente, nem sempre vem. (SA6)

O processo de correção, o olhar do professor sobre o texto do aluno poderia representar um momento de ação interdiscursiva – porque outras vezes falam no texto do aluno – constitutiva do diálogo, aberta à discussão, à crítica, à discordância, pois como entende SA6, “a gente reconhece, que tem falhas na escrita da gente [...] Sempre falta”. Ler o texto do outro – ou ler o outro – pressupõe ação cooperativa entre as posições sujeito-leitor e sujeito-autor. E um olhar sobre o texto alheio pressupõe ações dialógicas e interativas entre esses dois sujeitos – o que escreve e o que corrige –, uma parceria e um compartilhamento de saberes e conhecimentos. Como enuncia Kramer:

A leitura que faz do que escreve o aluno exige do professor cuidado, pois que deste poderá resultar – ou não – o florescimento da compreensão crítica do real, das aquisições do conhecimento, das independências intelectuais, da constituição da subjetividade do estudante (2002, p. 188).

Essa tarefa não é feita com facilidade, porque, assim como o texto escrito expõe o aluno, a correção e leitura-reposta que o professor faz do texto também o expõem, porque são leituras da história, leituras que revelam a intervenção intelectual do professor. Penso que, por isso também, na maioria das vezes, não há diálogo interativo do professor com o texto do aluno, apesar das propostas de trabalho se configurarem como terreno propício à produção da interdiscursividade, como observa SA13: “na verdade, os trabalhos, quando são lançados, são trabalhos muito bons, muito interessantes, que lhe provocam muito”.

Retomando a questão da dificuldade de correção, relacionada ao medo de corrigir, na fala da professora, penso que isso possa ter ligação com o fato de que, ao corrigir, ao avaliar o texto de seu aluno, o sujeito assume uma responsabilidade, juntamente com esse aluno, por essa correção e pela reflexão que daí emana; porque a linguagem não é inocente, quem escreve e quem lê estão sempre sob a pressão da história, e as lacunas – os não-ditos remetem ao dito (DUCROT, 1987) – ou as marcas deixadas no escrito são da reponsabilidade de quem os produz, seja na leitura, seja na feitura/correção do texto.

No espaço acadêmico, ao se estabelecer um confronto entre as duas formações discursivas diferentes, a do sujeito-professor e a do sujeito-aluno, não podemos prescindir do fato de que estas, produzidas na relação do histórico e do simbólico, constituem processos discursivos que colocam os sujeitos nas suas condições materiais de existência, revelam os conflitos e a heterogeneidade aí presentes, ao mesmo tempo em que revelam sujeitos que se constituem pelos efeitos simbólicos, através dos quais produzem sentidos.

A escrita, sendo prática social de produção de sentidos, possibilita ao indivíduo, ao submeter-se à língua e à história, se representar, identificar-se, constituindo-se como sujeito discursivo. E essa discursividade se dá pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito. Ideologia, nessa perspectiva, é entendida como a interpretação de sentidos numa direção determinada pela linguagem e pela história; “[...] não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro” (DUCROT, 1987, p. 47).

Sendo a ideologia constitutiva do sujeito empírico, isto é, do sujeito efeito de sentido, agente de práticas sociais no processo histórico, logo, sujeito na história; e, sendo a língua sistema passível de falhas, de equívocos, ambas revelam os sujeitos – professor e aluno – que, não totalmente livres e controladores de seus discursos e sentidos, movem-se, na academia, entre a incompletude e o desejo de perfeição.

Então, se nem os sujeitos nem a linguagem são completos, porque a incompletude é condição da linguagem (Orlandi, 2005a), isto significa que esses sujeitos dizem e significam em condições determinadas. O que dizem

está sob a interdependência do interdiscurso, lugar em que se constituem os sentidos e os sujeitos. Aí se dão os deslizos, a pluralidade contraditória, os atravessamentos, as opacidades, os apagamentos, as não-coincidências: “[...] as não coincidências fundamentais que atravessam seu dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 21); do dizer, em que os sujeitos, ao se revelarem, também se escondem. E, ao significar, se (re)significam.

A citação que segue, da qual não quis suprimir um retalho, a autora Agustini fala, metaforicamente, sobre o papel importante do interdiscurso, no funcionamento do discurso, estabelecendo uma analogia entre o dizer e uma colcha de retalho:

Estabeleci uma analogia ilustrativa entre o dizer e uma colcha de retalhos. Comparando-os, posso perceber que o dizer resulta de recortes do interdiscurso (memória do dizer) que o sujeito-falante, imbuído histórica e ideologicamente por um lugar de significação, (re) corta e costura. Em alguns pontos da colcha, o acabamento perfeito não permite visualizar os arremates, mas há outros lugares em que os arremates são visíveis (dobras interdiscursivas). Os arremates não são, portanto, acidentes do/no tecido. São processos interdiscursivos próprios do funcionamento do dizer. São tecidos interdiscursivos que se torcem [...] e se dobram no processo de confecção da colcha. A unidade da colcha reside, por conseguinte, no sistema que torna possível e que rege a colcha. Essa analogia dizer-colcha me permite compreender e explicitar que todo dizer se constrói por um retorno constante a outros dizeres presentes no interdiscurso (memória do dizer) (1999, p. 15).

Alguns arremates não se fizeram compreensíveis no dizer anterior do sujeito-professor, ao tratar da correção de textos dos alunos; mas, ao se posicionar em outro momento do nosso diálogo, expresso na fala que segue – como um retalho que se acrescenta à colcha e torna visíveis os arremates –, o mesmo sujeito que, nas marcas discursiva já referidas antes, denuncia a não correção dos textos por parte dos seus pares e exclui-se desse grupo, colocando-se como aquele que tem uma posição contrária – a de corrigir textos –, é o sujeito que, em outro momento discursivo, revela:

Hoje, mesmo, conto pra você: *sou contra a correção de textos*, mas... hoje! Hoje!... mas, a leitura do texto pra mim, quando o aluno faz em sala de aula... os alunos que estão comigo, eu já peço licença a eles: “olha, ninguém se melindre, não. Vamos tentar corrigir um pouquinho desse texto. Cada um, onde perceber que tem uma concordância errada, uma regência, onde tem uma coisa que está destoando, vamos tentar corrigir?” (SP1, grifos meus)

Analisando o que é dito num discurso e o que é dito no outro, chega-se à compreensão acerca das contradições que são constitutivas do sujeito – e não

algo pejorativo – e dos deslocamentos que o sujeito faz ao inscrever-se em diferentes discursos, dadas as posições que assume no interior destes. Orlandi chama a atenção para uma questão relevante: “Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (2005a, p. 53).

Quanto à contradição, esta se presentifica no discurso em forma de um não-dizer, de um pressuposto e subentendido, ou seja, de uma formação discursiva que pressupõe outra (ORLANDI, 2005a). Assim, ao negar, o sujeito está, concomitantemente, afirmando; ao tenta camuflar o que é dito, revela o não-dito, simultaneamente; uma presença constituída de ausência. É a enunciação de uma verdade reprimida. “Ser contra a correção de texto” pode implicar um não querer adentrar pelo texto do “outro”, seu aluno, já que isso significaria comprometer-se com o sujeito que escreve, abrir uma possibilidade de discussão, de enfrentamento, de debate sobre a temática do texto. Então, o peso dessa responsabilidade precisa ser dividido entre os colegas, em sala, num ato de leitura ou de correção coletiva.

Então, precisei aqui referir o discurso anterior do sujeito-professor (SP1) – p. 250 – a um discurso outro desse mesmo sujeito para que ele faça sentido. Nessa última formulação discursiva, as palavras do sujeito-professor (SP1) falam com outras palavras. É, como diz Authier-Revuz (1998), o “dizer no não-controle”, no qual o sujeito é afetado pelo inconsciente e suas palavras resultam em janelas abertas para outros sentidos; são a imagem da falha, da falta.

Ao enunciar, pela negativa – “sou contra”, que pode ser significado como “não sou a favor”, “não adoto essa prática”... –, o sujeito-professor marca, discursivamente, sua posição, afirma um fazer pela voz do outro: a do formador que afirma que os textos escritos pelos sujeitos-alunos devem ser corrigidos em sala, no ato da construção através da leitura dos próprios colegas, destacando, ainda, o que lhe chama mais atenção na escrita do aluno: a questão gramatical, estrutural. Portanto, traído pela linguagem, o sujeito revela uma identidade contraditória, heterogênea que o empurra em diferentes direções. Assim nos dizem as palavras/versos de Cecília Meireles, as quais me

dou o direito de (re)ler como o anúncio da não transparência da linguagem, dos sujeitos e dos interdiscursos que permeiam nossos discursos:

Minhas palavras são a metade de um diálogo obscuro
continuando através de séculos impossíveis.
Agora compreendo o sentido e a ressonância
que também trazes de tão longe em tua voz.
Nossas perguntas e resposta se reconhecem
como os olhos dentro dos espelhos (1967, p. 132).

As palavras do sujeito-professor são a “metade de um diálogo obscuro”, porque o sujeito que antes denunciara a “não correção” dos textos do aluno é o mesmo, agora em outra posição, que revela ser “contra a correção de textos”, pelo professor, pois, “o texto deve ser corrigido coletivamente pelos alunos em sala”. É como “os olhos dentro do espelho”: um espelho que aproxima e distancia, que reúne o “eu” e o “Outro”, é uma metáfora que dialoga com o que enuncia Authier-Revuz: “[...] essas outras palavras que são a voz de um outro de nós mesmos; lá, no lapso, a outra voz, de modo conflituoso, suplanta a primeira ofuscando a sua coerência [...]” (1998, p. 79).

Nas práticas discursivas, a relação entre o eu e outro – entre sujeito-autor e sujeito-leitor – passa, necessariamente, pela interlocução com o Outro de nós mesmos, o inconsciente, traço ausente do “eu”, que se revela, no discurso, através de lapsos, de atos falhos; como o ato fal(h)a, no caso de SP1, o “eu” que se revela contra a correção, também diz convidar os alunos a corrigirem seus textos. Seria a revelação de um segredo inconfesso? O sujeito também se inclui entre os professores que ele diz ter medo de corrigir o texto do aluno? O discurso tropeça e se interrompe, fazendo surgir algo que fala do inconsciente e este está para além do enunciado (LACAN, 1978).

Ao escrever, o sujeito, muitas vezes, faz tropeçar seu discurso. Mas, se as palavras dizem mais significativamente quando elas falham, é preciso que o sujeito-professor, no diálogo com o texto do sujeito-aluno compreenda essa falha-falta sem assombro, porque é nesse intervalos ou entre-lugares que pode acontecer o encontro entre autor e leitor; aí também abre-se o espaço para que o texto seja reescrito, sublinhado, recortado. Portanto, como enuncia Brandão: “Apropria-se dele, preenche lacunas, vazios. Recorta, cita [...] reescrevendo seu próprio texto interno no texto alheio. Texto interno que já é retalho, fragmento, corpo feito de outros tecidos/textos” (BRANDÃO, 2001, p. 148).

Assim sendo, que se abra pelo texto, uma brecha para uma interdiscursividade, atravessada pelo processo de reescrita.

4.4. Reescrever para (re)construir sentidos

[...] o trabalho de escrever pressupõe uma ferida, uma perda, um trabalho de luto, cujo texto é a transformação em uma positividade fictícia. Nenhuma criação pode ocorrer sem esforço ou aplicação, sem um penoso esforço sobre o qual está a pseudovitória. Pseudo, porque esta vitória só pode durar por um tempo limitado, porque é sempre contestada pelo próprio autor, que constantemente deseja começar de novo e, assim, negar o que já foi feito, negar, em todo caso que o resultado por mais satisfatório que pudesse parecer, deveria ser tomado como produto final (GREEN, 1988, p. 326).

As palavras de Green traçam, nas linhas e entrelinhas do dizer, o percurso árduo, doloroso e pseudovitorioso, trilhado por quem ousa escrever. Da escrita à rescrita, há um caminho de luto a ser percorrido, mas também profícuo, como momento crítico-reflexivo da constituição do texto escrito, como momento privilegiado para a interação verbal entre professor e aluno, rumo à instauração do espaço da discursividade, ainda que seja com um penoso esforço; ainda que seja para, chegando ao suposto fim, começar de novo, porque sempre será assim: negar o feito para transformá-lo pela reescrita.

A reescrita, como a leitura, tem um efeito de historicidade, porque todo aquele que escreve-rescreve tem sua história de leitura. Essa relação com a história é que possibilita a reescritura de um mesmo texto de várias formas, pois, assim como na leitura, o imaginário (ideológico) e o simbólico (linguístico) também constituem as condições de produção (ORLANDI, 2006c), abrindo caminhos para novas reescritas, novos sentidos, novas histórias de leitura e de leitores. Reescritura, como a define Grantham:

[...] é o espaço da reatualização, ou seja, de um processo discursivo de leitura que produz deslizamentos de sentidos em relação aos sentidos produzidos no texto que, ilusoriamente, funciona como origem de um outro texto (2009, p. 198).

A ideia de reatualização trazida nesse conceito, pela autora, remete à concepção de Foucault (1992) sobre o termo: reinserção de um discurso em novo domínio. Ao reescrever, ou seja, ao atuar sobre o mesmo texto, o sujeito materializa a leitura; a posição-autor cede lugar à posição-leitor e instiga o

sujeito a rever seu texto para ressignificá-lo. E, como diz SA13: “[...] esse encarar de novo o texto, ver que pontos não ficaram bons era até estimulante, porque aí, deixava de ser só fazer pra o professor dar nota. Era a oportunidade de refazer...”. Ao propor a reescrita de um texto, o professor dá ao aluno a oportunidade de reflexão sobre os processos cognitivos mobilizados na construção de um texto. Como nos diz Geraldí, “[...] a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos permite debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas.” (1997, p.148).

Nesse sentido, a oportunidade de o sujeito analisar, refletir sobre o que escreveu, leva-o a compreender, pelas marcas e pistas deixadas na página, seu processo de produção escrita, os problemas textuais específicos, criando um novo processo para um novo momento da construção textual. Para isso, ele precisa voltar ao texto uma ou muitas vezes a fim de alcançar uma qualidade que lhe permita estabelecer uma interlocução com seu leitor. Essa importância da reescrita é comentada por SP10:

Uma coisa é você pegar uma resenha, é... é... mandar produzir uma resenha, corrigir, é tá atento, é fazer é... é... indicações, né, é rever o texto, a questão da reescritura do texto; uma coisa é você simplesmente passar, dar uma nota e pronto, devolveu sem anotação nenhuma. Então quando você manda produzir e devolve sem nenhum tipo de anotação, né, o aluno pensa que tá tudo bom, tudo tranquilo, não tem nada a ser corrigido e texto não é assim; texto você faz e refaz várias vezes, até ficar bom.

Para o sujeito-professor, se o aluno não tem a oportunidade de reescrita do texto, ele alimenta a ilusão de completude e de fechamento do produto gerado no processo de escrita: “o aluno pensa que tá tudo bom, tudo tranquilo, não tem nada a ser corrigido”. Entretanto, como afirma Compagnon, “Escrever, pois, é sempre reescrever” (1996, p. 41), e a substância da escrita é a reescrita. O autor coloca uma questão: quais são os textos que ao escrever, eu desejaria reescrever? Para SP5, assim como para Compagnon, a reescrita se dá pelo vínculo de prazer que estreita os laços entre aluno e escritura: “Na verdade, eu reescrevi alguns, mas assim [...] o que eu gostava, porque é assim, o que eu tinha interesse, por minha conta”.

Ao se reescrever chega-se a um novo texto, ou a uma reestruturação da proposta inicial? Que motivos levam a uma reescrita? Para Compagnon,

O trabalho da escrita é uma reescrita já que se trata de converter elementos separados e descontínuos em um todo contínuo e coerente, de juntá-los, de compreendê-los (de tomá-los juntos), isto é, de lê-los: não é sempre assim? Reescrever, reproduzir um texto a partir de suas iscas, é organizá-las ou associá-las, fazer as ligações ou as transições que se impõem entre os elementos postos em presença um do outro (1996, p. 38).

A reescrita é, desse modo, um processo reconstrutor de análise e avaliação do texto, de dar sentido e coerência ao dizer, a partir do caminho indicado pelo próprio texto e que foi traçado numa primeira escrita pelo sujeito. A necessidade e o desejo da reescrita somente se instalam, porque a argumentação está aquém do esperado. É a forma de o sujeito dar uma resposta à leitura que faz do seu texto – se essa reescrita for escolha dele – ou modo de responder à leitura feita pelo professor: “por que ela [a professora] colocou isso aqui? – Tentava entender – por que meu discurso sobre isso aqui tava ruim?” (SA5). De um modo ou de outro, constitui uma oportunidade de avaliar a eficácia e adequação do texto produzido, a seleção de argumentos, outras observações visando ao enriquecimento do texto, que vão além do propósito de “limpá-lo” de erros de ortografia, pontuação, concordância ou outros localizados na superfície, porque é um processo em que o sujeito reconstrói o texto e também a sua subjetividade. Sobre a importância da reescrita, alguns sujeitos-alunos se pronunciaram:

Olha, eu acho reescrever um texto uma coisa fundamental. Como eu disse, a primeira versão nem sempre tá o que a gente quer. Na verdade, nem na versão final tá o que a gente quer de verdade. Mas, quanto mais a gente reescreve, mais vai se aproximando daquilo que você acha que deveria tá mesmo e fica mais satisfeito. (SA6)

Então a reescrita ela é importante. É importante porque você aprende mais, você aprende mais, você aprende... não só no sentido de aprender mais, mas também, a ter responsabilidade, a ter uma leitura mais cuidadosa né? A ter uma escrita mais cuidadosa... mais cuidadosa também... a ter um olhar mais crítico diante do que você está lendo. Eu achei assim... maravilhoso isso. A reescrita, assim, perfeitamente. (SA16)

Na reescrita é que a gente vê onde a gente errou, o professor vai ao menos direcionar pra: “onde foram os erros”. [...] Cada vez que a gente reescreve a gente aprende mais um pouco, né? (SA10)

Eu acredito que, o professor precisa dar mais atenção à escrita do aluno, né, valorizar um pouco mais, é... pedir essa refacção sempre que eu acho importantíssimo, não é? Você estar sempre refazendo esse texto, é... no sentido de melhorar. (SA11)

Reescrever implica uma reflexão sobre a língua e o modo de sistematizá-la, implica um novo aprendizado, como observa SA10. O sujeito

ocupa a posição discursiva de leitor, que se altera a partir das novas condições de produção, advindas de uma leitura crítica, como entende SA16, que deve servir para gerar novos sentidos e não para a legitimação dos sentidos já inscritos. Entretanto, muitas vezes, em situação de pressa e atraso, de dificuldade e risco – constitutivos do ato de escrever como tarefa escolar – o texto se mostra em falhas e equívocos, reclamando por reescrita:

[...] a matéria informe de parágrafos desconectados e frases pouco lapidadas, o material bruto de pensamentos soltos no papel, no final das contas, tomará feição de um texto de qualidade. Há de se ter paciência e muita dedicação. (MEIRA, 2007, p. 76).

As palavras de Meira, confirmando o que diz Compagnon, mostram que se reescreve sempre, porque um texto não está pronto nunca. É o que percebe SA6: “a primeira versão nem sempre tá o que a gente quer. Na verdade, nem na versão final tá o que a gente quer de verdade”. Porque o texto já pronto para ser entregue, convida o sujeito-aluno ao diálogo, ao confronto, à exclusão de enunciados e inclusão de outros.

Mesmo porque a cada dia, a gente transforma, a gente evolui, a gente pode mudar de pensamento, [...] muitas vezes quando a gente vai ler o texto hoje, se amanhã a gente for lê-lo, possivelmente, a gente vai encontrar alguma coisa que a gente quer modificar, ou então a gente já compreende de forma diferente. (SA8)

O sujeito compreende que um texto pode gerar sentidos diversos a cada leitura; constituído por reticências e interrogações, espaço de não-coincidências, o qual permite que ele se (re)inscreva em seu discurso pela reescrita, movimentando os sentidos, buscando, inclusive controlá-los.

O sujeito busca o controle de seu dizer, inclusive quando ele instaura a possibilidade do novo pela reescrita, porque o processo de reescrita tem como objetivo uma melhor aceitação do seu texto pelo outro, o professor. O aluno, ao desejar reescrever o texto para apresentá-lo melhor, de forma mais elaborada, busca o controle de seu dizer, quer, de certo modo, afirmar: “(‘eu sei o que eu digo’, ‘eu sei do que eu falo’)” (PÊCHEUX, 1990, p. 176), produzindo a impressão de realidade do pensamento, que resulta na sensação do sujeito como origem de seu dizer (PÊCHEUX, 1990), o que lhe dá uma certa segurança e satisfação: “quanto mais a gente reescreve, mais vai se aproximando daquilo que você acha que deveria tá mesmo e fica mais satisfeito”, diz SA6.

Ao escrever um texto, o sujeito tem a tendência a não tolerar a falta de sentido, ou que os sentidos podem ser outros, ou ainda que “O discurso é sempre incompleto, assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos” (ORLANDI, 2005b, p. 113). Então, porque o texto, como trajeto simbólico, histórico nunca está terminado, talvez seja essa abertura que impulsiona o sujeito-aluno a fazer escolhas mais acertadas, na intenção de tornar seu discurso mais compreensível, mais aceitável. Isso o leva ao desejo de que seu texto seja analisado, criticado, mas que também lhe seja dada a oportunidade de uma nova resposta. Entretanto, segundo alguns sujeitos, esse direito lhe é cerceado, negado:

[...] muitas vezes não há tempo pra essa reescrita, então tem que atribuir uma nota mesmo e acabou, por que o semestre acaba na verdade. (SA15)

Eu já fiz isso, mas nunca foi solicitado a mim por professores. Eu já fiz porque de qualquer maneira eu já peguei texto meu que ao longo do... do... do meu percurso eu percebi que eu tinha uma contribuição maior naquele sentido... Pesquisei. Teve um trabalho mesmo que eu fiz, foi um trabalho muito atropelado que eu fiquei triste porque eu tinha começado a fazer uma pesquisa, mas não tive tempo suficiente pra... pra dar uma maior contribuição. E eu fiquei triste porque não foi um trabalho muito bom. Então, depois, só por curiosidade, só por... por querer fazer melhor é... eu fiz... é claro. Só por prazer por... conhecer mais. Não. Nunca foi solicitado. Nunca foi solicitado. Então, eu fiz exatamente porque eu fiquei me devendo esse trabalho. É de uma área que me interessa que eu tenho interesse. Então, a minha curiosidade histórica foi me levando a mais, e eu sei que contribuí muito pra o conhecimento da Língua Portuguesa. (SA7)

[...] por mais corrido que fosse, por mais que o semestre fosse apertado, conseguir que o aluno fizesse um texto, que ele refizesse, repensasse sobre o seu próprio texto pra que ele pudesse aprender e que o professor orientasse durante... era aquilo que o professor poderia fazer por nós, em lugar de nos dar a nota. Mas o que que aconteceu não foi isso. (SA13)

[...] a gente não tem tempo de reescrever, porque a gente tem um monte de disciplina que tá requerendo mais trabalho pra gente. Como é que a gente vai reescrever trabalho? Mas é muito importante mesmo! Não pedia, acho que era por falta de tempo... pedia se o trabalho fosse muito desastroso, muito ruim, ruim mesmo; se o discurso da gente tivesse muito... assim... prejudicando a nota, porque é a visão maior. Se o trabalho da gente tivesse uma escrita muito... prejudicando a nota, aí ele [professor] pedia reescrita, no caso, pra recuperar a nota; mas, nunca se pediu uma reescrita pra melhorar, mesmo, o foco da gente na escrita... tem a visão muito restrita ainda. (SA5)

E eu acredito que pra o aluno crescer e essa escrita sair dessas quatro paredes, seria interessante, seria útil essa revisão, esse contato com o aluno, não só pra receber a nota, mas pra melhorar o que pode ser revisto nos nossos trabalhos. (SA14)

[...] porque, quando a gente percebe... hoje, com os professores que a gente tem... é... não dizendo que são menores... nessa qualidade... mas nessa questão de oportunizar a reescrita, a refacção dos nossos textos... (SA17)

[...] nem sempre isso acontece por conta do tempo, por conta de falta de orientação também, porque às vezes você vai reescrever o próprio texto, mas não tem uma visão diferente pra lhe ajudar. Isso complica também. Pode ser que os professores também tão sobrecarregados e tudo, não dá pra fazer isso no texto de todo mundo. Eu também não quero ser o único, privilegiado de ter reescrita dessa forma, mas pra mim seria ótimo se os meus textos tivessem tudo lá com sugestões, com correções, independente da nota, na verdade. Queria que tivesse assim, viessem todos assim. (SA6)

Não... Não existia, não existia. [...] eu nunca fiz uma reescrita, não, nunca fiz. Só teve uma... uma disciplina que pediu reescrita de algum... de alguns texto, eu lembro que pediu de alguns alunos. Mas foi a única vez só. (SA20)

[...] marcavam uma data de entrega final do trabalho e não havia reescrita, [...] não existia tempo pra reescrita, era aquele trabalho, a nota que você tirasse, não havia um momento de melhorar a produção escrita. Havia questionamentos em que poderia melhorar: “você acha que é só isso mesmo?”; alguma coisa assim, do tipo, mas, assim, não havia liberdade da gente reescrever o texto e tentar melhorar a partir do ponto de vista que o professor exigia. (SA8)

Os recortes discursivos remetem à discussão anterior sobre a interlocução entre professor e aluno, através da correção do texto. Para os sujeitos, essa interação poderia contribuir, auxiliando-os na reescrita do texto, na tentativa de “melhorar a partir do ponto de vista que o professor exigia” . Mas alguns empecilhos frustram as expectativas que os sujeitos têm de poder “repensar sobre seu texto”; “melhorar a produção escrita”. Na fala dos sujeitos, a reescrita não ocorre por alguns motivos: sobrecarga do professor, falta de tempo do professor, por falta de orientação ou também porque o que está mais em evidência é escrita com fins avaliativos. Os sujeitos-professores reconhecem não ser a reescrita uma prática cotidiana na universidade:

[...] a gente não tem esse costume nem de incentivar a produção escrita, nem de mandar reescrever o texto. (SP10)

[...] o que eles mais dizem é que a maioria dos professores, não pede o texto pra reescrita, pede uma vez e depois dá a nota, entrega e acabou; às vezes, muitos nem entregam. (SP11)

O discurso de SP11 ratifica o dizer dos sujeitos-alunos: “a maioria dos professores, não pede o texto pra reescrita”. Mas, ao se expressar, confere aos alunos a responsabilidade: “o que eles mais dizem é que”. É nos deslizos que o discurso ganha sentido; assumir a reponsabilidade desse dizer é, para o professor, reconhecer a fragilidade das práticas de escrita propostas no curso de Letras Vernáculas, inclusive as suas; é comprometer-se consigo mesmo e

com o outro, seu aluno por uma melhoria e transformação dessas práticas. O professor fala de um lugar de saber-poder; um lugar construído historicamente. Como já discutido no início desse capítulo, um lugar que o autoriza – sua palavra tem peso em relação à do aluno – a responsabilizar o aluno. O que não significa dizer que, ao dizer assim, ele não reconheça as falhas, brechas e incompletude constitutivas dos processos de escrita, no referido curso. SP10, ao contrário, chama pra si essa responsabilidade e envolve seus pares quando profere: “a gente tem esse costume”. Fortalece, desse modo, o discurso dos alunos sobre a ausência de práticas de escrita e reescrita como proposta a ser contemplada nos planejamentos dos componentes curriculares. O SP11 diz desliza para um entendimento do não-dito.

O que não está dito, nos recortes discursivos dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos, mas que posso significar, é que o texto é entendido, no cotidiano da universidade – salvo algumas ações isoladas por parte de alguns poucos professores –, como objeto fechado em si mesmo, com fim em si mesmo, completo: concebido como “uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma” (PECHÊUX, 1990, p. 311). O professor dá por concluído o que, muitas vezes, não passa de processo/projeto. Entretanto, o sujeito ao se empenhar na tentativa frustrada de aprisionar o discurso nas redes da sintaxe, de certo modo, ignora que o saber é, decididamente, mais do que o dito. Como nos diz Schüler: “O que nos discursos sábios seduz, brilha como reflexo do saber ausente. O oculto é muito mais do que o que se mostra” (2007, p. 29).

Os sentidos variam conforme os leitores, épocas e posição que ocupam; mas dizem que ali há algo a mais que não está sendo dito. Assim, podemos entender que, das reticências que finalizam o discurso de SA17 e da interrogação no início do discurso de SA5, ressoa um não-dito que significa pela ausência das palavras, pelo silêncio; porque as reticências, assim como as interrogações, são sinais discursivos. Poderíamos dar continuidade ao discurso, após as reticências de SA17, com a interpretação de que seus professores – não desconhecendo a competência que possuem para realizar tal tarefa – têm deixado a desejar quanto à abertura da possibilidade de reescrita do texto, processo que, como reclama SA13, “era aquilo que o professor poderia fazer, em lugar de dar a nota”. Mas SA5 questiona: “Como é que a gente vai reescrever trabalho?”. “A interrogação é lugar que coloca em

jogo o discurso-outro, como espaço virtual de leitura” (GRANTHAM, 2009, p. 181); espaço em que os sentidos podem deslizar, alterar-se, que oferece lugar à interpretação. Nessa abertura, o sujeito vai ao interdiscurso e de lá retorna com um dizer, na tentativa de se convencer sobre a necessidade de escrever: “Mas é muito importante mesmo!” Temos então, um sujeito dividido entre o desejo e a impossibilidade de rescrita, pois, como ele próprio enuncia, algumas condições não favorecem esse exercício: “tem um monte de disciplina que tá requerendo mais trabalho”.

Os recortes discursivos levam à interpretação de que alguns alunos – um grupo maior – colocam-se na posição-sujeito que se resigna com a impossibilidade que está ancorada na falta de tempo – a falta de tempo referida mais uma vez, nesse estudo –, a qual, por sua vez, gera sobrecarga da parte do professor e do aluno: “a gente não tem tempo de reescrever”; “não há tempo pra essa reescrita”; “Não pedia, acho que era por falta de tempo”; “os professores também tão sobrecarregados”. Outros – em número um pouco menor – ocupam a posição de quem ousa arriscar-se à aventura da reescrita, comandados pela voz do desejo de querer saber mais, pelo compromisso firmado consigo mesmo de construir conhecimento e pelo prazer, como revela SA7: “Eu já fiz isso, mas nunca foi solicitado a mim por professores. Eu já fiz porque de qualquer maneira [...] eu percebi que eu tinha uma contribuição maior naquele sentido... Pesquisei. [...] por querer fazer melhor [...] Só por prazer por... conhecer mais”.

Os sujeitos-alunos que já fizeram a experiência da reescrita, nos dão a compreensão de que esta se configura como um meio de ação reflexiva que os possibilita compreender sua escrita como objeto de análise para adequação, consistência lógica. É claro que não estou presumindo que reescrever é uma atividade reflexiva plena constante, completa; o recorte discursivo de SA16, que aqui retomo, dá-nos essa dimensão: “quando eu vou pegar o texto depois pra ver as observações e fazer uma releitura daquilo que eu fiz e escrever de novo, então eu já tenho um novo olhar em cima daquilo”. Mas o processo reflexivo de planejar, escrever, ler e analisar, para recortar, reescrever o texto, apesar de seu caráter irregular, fugaz, episódico, pode contribuir para o surgimento de novas relações do sujeito com a linguagem, e também para que ele compreenda a escrita como uma instância de ação sobre a linguagem.

Então, a escrita aqui... eu ganhei muita autonomia, graças a esse processo, graças à ideia de reescritura. Eu não perdi isso de vista. O professor me devolve o trabalho, mesmo que seja uma vez só, eu reviso, eu passo pro colega, eu me submeto à leitura do outro... escuto as coisas horríveis que eu não queria ouvir, mas eu preciso ouvir, pois senão não melhora. (SA13)

E as vezes você percebia assim, no professor... que você não conseguiu... ele lhe ajudava depois. Ele: "Não. Venha cá, refaça seu texto, escreva novamente!" Então você via que aquele professor realmente queria a sua escrita. (SA18)

[...] a professora SP5... ela marcava com a gente os horários pra ela orientar como seria essa escrita... então, antes de entregar o texto pra ela atribuir uma nota, havia a revisão, né, havia a reescrita, do texto. Então, pra mim... assim, era excelente essa forma de trabalhar. (SA15)

Teve um semestre que a gente trabalhou com uma professora que ela utilizou um método de refazer o mesmo texto, umas duas vezes ou três... até o ponto dela dizer: "esse texto aqui, pra mim, tá bom" Então, eu acredito que se o professor trabalhasse em vez de pedir dois, três tipos de artigos diferentes pudesse pedir um artigo, com um determinado tempo, que esse aluno até melhorasse ou refizesse [...] pra gente ter oportunidade de rever o trabalho (SA14)

[...] esse processo de revisão, então, eu também ia em busca do professor pra... pra ver esse processo... muitas vezes por e-mail, até presencial mesmo; mas depois que eu percebi que esse era o... a melhor forma de escrever, não é?... reescrevendo... eu ia em busca mesmo dos outros professores. (SA15)

Um exemplo pra mim, agora, foi o primeiro capítulo da monografia... na medida que eu enviava e que... retornava e eu tinha que refazer... quando refazia, que eu começava a observar, realmente, eu já tive um novo olhar em relação, não é? Ou seja, aquela foi uma nova releitura, certo?... em cima daquilo dali. Então, pra mim, foi muito gratificante. Aqueles três dias... de ter que estar fazendo o capítulo da monografia, de fazer e refazer, daquela refacção, cresci bastante em cima daquilo... muito mesmo... com certeza. Porque é assim, é como se você se expandisse, tivesse um olhar com maturidade maior, [...] Então, você começa a ler e começa a fluir mais ainda. [...] porque, pra mim, serviu bastante porque eu aprendi. Porque assim, quando você, na realidade, escreve um texto que o professor vai mostrando onde você errou e que pede pra você reescrever esse texto de novo e lhe dá subsídios, quando você reescreve o texto você já reescreve esse texto, já com um prazer maior e um entendimento e um olhar bem melhor. Então, você cresce. Eu... tiveram textos que eu cresci bastante em cima disso, e textos acadêmicos. (SA16)

[...] diferente! O acompanhamento é outro, né... você tem o momento de discutir com o professor as ideias, não é? Você tem o momento de reescrever o texto, de revisar... passar por toda aquela etapa... não é você fazer, entregar e receber uma nota não! (SA15)

[...] eu penso que é interessante, porque a partir da reescrita, a partir das observações que o professor tenha colocado, né, seria uma forma de eu tá reavaliando o que eu disse... até porque quando eu produzo hoje um texto, se eu for lê-lo novamente, eu vou ter novas ideias pra tá colocando, né, seria interessante. (SA2)

Nos recortes discursivos, a avaliação sobre o processo de escrever e reescrever mostra que, a depender da qualidade da experiência, a produção

escrita poderá avançar no sentido de organização e transformação do pensamento do sujeito, levando-o à construção de outros sentidos, a partir do diálogo com seu professor e também do diálogo com o texto, pelas próprias pistas que este oferece ao leitor. É claro que as palavras não dizem por si só nem dizem tudo, porque seus sentidos provêm de uma dada formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica (PECHÊUX, 1990). Então, dependem da competência interpretativa do leitor, da posição que ele ocupa ao empregá-las, da relação com a exterioridade.

A ideia de reescrita para os sujeitos relaciona-se com autonomia, ampliação de visão, maturidade. O sujeito coloca-se na posição de sujeitos do saber, do conhecimento que se abre a novas possibilidades, a partir da leitura do outro, ainda que seja para ouvir o que lhe desa(in)comode: “eu me submeto à leitura do outro... escuto as coisas horríveis que eu não queria ouvir, mas eu preciso ouvir, pois senão não melhora”, confessa SA13. A descoberta da importância da reescrita o leva à busca do diálogo com o professor, ainda que esse espaço na sala não lhe seja concedido e ele tenha que forjá-lo: “muitas vezes por e-mail, até presencial mesmo; mas depois que eu percebi que esse era o... a melhor forma de escrever, não é?... reescrevendo... eu ia em busca mesmo dos outros professores”. Então, o sujeito-aluno entende que a prática discursiva da leitura do sujeito-professor, acompanhada das considerações sobre seu texto, é eficaz, no sentido de orientá-lo na reescrita, como entende SA2: “a partir da reescrita, a partir das observações que o professor tenha colocado, né, seria uma forma de eu tá reavaliando o que eu disse”.

Outro aspecto relevante observado por SA2 é que, num processo de releitura, o sujeito, ao retomar seu texto, para reescrevê-lo, reitera alguns sentidos, mas reformula seu dizer, como ele enuncia: “quando eu produzo hoje um texto, se eu for lê-lo novamente, eu vou ter novas ideias”; podemos dizer que são novas ideias que aproximam o texto reescrito de outros discursos, produzindo outros sentidos. Entretanto, ao texto não se pode atribuir qualquer sentido, já que a materialidade textual fornece indícios que dão um norte a quem o lê. O autor de um texto constrói seu projeto de dizer (KOCH, 1998), ao lançar mãos de processos de organização textual que orientam o leitor na construção de sentidos.

Na relação professor-aluno-escrita-reescrita, é preciso chamar atenção para o fato de que a reescrita não se dá, decerto, sem os confrontos entre o agir e o pensar do aluno que escreve e do professor que faz intervenções, corrige, sugere, aponta outros caminhos para o texto do aluno. Ademais, é preciso considerar também a hipótese de o sujeito-aluno não desejar rever seu texto, como enuncia SP2:

Porque, às vezes, fica parecendo que é uma questão mecânica, né? Você tem que reescrever sempre. Não. Se você quer trabalhar o conceito de autoria e de autonomia do aluno, isso também tem que ser uma tomada de decisão dele; às vezes, você sente que o texto pode ser melhorado, precisa, mas o aluno entende que não, né? Então, ele tem que ter o direito, o poder, eu acho que o termo é esse né? O poder de decidir se quer reescrever ou não. Agora, também, o professor tem autonomia de avaliar aquele produto conforme ele ache... “Bom, você acha que tá bom; eu acho que não tá tão bom”, né? A gente negocia, a gente discute... “Olhe, não tá bom”. E aí entra... eu acho que é uma questão muito importante, que é: o professor tem que apontar o que é que não está bom e apontar caminhos: “Olha, acho que isso aqui não tá bom, acho que você poderia ir por esse ou por esse caminho”. Agora se você acha que não, tudo bem, eu acato e aí eu vou avaliar em cima disso, dentro, né... negociando aquilo que eu acho que é um texto bem escrito e aquilo que ele acha.

O sujeito-professor defende que a reescrita não pode ser imposta, é uma escolha, precisa ser incentivada por um desejo do próprio sujeito de autorizar-se, de construir sua autonomia. Entretanto, às vezes, as condições de reescrita que são colocadas ao sujeito, poderão estimulá-lo ou não à realização dessa tarefa, poderão levá-lo a preteri-la, por conta de uma sobrecarga de atividades escritas, como narra um sujeito-aluno, em nosso diálogo, na entrevista:

SA2: [...] houve um caso de uma correção de um artigo que nós entregamos, não é? E aí a professora me disse que eu poderia, se eu quisesse, tá reescrevendo pra entregá-la novamente. Mas isso já, assim, no final do semestre; já tinha dado a nota, que não foi uma nota... né, assim... não me agradou. Mas... já tava já no finalzinho do semestre já, naquele... naquele né, naqueles dias, assim, já de muita correria, muito trabalho pra entregar. Aí eu não... eu mesma não fiz essa reescrita.

P: E se ela não tivesse te dado a nota?

SA2: Eu teria feito.

P: Teria feito?

SA2: Teria.

P: E então, como você avalia essa sua atitude?

SA2: O que eu acabei de falar né, que a gente na verdade escreve... Isso aí só confirma o que eu havia dito, né? Que a gente, na verdade, tem essa preocupação de escrever, pra receber uma nota.

Ao decidir-se por não trabalhar sobre as lacunas significantes da sua produção escrita, o sujeito-aluno mantém a ilusão da completude e do fechamento do texto que, ao contrário, sendo objeto inacabado, imperfeito, sempre brada por correções; solicita de seu autor uma atitude crítica, isto é, um diálogo do sujeito-autor com o produto criado, a fim de que ele vislumbre no texto o que na primeira escrita passou despercebido. O ato de reescrever precisa ser entendido como acontecimento num determinado processo interativo; então, nem sujeito nem seu texto têm dimensões significativas acabadas

Talvez essa abstenção, essa recusa à reescrita tenha a ver com a dura constatação do texto como ele realmente é e não mais como o sujeito, magicamente, o imaginou; aventurou-se pelos interdiscursos, pelas ideias e acontecimentos, fez descobertas, transpôs para o papel e, ao fazê-lo ganhar vida, na interlocução com o professor, constatou que seu escrito idealizado fora desconstruído. Isso confirma o que diz Machado: “Antes de escrever uma página, há apenas uma página maravilhosa e tirana, IDEAL INATINGÍVEL, sem cujo assassinato, aquela página que de fato podemos escrever, permanece na ORDEM DO NÃO REALIZADO” (1989, p. 166, grifos da autora).

Se as práticas de escrita de gêneros acadêmico-científicos não contribuem para construir uma pertença do sujeito-aluno à comunidade discursiva acadêmica, elas, de fato, permanecem na ordem do não realizado, pois o texto, como prática discursiva precisa ser construído no sentido de transformar as relações do sujeito com o conhecimento, mudar as relações sociais, propiciando-lhes condições para serem inventivos e criativos.

As condições em que a escrita-reescrita foi proposta ao sujeito o obrigou a fazer uma escolha: viu-se premido entre a reescrita, a nota que não agradou e a construção de outros textos, paralelamente: “muito trabalho pra entregar”. Temos aí o sujeito dividido, barrado, a quem é endereçada uma demanda de escritas, para as quais ele precisará dar muito de si; e então, só vê um caminho a percorrer: escreve com o objetivo de chegar a um fim: a nota. E a pergunta ressoa: o que o outro quer de mim? Por que escrever? É um outro sujeito-aluno quem responde em tom de indignação:

Eu percebo em relação a esses... professores que talvez eles não esperem produção de ninguém, entendeu? Porque é tanta leitura que é proposta que a habilidade de criação ficou tão suprimida que

ninguém cria mais, entendeu? E você não tem reflexão em relação à produção textual. Você lê, mas você não é capaz de refletir suficientemente pra poder exprimir cada pensamento... Eu percebo muito disso. É essa a visão que eu tenho desde que eu cheguei aqui. (SA1)

A angústia do sujeito leva-o a pôr em dúvida os reais objetivos das escritas propostas pelos professores. Para o sujeito, as escritas solicitadas, no âmbito de cada disciplina, parecem não se configurarem como atividades de produção, porque, ao sobrecarregá-los, não os provocam à reflexão sobre o próprio processo de escritura. Nesse sentido, as atividades de leitura deixam de cumprir a sua função de produção e transformação de sentidos, de dar subsídios para o sujeito descobrir-se, estabelecer conclusões a respeito da intencionalidade do texto e da ideologia que o perpassa; o que poderia lhe dar condições de concordar, discordar, questionar e apontar alternativas próprias.

Lendo através dos não-ditos, parece-me que, para esse sujeito-aluno, a palavra produção tem um significado maior do que escrever para cumprir as exigências das disciplinas; produção textual se complementa, se aprimora e se fertiliza na relação com leitura e reflexão sobre o fazer, que significo aqui como a reescrita. Não sendo assim, a visão de escrita está centrada no produto, desconsiderando os fatores sociais e culturais envolvidos nessa tessitura.

“Porque é tanta leitura que é proposta que a habilidade de criação ficou tão suprimida que ninguém cria mais”, diz, em tom de insatisfação, o sujeito-aluno. Realizar tantas leituras sem possibilidade de reflexão é tomá-las em seu caráter técnico, imediato. Para Orlandi,

[...] Essa via estritamente técnica tem conduzido ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias, e de relações pedagógicas marcadas por um exagerado imediatismo [...] as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental (2006c, p. 29)

O professor, por sua vez, em meio ao caos do imediatismo das propostas de leitura e escrita, na tentativa de atender ao ritmo acelerado de atividades, imposto pelo sistema acadêmico, terá dificuldades de organizar e pôr em prática experiências e vivências de escrita em que o aluno possa expor suas ideias, seus pontos de vista, a fim de gerar o debate com o professor que, na posição-leitor, contribuirá para que ele, a partir dos comentários tecidos em torno do texto, possa melhorá-lo pelo processo de reescrita. Para Orlandi (2006c), o texto escrito e a escrever tem suas histórias de leitura cuja construção não se dá na emergência e na pressa das relações e das atividades

de ensino, sob pena de se ignorar a história das relações do sujeito com o saber.

Então, ler-escrever-reler-reescrever exige historicizar as dificuldades, pensá-las não a curto prazo, porque isso exige do sujeito-aluno em relação à sua escrita, analisar, avaliar, ousar, extrapolar, criar, contrastar, (contra)argumentar, refletir, levando em conta que toda atividade linguística tem uma finalidade social e pessoal.

Esse processo demanda planejamento. Porque, ao se colocar como leitor do texto do seu aluno, o professor não estabelece relação apenas com o escrito sobre o papel, com a superfície, mas com aquilo que constitui o sujeito que escreveu: as vozes que ele trouxe para seu texto – possíveis, imaginárias ou existentes –, o contexto – histórico, político e social – e o interdiscurso – a memória do dizer; as vozes ideológicas. Esse processo é o que torna o caminho da “correção à reescrita” uma questão complexa. Na reescrita, a relação com o texto não é de repetição, mas de questionamento, de interpretação, de resignificação.

SA14 entende que para isso existir, seria necessário um replanejamento dos professores, de modo que a quantidade de textos solicitados possibilitasse a ele e a seus colegas – ele diz “a gente” – debruçar-se sobre cada escrita para revisá-la e melhorá-la: “eu acredito que se o professor trabalhasse em vez de pedir dois, três tipos de artigos diferentes pudesse pedir um artigo, com um determinado tempo, que esse aluno até melhorasse ou refizesse [...] pra gente ter oportunidade de rever o trabalho”. Mas o discurso do sujeito-professor, contrapondo-se ao desse sujeito-aluno, sugere que a quantidade não constitui entrave para o processo de reescrita:

Eu não sei o que é que eles chamam de tanto trabalho, porque numa academia a gente precisa de leitura, há uma preguiça de leitura, uma falta de... de vínculo com a leitura; a leitura é motivo de obrigação, ler é chato. Então a gente dá um texto: “ihhh... tem que ler”; resumir: “ahhh... professora, pelo amor de Deus, a gente fala, é melhor, a gente fala”. Já há resistência da parte deles. Eu acho pouco, se eu pedir dez ainda é pouco, eu acho que a quantidade [de escritas] não é o problema, muito pelo contrario, eu acho que cada aula tinha que ter uma reescrita a gente é que não tem tempo de fazer isso, porque a gente ainda vai ter que corrigir, mas para o aluno o ideal seria exatamente isso. (SP11)

É preciso perceber no equívoco da língua os efeitos de discurso que são manifestados. No equívoco, encontram-se sentido, sintaxe e discurso. O

equivoco, oculto, dissimulado nas/pelas marcas da sintaxe – “Sem sintaxe não há emoção duradoura” (PESSOA, 1999, p. 229) – revela-se, corporifica-se (FERREIRA, 2000). As marcas discursivas nos mostram um mesmo sujeito assumindo duas posições: há uma posição-sujeito que proclama: “Eu acho pouco, se eu pedir dez [escritas] ainda é pouco, eu acho que a quantidade não é o problema”; há outra posição-sujeito que assume: “a gente é que não tem tempo de fazer isso, porque a gente ainda vai ter que corrigir”. São as não-coincidências de um discurso com o outro, que estão relacionadas com a heterogeneidade do sujeito e do discurso.

Posso significar o que SP11 chama de preguiça, por desencanto, desestímulo, o não-desejo, causados por atividades de leitura e escrita apenas como tarefas acadêmicas, desvinculadas da argumentatividade, que ainda precisa emergir das propostas pedagógicas como produto das manifestações dos sujeitos-alunos. Ademais, em se tratando das relações entre leitura e escrita, Carneiro nos chama a atenção – já na primeira página do “Breve passeio pelos bosques da leitura”, em seu livro “Entre o cristal e a chama” – sobre a Carta de número 84 do filósofo Sêneca, que o autor caracteriza como “valioso tratado”:

Diz ele, logo no início, que é preciso ter sempre em vista o equilíbrio entre a atividade de escrita e a de leitura. Escrever em demasia esgota o estilo, distende a tessitura do que se escreve, do mesmo modo que ler em excesso dispersa o pensamento. É necessário recorrer sempre a uma e a outra dessas atividades, de tal modo que a composição escrita se revele um corpo construído pelas leituras efetuadas (2001, p. 15).

Nesse sentido, a proposição de SA14 e a (d)enunciação de SA1 têm fundamento se tomarmos como base o pensamento de Sêneca apresentado por Carneiro: “você não é capaz de refletir suficientemente pra poder exprimir cada pensamento”, diz SA1, porque como lembra o autor, parafraseando o filósofo, “ler em excesso dispersa o pensamento”.

Em contrapartida, se o pensamento, que é da ordem do sujeito cognitivo cujo trabalho é o de organizar os gestos de interpretação do mundo através do Esquema de significação (PIAGET, 1976) – de modo também inconsciente – é disperso pelo excesso, dificulta o conhecimento necessário à escrita. Não podemos esquecer que a dispersão constitui o sujeito do discurso; pelo

discurso se dá a dispersão do sujeito e, na dispersão, ele se manifesta em diversas posições-sujeito que correspondem às várias formações discursivas.

No jogo polissêmico que indicia a dispersão, e que é o jogo da língua, o equívoco se instaura e os deslizamentos fazem sentido; o inconsciente se faz presente: se não há tempo para correção, como solicitar dos alunos muitas escritas, até mais de dez, porque “dez é pouco”? E então, a dimensão cognitiva age organizando a dispersão do sujeito do discurso – SP11 – levando-o a reconsiderar: “a gente é que não tem tempo de fazer isso, porque a gente ainda vai ter que corrigir”. Segundo Orlandi, “[...] a linguagem serve para comunicar e para não comunicar.” (1999, p. 3). E isso se materializa pelo viés da falta, do excesso, do absurdo, “do *non-sens* do inconsciente” (PÊCHEUX, 1995). Portanto, os equívocos, assim como os deslizamentos, os atos falhos, os lapsos, são situações que fazem parte da estrutura da língua, constituindo-a.

Ademais, há outras questões que esse recorte discursivo suscita: para escrever, o sujeito precisa mobilizar várias competências e habilidades, como por exemplo, conteúdo, situações linguística e discursiva, enunciados adequados, conhecimento gramatical, domínio da teoria sobre a qual argumentará. Então, planejamento, escrita e reescrita são processos complexos que demandam tempo. A reescrita, por sua vez, passa pela aprendizagem das questões complexas da língua, nos âmbitos discursivo, textual e linguístico. É o momento de observar as lacunas significantes do texto, bem como o que causa estranhamento no leitor, considerando o uso social que o texto terá.

Desse modo, quanto maior for o número de produção escrita solicitado, mais trabalhoso será conciliar escritas, seguidas de processos de reescritas, em que o sujeito-aluno possa ocupar a posição de leitor de seu texto para melhor avaliá-lo, acrescentar, modificar. O professor, sempre com um número excessivo de tarefas a cumprir na academia, enfrentará obstáculos para interagir – em tempo hábil, dentro de um semestre – com o texto do aluno, avaliando-o, não no sentido de apontar “erros” localizados na superfície, mas de fazer observações que enfoquem aspectos textuais e discursivos, os quais contribuam para que o sujeito-aluno tenha possibilidade de refletir sobre as condições de produção de seu texto.

Nessa perspectiva, a observação de SA16 – já apresentada recortes anteriores – faz sentido, quando observa que o professor poderia diminuir a quantidade de produção acadêmico-científica solicitada num semestre – e o artigo é o gênero sempre mais solicitado, segundo os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos –, para pensar mais na qualidade da produção escrita do aluno, dando-lhe oportunidade de avaliar/reavaliar seu texto, já que escrever é construção de conhecimento, é trabalho.

O tempo, isto é, a falta deste, continua constituindo obstáculos para a realização de atividades significativas de escrita-reescrita. Ratificando o discurso dos sujeitos-alunos, o recorte discursivo do sujeito-professor também atribui à falta de tempo a culpa pela não-possibilidade de interação com o texto do aluno, através da reescrita. SP9 diz vivenciar o mesmo problema:

[...] eu dou sempre uma opinião, mas reescrita... porque não dá tempo da gente: “olhe, gente, tome aqui, vocês vão reescrever esse texto”. Não tem, não dá tempo não, porque a gente tem os assuntos pela frente a dar, terminou um assunto já tem que entrar no outro e, se você ficar... ele ficar reescrevendo...

No dizer desse sujeito-professor, compreendemos a sua impossibilidade de propor um trabalho de reescrita, já que o objetivo maior são os conteúdos da ementa a serem cumpridos. “Então, se propuser a reescrita...”; mais uma vez, aqui, as reticências me possibilitam ressignificar o que ficou por dizer: a teoria proposta na ementa e organizada no plano de curso precisa ser cumprida; o ensino em prejuízo da construção de conhecimento; a reescrita, não tendo tanto peso no projeto de ensino do professor, é colocada em segundo ou último plano ou, simplesmente não se considera a sua possibilidade; a formação tecnicista em detrimento da formação crítico-reflexiva. SP8 enuncia: “A preocupação é com o conteúdo e não com a criatividade do aluno”. E SP7 acredita que “[...] os professores precisam conversar com os alunos e não simplesmente dar aulas, e não simplesmente dar conteúdos... explorar o aluno pra conhecer os seus saberes”.

Então, pensando no que afirmam esses dois sujeitos-alunos, entendo que precisamos fazer uma pausa, nesse processo de ritmo tão acelerado e mecânico do fazer por fazer, da escrita pela escrita, na universidade, especificamente no curso de Letras Vernáculas, para conhecer os saberes dos nossos alunos, para refletir sobre o que nos diz Foucault, em sua Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970:

Em uma disciplina [...] o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina, é preciso, pois, que haja possibilidade de formular indefinidamente, proposições novas (2005, p. 30).

O recorte discursivo de SP9 me orienta a dizer que as relações e ações, na sala de aula da academia, terminam por se configurar como um jogo complexo de saberes e identidades em que as atividades do escrever, nas disciplinas, se desenvolvem sufocadas entre o desejo de construir e transformar do professor e seu papel coercitivo e restritivo, ainda que ação do inconsciente.

A reescrita pode ser espaço que carrega marcas de manutenção de sentidos, as repetições, mas também lugar de rupturas para a construção de novos enunciados e de proposições novas, como sugere Foucault; de coincidências e não-coincidências do dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998). Retomemos o recorte discursivo de SA16 quando ele diz: “na medida que eu enviava e que... retornava e eu tinha que refazer... quando refazia, que eu começava a observar, realmente, eu já tive um novo olhar em relação, não é? Ou seja, aquela foi uma nova releitura”. Tais marcas discursivas me autorizam a interpretar que essas novas releituras podem ser um espaço de não-coincidências, no sentido de que, ao trabalhar o texto-origem, o leitor pode preencher as lacunas significantes de modo diferente; recorta, refaz, amplia, produzindo outros sentidos; realiza um preenchimento discursivo, por entender que outros efeitos metafóricos, outras vozes cabem naquele espaço.

Entretanto, o sujeito pode, ainda, reconstruir a materialidade linguística e o tecido discursivo, trabalhando sob os limites das lacunas observadas e das interrogações deixadas pelo sujeito-leitor, nesse caso, o professor; a coincidência relaciona-se com a manutenção dos sentidos e da materialidade linguística, pela citação, pela paráfrase. A língua de um encena a língua do outro. Como contrapartida, a não-coincidência do discurso reescrito se faz presença pelo fato de que as palavras sempre são marcadas pelo diálogo com o outro, por outros discursos, pelos interdiscursos. O texto reescrito pode conter a ruptura e a não-coincidência quando se constitui como espaço aberto ao diálogo, à polissemia, ponto de fuga por onde o sujeito poderá inserir o elemento novo, por onde os sentidos podem resvalar, vazar: “É por vazar (no

sentido: tonel) que um discurso toma seu sentido, ou seja: por ser impossível calcular seus efeitos” (LACAN, apud CASTRO, 2009, p. 249).

Que, ao vazar, espalhe-se essa escritura, provoque tensões, crises estimuladoras e crie explosões de ideias e ações que movam os sujeitos, professores e alunos, a desafiarem as imposições de limites, de verdades validas e obrigatórias – pode existir perigo e ousadia maiores do que aqueles de querer alterar o ritmo “normal” das coisas? – para se precipitar nos penhascos do imaginário, do inconsciente, dos interdiscursos ao encontro das diversas vozes que de lá ecoam.

Capítulo V

5. Escrever: buscar ecos em palavras alheias

[...] o retorno das vozes pelas quais o corpo social “fala” em citações, em fragmentos de frases, em tonalidades de “palavras”, em ruído de coisas [...] enunciação daquilo que sobrevém sem que se saiba de onde [...] sem que se saiba como, sem a voz do outro, se poderia dizer isto (CERTEAU, 1994, p. 257-258).

Nos entremeios do texto acadêmico-científico tinha vozes; tinha vozes nos entremeios do texto acadêmico-científico...

Nos entremeios das vozes discursivas que busco flagrar neste estudo, estão narrados os modos como os sujeitos – professores e alunos – produzem sentidos sobre sua posição no processo ensino-aprendizagem da escrita, sobre como constroem percursos de sentidos, como expressam seus gestos de leitura através da produção textual, como entendem a constituição da autoria no contexto de um curso de Letras Vernáculas. Refiro-me, nesse contexto, à autoria relacionada à construção de textos acadêmico-científicos.

5.1 Da citação ao diálogo: as vozes do outro no texto do sujeito-aluno

Ouso relacionar o postulado de Foucault (1972) de que os enunciados emergem de uma voz anônima às formulações da ADF que considera os enunciados dos sujeitos como constituído pelos interdiscursos, não uma voz que fala, mas muitas vozes, de vários lugares sociais, afetadas pela história. Na voz do sujeito-aluno, esses efeitos ganham presença, quando ele trata de um acontecimento que marca seu ato de escrita em sala de aula:

Quantas vezes também a gente escreve alguma coisa... claro que a gente já leu muito antes... e aquilo já faz parte da vida da gente, né? Porque tudo o que gente aprendeu desde o primeiro semestre pra cá... nem sempre a gente vai lembrar dessas referências... mas tudo o que a gente aprendeu já faz parte da gente. Então, no momento que a gente coloca no texto, aí os professores perguntam: “de quem é essa voz? De onde você tirou isso?” Poxa, eu acho o seguinte, ali já faz parte da gente, já é um conhecimento nosso... muitas coisas que a gente já conhece, faz parte do nosso conhecimento, a gente precisa riscar, tirar... por não lembrar de onde foi que tiramos aquilo, por não lembrarmos de onde veio, de onde é a origem daquele conhecimento, de onde foi a fonte. (SA6)

É relevante lembrar que as condições de produção dos sujeitos-alunos, na universidade, incluem o olhar vigilante da instituição, esta representada por

seus professores que, muitas vezes, não têm tempo de escutar seu aluno, pois vivem cotidianamente num ritmo acelerado imposto pelos processos pedagógicos que se desenvolvem na universidade – “A gente também não se organiza por causa da grade” (SP7) –, a fim de cumprir a carga horária exigida, bem como as tarefas que gerarão três notas ao aluno, num semestre acadêmico de três ou quatro meses. Tomados por um certo olhar de estranhamento, ao se debruçarem sobre os escritos de seu aluno, perguntam: “de quem é essa voz? De onde você tirou isso?”. A voz ou, mais propriamente, as vozes que compõem o discurso escrito do sujeito, resgatadas no fio intra e interdiscursivo, constituem as subjetividades e as identidades desse sujeito. Machado, de modo criativo e poético, assim nos diz:

O que pronuncias
Citas
Recitas
Gritas
Seja onde for a fonte onde o sorveste
Te pertence e te enuncia (1999, p. 39)

Então, ao acompanhar o sujeito nesse processo discursivo de ler e escrever, o professor poderá compreender melhor que voz fala no texto que seu aluno lhe apresenta, o que ele, no texto, subtrai a outro para torná-lo seu. Como observam os sujeitos, professor e aluno:

[...] o professor conhece a escrita do aluno, já deve ter passado por outros semestres ou mesmo naquele semestre alguma atividade escrita e percebeu que aquela não é a escrita do aluno, então a gente percebe a escrita de alguém que já tem uma caminhada e alguém que ta ainda engatinhando nessa escrita e que é claro vai apresentar algumas questões que é própria dessa etapa. (SP2)

“[...] então o professor sabe a escrita do aluno... a gente tá aqui há oito semestres fazendo isso... o professor sabe... meu estilo de escrever. (SA11)

Escrever é, ao mesmo tempo, ato singular e da ordem da identificação, por ser também coletivo; é o instante da brincadeira com o já dito, o já escrito. Na escrita desse sujeito estão as vozes – implícitas ou explícitas – de muitos que o ajudam a constituir seus infinitos atos ao longo da vida, e que lhe chegam pela memória; memória como Pêcheux a caracterizou: “[...] não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas” (2007, p. 50).

As vozes são parceiras no diálogo, são fornecedoras da matéria-prima do discurso. Tantas vezes não escutadas, são riscadas, tiradas do papel – “a gente precisa riscar, tirar...” –, mas não do corpo do sujeito, porque Foucault, mais uma vez citando Sêneca, diz que: “o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo”. [...] o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras delas se apropriou e fez a sua verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em força e em sangue” (SÊNECA, apud FOUCAULT, 2004, p. 152).

Contudo, não se pode ler nas palavras de Sêneca, a ideia de que a elaboração de um texto é uma reprodução, visto que a cópia pela cópia precisa ser evitada, a fim de que o sujeito que escreve, possa, agora nos diz Foucault, “[...] através do jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora [...] formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual” (SÊNECA, apud FOUCAULT, 2004, p. 153).

Ao escrever um texto, o sujeito tem a possibilidade de um encontro com diferentes vozes interdiscursivas, estabelecendo com elas uma relação, a partir da qual ele criará os caminhos: poderá se inscrever na formação discursiva do sujeito-autor, nesse caso, ele somente reproduz o sentido, ou poderá produzir deslizamento de sentidos, retomando-os para estabelecer com eles uma relação maior.

Ao reproduzir sentidos, cai no esvaziamento teórico, e chega ao “grau zero da escritura” como refere Barthes (2004a), expressão que uso aqui para ressignificar, metaforicamente, como: o grau zero da autoria, caracterizada pela ausência de tomada de posição, de argumentação, a linguagem reduzida às regras do jogo da repetição linguístico-discursiva, o movimento da negação. Mas como escapar desse jogo todo aquele que escreve, se, ao aventurar-se pelos atalhos dos interdiscursos, vai realizando o trabalho entre a escrita e a leitura, no qual o lido o e escrito se confundem? Assim nos diz Derrida: “[...] o que se começa a escrever é já lido, o que se começa a dizer é já resposta” (1971, p. 25). Isso implica dizer que escrever é um modo de perder-se no outro.

Machado (2000a) explora, a partir de vários pontos de vista, a etimologia do termo “citação”, trazido pelo dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que o define como “pôr em movimento”, “mudar de contexto” – fazendo menção aos *Citas*, povos nômades do Norte da Europa e da Ásia -;

“chamamento” – usado na área jurídica –; “ex-citação” – referindo-se aos encontros amorosos, fora do lugar legítimo. Ressalta a autora que o termo ganha contornos diferentes conforme o espaço e a época. De todas as significações expostas pela autora – que, por sinal, mantêm relação entre si – tomo o termo na seguinte acepção: “um fragmento pertencente a um texto, que está fora de seu lugar de origem” (2000a, p. 23-24), sem exclusão dos demais significados.

Os sujeitos-alunos desta pesquisa, narram suas aventuras de escrita, entre a citação e o diálogo, revelando um olhar leitor atraído e, muitas vezes, traído, pela tentação de negar o outro. Na tentativa de atender às demandas de produção textual – e não são poucas! – exigidas na universidade, arrasta-se para o fundo do texto, a fim de mergulhá-lo, tantas vezes, sem profundidade, como afirma o sujeito-professor: “Profundo eu não consegui perceber não... um diálogo profundo, uma escrita profunda, não”. (SP7); ou ainda como descreve Grantham (2009), colocando-se num “grau intermediário de autoria” que os leva a ensaiar alguns gestos de interpretação, mas não o suficiente para provocar rupturas, como mostram seus recortes discursivos:

A gente usa citação, usa esse diálogo, assim, aberto com os autores, né, de tá trazendo, de tá colocando a opinião da gente, até porque [...] se é solicitado que a gente produza um texto... por mais que exija que ele esteja fundamentado [...] eu tenho que ter também o meu espaço, por menor que seja, eu tenho que ter o meu espaço. Então, nos meus textos... é... predomina também esse diálogo com o autor, mas a paráfrase também, né, utilizo bastante. [...] o diálogo e a paráfrase. Cito. A gente usa citação, mas não... sempre [...] É importante a opinião dos autores pra eu produzir meu texto? Com certeza! Mas eu acho que a gente também, a partir do que a gente lê, a gente também constrói uma opinião, não é? E eu acho que isso deve ser levado em consideração. (SA2)

Meu primeiro artigo foi uma tragédia. Minha citação não tinha nada a ver com o que eu... que é assim... tudo cortado; e, por mais que o professor fale: “aqui cortou – porque discurso escrito é muito difícil, né? – ...aqui cortou o pensamento”. [...] a gente não pode repetir muito o discurso... aí, a gente achar um discurso novo sempre... é muito difícil! Eu tô sofrendo, sofrendo com a monografia [risos], com medo de repetir. (SA5)

Copiar na verdade, pegar uma coisa que alguém escreveu, colocar no meu texto dizendo que é meu, eu não faço isso. Mas, às vezes, já aconteceu também de ter uma ideia de um autor que achei interessante, não... claro não tem como você... porque você leu um livro há cinco meses atrás, não tem como você chegar lá e copiar integralmente, mas falar daquela ideia no seu texto. Tinha uma coisa interessante que às vezes os professores daqui sempre pedem: “essa ideia aqui de quem é? Coloque a citação”. Mas, na verdade, eu uso muito, na minha escrita, eu uso muito a questão da citação, mesmo.

Eu tento colocar lá a fala do autor e discutir depois as ideias dele. Paráfrase também, mas é mais citação mesmo. Eu acho que essa questão de citar é importante, sim, a gente vai pesquisar, vai colocar, reforçar as falas que a gente já diz com as falas de alguém que já estudou... é bem importante. (SA6)

Bem, eu não gosto de fazer muita citação quando eu escrevo alguma coisa, porque eu acho que... quando você cita muito os outros é porque você não tem ideias próprias pra desenvolver realmente, mas, quando tem pessoas assim, como Paulo Freire, a gente não tem como... como não citar. Mas será que nós precisamos copiar na íntegra [...]? Será que nós não temos capacidade de transformar? Será que a vida não é exatamente uma transformação? (SA7)

Eu creio que mesclava entre a paráfrase e o diálogo. Colocava, assim, algumas citações, mas eu nunca gostei de encher meu texto de citações; ou gostava de parafrasear a citação de um autor, ou, em alguns momentos, também dialogar com o autor. Mas o meu medo, também, era esse... através desse diálogo meu, desse meu ponto de vista, eu tinha medo de não ser aquilo que o professor desejava que fosse escrito.(SA8)

Primeiro, lia vários artigos que, que as pessoas já tinham feito com aquele tema, né, que eu escolhia; aí, pra ver se me dava um norte, sendo que eu nunca... tinha vezes, tinha vezes que eu pegava assim, até as citações que eu não sabia, é... colocar minhas palavras, colocava ali aleatório, as vezes eu queria dizer alguma coisa, aí pegava uma citação ali e colocava e a professora dizia: o que que você quis dizer com essa citação? [...] ficava mais fala dos outros do que minha [...] citava e muitas vezes o professor perguntava: “por que que tá citando o autor se você não digeriu o que ele falou? Às vezes, essa citação não tem nada a ver com o que você quer dizer”. Eu não percebia, eu não percebia isso, essa questão que eu não tinha segurança pra ser autora, eu não poderia nem dialogar! Como é que se dialoga com eles que sabem, e eu que, assim... que tô me sentindo muito inferiorizada? [...] pra tentar enriquecer meu texto, colocava lá o teórico, ali... tal teórico, entretanto, quase nada intervinha. (SA9)

Nos meus textos foi citação e paráfrase. Não existia muito não... diálogo não, falar a verdade. [...] você ter uma opinião pra você poder botar ela no texto. Depois você saber o que você quer escrever no texto. E eu acho que também é o mais difícil. [...] Justamente por isso, são várias... vários autores, várias opiniões diferentes, então, pra gente construir uma opinião, a gente que nunca viu falar sobre determinado assunto, a gente já lê um autor que tem determinada visão sobre isso, então a gente já conhece aquele assunto em cima de determinada visão do autor, né isso? Então, pra gente conseguir formar uma opinião em cima disso depois de ler vários autores é muito difícil. (SA10)

Então, as citações que eu trago, citações diretas, são mais pra, pra comprovar algo que eu percebi. Então, eu percebi, escrevi sobre isso, coloquei as minhas ideias, com as minhas palavras, sem tá com o texto ali em cima, mas uma citação direta eu coloco assim, atualmente. Agora, eu tenho que dizer, no início do semestre pra agora, havia muitas citações, desde o primeiro trabalho que eu fiz, o texto tinha mais citações do que ideias minhas. Era uma linha ou duas das minhas ideias e citações enormes. E hoje, a citação aparece de forma indireta, às vezes, dentro do próprio texto, ou pequenas citações diretas, quando eu consigo dialogar com esses autores. (SA13)

Fiquei mais presa ou nas citações ou em parafrasear. Não sei se seria uma inibição, um medo, talvez até mesmo por medo do que eu estaria escrevendo... estaria errado... eu acho que era mais por isso. (SA14)

[...] na verdade, pra o momento da monografia, a concepção dos teóricos, eu posso até tá me contradizendo, mas é fundamental, né, principalmente, na parte mesmo que requer, né, a fundamentação. Eu uso mais citações. Eu uso. Inclusive até teve um dos itens da minha monografia que eu não olhava... não via, assim, um lugar pra eu encaixar determinada citação... mas eu tinha que colocar! Por que eu sabia que quando eu entregasse à professora, à orientadora, e ao professor do SIP, ele iria me cobrar aquilo ali: “cadê os teóricos que estão faltando”... A maioria das vezes que nós usamos, são citações mesmo. Usamos paráfrase também, né... mas eu acredito que as citação é que prevaleça... (SA15)

[...] na medida em que eu fui, na realidade, passando por cada semestre, eu comecei a perceber que eu necessitava de uma escrita cada vez melhor, de uma leitura cada vez melhor, né? Então ia pra lá pro texto, pra ler e reler aquele livro, pra dialogar realmente, certo? Pra poder ter, na realidade, aquele senso crítico, certo? Pra tá dialogando com o autor. Mas é preciso muita leitura, né? [...] Fiz aquela leitura, achei que a leitura tava pobre, ainda não era o suficiente, mas aí quando voltei, de uma outra vez, pra ler, aí eu já percebi que a leitura já enriqueceu mais ainda, já tive um outro olhar. (SA16)

Quando o professor diz assim: “ah, tem que botar, tem que ter citação às vezes isso me... me... me incomodava. Dizia assim: “poxa, agora vou ter que botar uma citação aqui, já vai me atrapalhar, já vai tirar o fio... o que tenho pra escrever. [...] muitas vezes, quando eu tava escrevendo o que eu necessitava, teria que botar naquele tempo, naquele espaço a citação, eu falei: “ah, mas eu não queria uma citação aqui não, porque eu queria que agora fosse tudo meu”. Por isso que eu necessito da leitura, porque aí, por exemplo assim: eu li, eu entendi, eu sei agora o que é que quero falar, então a escrita, vamos dizer assim: “é minha”.(SA18)

[...] eu colocava mais citação porque, assim, chegava uma hora que eu não sabia mais como escrever esse artigo, tinha que entregar. [...] Então eu colocava a citação... Quando eu abria o artigo era citação por cima de citação e aí ficava aquele texto, né? Faltando o meu eu lá [riso]. [...] Eu tinha essa dificuldade. Todos os artigos aconteceu isso. Eu colocava a citação só pra preencher as folhas que a gente era obrigada a... eram quatro páginas, cinco páginas... Então tinha que fazer [riso]. (SA19)

[...] Quando você cita... é... escreve o que alguém já disse, né? Mesmo que você, às vezes, como todo mundo diz né, que “nada se cria tudo se copia”, né? Às vezes, você tá ali escrevendo algo que você tá achando que é seu, mas alguém já disse aquilo, né? [...] eu me preocupo muito do que... eu tá dizendo ali... alguém já disse aquilo... e eu lia... será que não vai ser plágio? Será que eu não tô parafraseando alguém aqui e eu... eu devo ter lido isso em algum lugar e não tô me lembrando onde foi? [...] muitas vezes ... eu ficava atenta, assim, a tudo que eu ia falar referenciar, né? Por medo de... de tá falando ali de algo que alguém disse; [...] o discurso como se fosse meu, como se eu tivesse me apoderando do discurso do outro. (SA20)

Os recortes discursivos delineiam o caminho que os sujeitos percorrem, no espaço-tempo da academia, entre leituras, escritas e citações. Treze sujeitos-alunos, dos vinte participantes deste estudo, fizeram referência ao modo como fundamentam (ou não) teoricamente seus textos; sobre o que intervém como voz, e que aparece sob as figuras da citação, ou o que tentando se esconder revela-se na escritura, por motivo da não transparência da linguagem. Compreender suas angústias, dúvidas, inquietudes, incertezas em relação ao diálogo com o outro no texto, conduz-nos a pensar sobre a concepção de citação, partindo do que trazem os sujeitos em seus recortes discursivos. Citar, ao contrário do que se pode pensar, não constitui tarefa simples; é tarefa interdiscursiva em que o sujeito é deslocado e desloca; furta o texto, arranca-o do seu contexto original para fazê-lo significar.

Trata-se de um fragmento, pertencente a um texto, que está fora de seu lugar de origem. Um escrito que sofreu um deslocamento, que foi arrancado de seu contexto originário, para ser inserido num outro espaço estranho (MACHADO, 2000a, p. 24).

Citar é apropriar-se do texto alheio, que se oferece de modo mágico para que o reconheçamos em estado de figuração ou desconfiguração múltiplas; paradoxal, remete o leitor à metáfora sonora: o eco. Como enuncia Compagnon: “A citação é um corpo estranho em meu texto, porque ela não me pertence, porque me aproprio dela” (1996, p. 37); apropriar-se dela e referenciá-la é necessário. SA6 demonstra compreender isso: “Copiar na verdade, pegar uma coisa que alguém escreveu, colocar no meu texto dizendo que é meu, eu não faço isso”.

O trabalho de ler, selecionar e extrair o fragmento do seu lugar de origem é comparado por Compagnon à tarefa de desenraizar, mutilar para integrá-lo ao outros textos, a outras vozes, a um outro corpo, estando sujeito ao sucesso ou ao fracasso: “Eu colocava a citação só pra preencher as folhas”; “Minha citação não tinha nada a ver com o que eu... que é assim... tudo cortado”. O texto, ao invés de ganhar nova significação, descontextualiza-se, como uma voz desafinada entre outras vozes.

Machado (2000a), oportunamente, nos lembra como o “citar” está presente na vida de todos, começando na família, continuando na educação básica – quando se começa aprender a recortar e a colar – e se estendendo até a universidade, quando a exigência à obediência às normas da ABNT

fecham o cerco e enquadram o sujeito nos rigores das citações e referências. Muitas vezes, a montagem do mosaico não sai perfeita, e o sujeito, manobrista na prática do recorte e da colagem, desde o Ensino Fundamental, pode se atrapalhar na montagem, alinhavo e costura da citação, na academia.

Então, o texto antigo é esgarçado pelo novo que, ao invés de endossá-lo, confirmá-lo, desafina-o, gera uma falta de sintonia; o sujeito cai na tentação da melancolia, da impotência: nada tem a dizer, cala-se: “Eu não percebia, eu não percebia isso, essa questão que eu não tinha segurança pra ser autora, eu não poderia nem dialogar”; a ilusão da originalidade: escrever apenas o que é novo por medo de plagiar, para não cometer uma espécie de roubo do pensamento: “a gente não pode repetir muito o discurso... aí, a gente achar um discurso novo sempre”; orgulho de ter reinventado, palavra por palavra, transformando em dizer seu os recortes de outros: “coloquei as minhas ideias, com as minhas palavras, sem tá com o texto ali em cima”; “eu li, eu entendi, eu sei agora o que é que quero falar, então a escrita, vamos dizer assim: é minha”; porque, ao escrever, sabendo-se fragmentado, afetado pelo outro, o sujeito precisa atender à exigência da academia: deseja tornar sua a linguagem e cultiva em si a ilusão do controle das palavras e de que elas são suas: “mas eu não queria uma citação aqui não, porque eu queria que agora fosse tudo meu”; o que diz só pode ser aquilo. Trata-se do esquecimento nº 2 – tentativa de controle do sentido – de que trata Pêcheux (1990): “Às vezes, você tá ali escrevendo algo que você tá achando que é seu, mas alguém já disse aquilo”, que se desfaz pelo reconhecimento de seu não-controle, do seu submetimento à linguagem.

A citação, unidade autodiscursiva, é precedida e sucedida de uma abertura e uma falta; constitui-se de presença e ausência, pois as interrupções entre um fragmento e outro que ela cria no texto para dizer-se acentuam a heterogeneidade do discurso. Nesse sentido, a citação, não sendo apenas o resultado de um ato de copiar e colar, poderá, nos entremeios do dizer, abrir espaço ao sujeito que escreve, convocando-o a assumir sua posição-autor, e ao sujeito que lê, convidando-o a tornar-se co-autor, que implica respeitar o outro como autor, não lhe negar a palavra. Um dos sujeitos-professores explica sua experiência em sala, quanto à orientação da escrita de um texto, enfatizando a importância de o sujeito-aluno, ao trazer o texto do autor para o

seu, de forma direta ou indireta, situar-se nesse processo como aquele que dialoga com o texto do outro, que se posiciona, amadurece conceitos e constrói conhecimentos:

[...] naquele momento que a gente tá orientando a construção da unidade do texto, como produzir aquele texto, porque eu preciso amadurecer um conceito, e então trago a voz do outro pra esse meu texto, de outros, pra esse texto... nesse momento, de trazer a voz do outro, a gente pode fazer isso de diversas maneiras, a gente tem diversas estratégias, né? A gente pode construir paráfrases, a gente pode construir citações diretas, indiretas... e mostro pra eles a importância de dar crédito àquela voz que eles trazem. Então, primeiro pensando na autoria, que é a autoria do outro, da teoria que estou trazendo pra o meu texto pra me ajudar a amadurecer um determinado conceito. E existe essa que é o modo como eu me aproprio disso e reflito sobre isso e posso até construir também, devo até construir algo a partir daquele conhecimento, me posicionar. Então, nesse momento... eu acho que sim, eu acho que é nesse momento aí que eu digo pra eles: “isso aqui é o de vocês, é o que vocês construíram”. Eu acho que o papel da gente é fomentar essa... essa construção, esse posicionamento deles. Eu acho... quando eu digo assim: o meu posicionamento perante o texto, o que eu penso sobre aquilo, eu acho que isso tem a ver com a autoria (SP6)

As marcas de autoria se evidenciam à medida que o sujeito se inscreve no texto que produz, enquanto sujeito histórico, princípio da organização do discurso (FOUCAULT, 1992). Nesse percurso, vai construindo lugares de interpretação – “construir algo a partir daquele conhecimento, me posicionar” –, a partir de um trabalho de escrita que se desenvolve nos entremeios da heterogeneidade discursiva, materializada no *continuum* da interlocução entre o que ele escreve, o que lê e o universo sociocultural, histórico e ideológico da linguagem, isto é, o outro, sua história, suas leituras, sua linguagem – “a importância de se dar crédito àquela voz que eles trazem” –. Nesse processo, o dizer do sujeito é sempre heterogêneo, constituído por outros dizeres: “[...] as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo ‘Outro’: outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

A produção de texto como gesto de autoria é prática social e significa uma abertura do sujeito ao mundo, momento em que ele se torna crítico, criador, projeta novo(s) mundo(s), marca um lugar específico de produção discursiva, que envolve o simbólico e o ideológico. A escrita, nesse sentido, se configura como atividade humana, através da qual o sujeito poderá intervir no real, de modo a apreendê-lo, produzi-lo e/ou transformá-lo, fazendo com que o já conhecido seja apresentado ao leitor sob novas focalizações, estabelecendo

com este um contrato de cumplicidade, como enfatiza SP6: “o meu posicionamento perante o texto, o que eu penso sobre aquilo, eu acho que isso tem a ver com a autoria”.

Entretanto, alguns recortes discursivos dos sujeitos nos levam à compreensão de que esse aprendizado ainda precisa se concretizar no curso de formação de professores de língua materna, na academia, de modo geral, lugar que exige sempre um texto ancorado em citações e, como revelam os sujeitos alunos sem muito espaço para sua produção própria: “era citação por cima de citação e aí ficava aquele texto, né? Faltando o meu eu lá”; “não via, assim, um lugar pra eu encaixar determinada citação... mas eu tinha que colocar!”; “Era uma linha ou duas das minhas ideias e citações enormes”; “essa ideia aqui de quem é? Coloque a citação”. Então, o que poderia ser a expressão do conhecimento, da elaboração do sujeito, resulta em resumo de proposições teóricas, sem interrogações sem fazer dialogar posições. E o sujeito continua a clamar por uma oportunidade de construção da autoria: “eu acho que a gente também, a partir do que a gente lê, a gente também constrói uma opinião, não é? E eu acho que isso deve ser levado em consideração”; o desejo de que a soma do que leu, interpretou e reuniu pelo processo de síntese interna, pelas leituras realizadas, tenha voz e vez; autoria, muitas vezes, sufocada pelos rituais das práticas acadêmicas, nas quais, entra semestre, sai semestre, o amontoado de “trabalhos” para nota e a apresentação de “seminários” ganham lugar de destaque.

Suas enunciações revelam seus temores e dissabores, ao precisar usar a citação, por não saber manejá-la, pelo não domínio da teoria, pela falta de leitura, o que o leva, às vezes, a tentar encobrir, na esperança de apagar a origem, negando a fonte da citação ou discurso alheio: “ficava mais fala dos outros do que minha”; pra tentar enriquecer meu texto, colocava lá o teórico, entretanto, quase nada intervinha”; “citava e muitas vezes o professor perguntava: por que que tá citando o autor se você não digeriu o que ele falou? [...] essa citação não tem nada a ver com o que você quer dizer”.

Então, o espaço vazio, a falta, antes e depois da citação, deixa de ser o instante da criatividade, a possibilidade de movimento do sujeito-leitor e do sujeito-autor, inibe-se a relação dialógica entre um texto e outros textos lidos recortados. Não é tarefa fácil, confessa o sujeito: “Nos meus textos foi citação e

paráfrase. Não existia muito diálogo não, pra falar a verdade. [...] você ter uma opinião pra você poder botar ela no texto. Depois você saber o que você quer escrever no texto. E eu acho que também é o mais difícil”. Citar tem a sua complexidade, porque o texto recortado traz em seus contornos seu peso etimológico e assegura o domínio do discurso (COMPAGNON, 1996). Citar é redizer; e redizer o já dito, que é o jeito novo de dizer, carrega em si toda uma historicidade, ideologia e leituras do sujeito que diz.

No recorte discursivo de SA7, há uma reflexão que ele nos convida a fazer: “quando você cita muito os outros é porque você não tem ideias próprias pra desenvolver realmente”. Citar em demasia, então, não é garantia de autoridade, de autoria. Corroborando essa ideia diz Machado:

O ato de escrever produz matéria bruta a ser trabalhada. Mas quando o sujeito abstém-se de escrever, ele não obtém essa matéria bruta sobre a qual debruçar-se e trabalhar. Nesse caso, temos de buscar matéria alheia, que é por sinal o que a escola nos ensina tão bem. (1989, p. 162).

Se o texto não é marcado, tecido pelo diálogo entre o “eu” e o “tu” é porque – tomar a voz do autor para usá-la em outro contexto – “[...] a escritura se perde em si mesma, na cópia” (COMPAGNON, 1996, p. 42). A escritura é, inevitavelmente, discursiva; desse modo, o sujeito que cita convoca o outro para um diálogo, para o jogo das interações e, portanto, não tem o direito de abandonar o outro no campo textual, esconder-se, deixá-lo falar/jogar sozinho, no isolamento.

O ato de escrever precisa transmuta-se em lugar de interpretação, de manifestação da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 2004, 2005b); configurar-se como provocação ao pensar, como busca do aprender. A compreensão de escrita, nesse sentido, traz consigo a ideia de curso, percurso, leitura, trabalho, movimento, acontecimento e, portanto, de discurso; discurso como “prática de linguagem” (ORLANDI, 2005a), na qual o texto é concebido em sua dinamicidade e dialogicidade.

SA7 prossegue com as suas reflexões, lançando questões desafiantes: “Será que nós não temos capacidade de transformar? Será que a vida não é exatamente uma transformação?”. As interrogações do sujeito abre espaço para outros discursos, fazendo deslizar os sentidos. São palavras sem palavras, presença-ausência, isto é: “[...] existem sentidos que são produzidos sem palavras e que são trabalhados, pelo processo discursivo da leitura, por

leitores determinados ideologicamente e sujeitos ao interdiscurso, aos efeitos da memória discursiva” (GRANTHAM, 2009, p. 109).

O contexto em que se deu esse diálogo com o sujeito autoriza-me a interpretar que as palavras sem palavras que sucedem as interrogações podem se materializar textualmente para produzir alguns sentidos quanto à relação professor-escrita-aluno na sala de aula da graduação em Letras Vernáculas: a voz interrogativa de SA7, que encontra eco nas vozes de seus pares, clama por práticas de produção textual que respondam às necessidades de expressão, de interlocução e de comprometimento para com a vida dentro e fora da universidade, principalmente no que diz respeito à sua responsabilidade como professores formadores de leitores e produtores de texto; práticas que comecem na sala, mas que se estendam para além dela, contribuindo para que possam construir seus próprios processos de inserção cultural e de socialização; que organizem, no cotidiano da sala de aula, com seus pares e professores, as ações com vistas à transformação social. Do contrário, enuncia Kramer:

[...] seremos todos – professores e alunos – meros escreventes de uma palavra repetida, submersos num discurso que se apodera de nós e nos aprisiona, ao invés de nos libertar, que descaracteriza nossa dimensão de seres humanos e sociais sempre imersos numa coletividade (KRAMER, 2002, p. 177).

Se a esses sujeitos for permitido redesenhar seu espaço-tempo histórico-político-social, é possível que exista uma outra forma de relação entre professor-escrita-aluno, uma outra forma de relação entre os seres humanos, que possa conferir sentido à prática do professor e que faça a escrita do aluno se relacionar com a vida, com as diferenças; para que ao escrever, esses futuros professores de língua materna possam reconstruir suas práticas, rasgando e tecendo as palavras, rasgando e tecendo a história.

A dificuldade de diálogo entre o sujeito-aluno e os outros textos lidos (ou mal lidos, ou não lidos) também é comentada por alguns de seus professores, ressaltando o fato de que, nas escritas dos sujeitos-alunos, há um “eu” que fala, tomando de empréstimo a voz do “outro”, esta materializada pelas citações, porém negando-as, muitas vezes:

[...] às vezes... eu senti, em vários textos dos alunos, que a ideia do autor acaba prevalecendo, porque eles acham que o autor é autor de livros, já é renomado, então eles deixaram, eu observei, eles

deixaram de lado o que eles pensavam pra colocar o que ao autor pensava. [...] colocam dois, três autores, as ideias deles, que eles pensam, e na hora da conclusão, eles, às vezes, esquecem de fazer um paralelo entre o autor e eles, não é? O que é que eles pensam e o que o autor pensa. (SP1)

[...] eu estou observando que, quando eles vão fazer um artigo, um texto escrito pra minha disciplina, o texto está, ora discutindo um assunto, ora discutindo outro; uma hora, eles estão usando uma teoria, usam esse texto aqui só pra pegar uma citação; o texto não é estudado como um todo pra embasar o trabalho deles. [...] quando ele não sabe dizer aquilo que ele sabe que precisa ser dito do texto, ele pega citação. Ele não usa citação para dar base teórica ao que ele já disse. Ele usa pra substituir aquilo que ele não consegue dizer. Esse é o mais grave [risos]. Então alguns trabalhos já estão ganhando uma certa independência, mas tem outros que você percebe que ele leu quatro textos e que o primeiro textos tá aqui, o segundo aqui, o terceiro aqui, o quarto aqui. Não tem a união das ideias todas passadas pelo processo antropofágico; é uma colcha de retalho. (SP5)

Eles não conseguem se soltar. Às vezes, num parágrafo, eles misturam a ideia do autor como se fosse deles, sem colocar aquelas aspas, seriam as citações diretas; em outros momentos, eles conseguem questionar, mas não aprofundam. Se bem que eu acho que uma monografia não é uma escrita profunda, né? Não tem como ser profunda, nessas condições que nós estamos produzindo, não tem como ser profunda. (SP7)

[...] eles copiaram, copiaram livros, que nem bibliografia eles botam no final, quer dizer, você não sabe de onde ele tirou aquilo ali, mas você sabe que tirou de algum lugar, porque eles usam as mesmas palavras, sabe, do texto, eles usam... é... tudo que o autor usa, eles usam eles repetem, então, a integração, por exemplo, você vê logo... você diz assim, sobre Piaget: as estruturas mentais é... se reafirmam numa... aí você vê que o palavreado não é deles. [...] você pega um texto de aluno, que você deu um texto pra ele ler, você olha o que ele escreveu, ou ele tá ali, repetindo parágrafo por parágrafo, repetindo o que a pessoa, o autor disse, às vezes até com as mesmas palavras, só munda um pouquinho, ou ele cola... se for em casa, ele vai copiar e colar, um pedacinho aqui, outro pedacinho aqui, outro pedacinho... e forma o seu texto. Então, eu acho que é uma questão de não-saber mesmo, gente! (SP9)

Uma coisa interessante: produzir e não copiar. Eu posso lhe mostrar que eu tenho aí cinco textos, estão guardados comigo, aliás eu tenho vários! Inclusive tem uma menina que vai apresentar o TCC agora, que ela teve o desprazer de pegar um texto de uma filóloga, da USP... uma pessoa assim... não sei... da UNICAMP... e mudar as palavras, e me dar o texto como se fosse... né? Quando eu comecei ler, eu falei: “Não! Essa menina jamais produziu esse discurso”. Aí, minha esposa foi na internet e disse: “Olhe, tá aqui de onde ela tirou”. Então, no semestre passado, tinha cinco meninas que eu cheguei a dar zero! Depois, uma veio, conversou comigo. Eu digo: “Ó, se eu tenho que lhe dar oportunidade, eu vou dar pro outro”. Aí a caderneta até hoje está sem fechar⁴⁷ [...] (SP4)

⁴⁷ Recorte discursivo de uma entrevista concedida após a conclusão do primeiro semestre acadêmico de 2010.

A página em branco, os espaços em branco, as brechas do texto não se darão ao diálogo, ao preenchimento, senão pela tarefa cuidadosa da leitura. A citação tem como trabalho prévio a leitura-releitura, somente a partir da qual haverá a integração do texto em um conjunto de outros textos, estabelecendo uma relação de interdiscursividade. Portanto, como diz Compagnon, a citação “é um lugar de reconhecimento, uma marca de leitura. É sem dúvida a razão pela qual nenhum texto, por mais subversivo que seja, renuncia a uma forma de citação” (1996, p. 22). Talvez, ao sujeito falte a dimensão da necessidade de fundamentar seu dizer e a compreensão de que a citação faz apelo à competência de leitura: “poxa, agora vou ter que botar uma citação aqui, já vai me atrapalhar, já vai tirar o fio... o que tenho pra escrever”.

Para SP5, a escrita dos sujeitos-alunos “Não tem a união das ideias todas passadas pelo processo antropofágico; é uma colcha de retalho”. Para darmos sentido a essa comparação, lembremo-nos de um excerto do “Manifesto Antropófago”, de 1928, em que Oswald de Andrade diz: “Contra a memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada.” (1990, p. 47). A antropofagia oswaldiana, assim interpreto, carrega um sentido de movência e plasticidade constantes, de busca por alter(ações), de dissolução das formas cristalizadas.

Nesse sentido, falta ao texto acadêmico o olhar antropofágico, criador e problematizador, o olhar múltiplo, (des)construtor a partir do qual o sujeito-aluno possa criar, escrever, autoriza-se, reconstruindo e dando coerência ao texto, que é uma colcha de retalho, sim, porque é tecido de muitos interdiscursos, de muitas vozes, mas os retalho precisam ser bem costurados, para atribuir ao texto um sentido interpretativo.

Na escrita, o significante “antropofágico” pode se relacionar ao discurso aberto ao diálogo com o conhecimento do outro, com o que lhe é estranho; poderia significar, ainda, o modo de compreender o processo subjetivo de produção de um texto, que está relacionado com a escrita pensada de modo descentrado, desterritorializado; como travessia para o desconhecido, deixar fluir os devires ainda bloqueados no sujeito.

Sem o trabalho da leitura, esse processo é interrompido, ou nem chega a começar, o ato de citar torna-se banalizado, vago, um simples enxerto, resultado de um ato irresponsivo, afastado de sua condição de ser mobilizador

de outros dizeres e saberes, e instigador do diálogo: “a ideia do autor acaba prevalecendo [...] colocam dois, três autores, as ideias deles, que eles pensam, e na hora da conclusão, eles, às vezes, esquecem de fazer um paralelo entre o autor e eles”. Urge, desse modo, propiciar ao leitor a condição de identificar a prática textual que se desenvolveu a partir da voz do outro, se ela foi tomada de modo preciso e localizável, não omitindo os sinais de mudança da enunciação, isto é, as aspas: “misturam a ideia do autor como se fosse deles, sem colocar aquelas aspas, seriam as citações diretas”. Machado, retomando Compagnon, compara a apropriação da citação com um órgão transplantado e conclui: “A cicatriz propriamente dita são as aspas, esse resto que permanece como testemunha do transplante acontecido” (2000a, p. 26).

Entretanto, não devem servir as aspas para transformar a citação num fragmento isolado dentro do texto do enunciador, escamoteando a enunciação, sob pena de se tornar banal o ato da citação; pois, ainda que ela repita o dizer, não há coincidência, já o que se segue após a repetição é um deslocamento, criação: “Se repito e recorto, mastigo e digiro. Se repito integralmente, desloco e reenuncio. Se repito, crio. Se repito, não repito.” (GALINDO, 2006, p. 13).

O texto que cita – o do sujeito-aluno – e o texto que é citado, muitas vezes, não dialogam para revelar o trabalho de leitura ali realizado, a fim de se chegar a um resultado que evidencie a apropriação, a manipulação e a transformação, a recriação da citação, que, quase sempre, não é mastigada e digerida, como enunciam os sujeitos-professores. Decerto, o enunciador da citação será lido e entendido pelo olhar do “eu”, a partir de um movimento de interpretação, num espaço equivocado e contraditório da linguagem; aí, onde se dá o jogo da/na língua – que pode ser explicado pela sintaxe – e o jogo sobre a língua, que retoma as noções de paráfrase, como fato de linguagem, e de metáfora, substituição textual que produz o deslizamento de sentido (ORLANDI, 2005b).

É preciso considerar, nesse caso que as interpretações podem ser várias, a depender do sujeito e da história, levando-se em conta a dispersão do sujeito que interpreta e do discurso, pois, “[...] o desvio que habita toda textualização do discurso marca uma relação que não é perfeitamente articulada em relação à discursividade” (ORLANDI, 2005b, p. 92). As lacunas, as faltas do discurso sempre existirão, e o equívoco do enunciador se mostrará

no intervalo entre o discurso – inscrição da língua na história – e o texto – formulação dessa inscrição.

Compagnon afirma que “toda prática do texto é sempre citação” (1996, p. 41); parafraseio essa assertiva e relaciono-a com a escrita – tomada como materialidade discursiva – para dizer que todo texto é sempre interdiscurso, porque seu tecido incorpora percursos temáticos de um discurso em outro. A citação relaciona-se, ainda, ao intertexto, é prática da intertextualidade, já que esta é facilmente identificável, e, apesar de mobilizar relações de sentido, não tem o esquecimento como estrutural, que é o caso do interdiscurso, a partir do qual algo sempre fala antes em outro lugar (PÊCHEUX, 1995).

Ao fazer o trajeto do texto original ao texto que a acolheu, para se relacionar com outros fragmentos, a citação se transmuta em “força e deslocamento que relança a dinâmica do sentido” (COMPAGNON, 1996, p. 58); já não é reprodução *ipsis verbis*, como parece aos olhos do leitor, porque a enunciação é outra, o sentido é outro, convidando o leitor a interpretá-lo: “Um escrito que sofreu um deslocamento, foi arrancado de seu contexto originário para ser inserido num outro espaço estranho [...] amputado da voz e do corpo do sujeito que um dia o enunciou [...]” (MACHADO, 2000, p. 24).

A relação mal resolvida entre os sujeitos e o ato de citar parece residir na dificuldade de interpretar, de significar o recorte escolhido, a citação, para juntar-se às outras vozes presentes em seu texto: “[...] um corpo estranho em meu texto, porque ela não me pertence” (COMPAGNON, 1996, p. 37). Nesse sentido, a citação se torna para o sujeito, uma cópia que lhe é estranha, um punhado de palavras que vai lhe render umas linhas a mais no texto, para atingir o número de páginas, apenas um enxerto: “Meu Deus, o que é que vou escrever agora pra completar essas [risos] páginas?”. (SA5). E o professor observa o seguinte:

Quando chega aqui dentro [universidade], esse ofício continua: “professor, quantas páginas?”. Quando você pede qualquer trabalho, a primeira pergunta que a gente ouve é a pergunta clássica: lá [Educação Básica]: “quantas linhas?”, aqui [universidade], “quantas páginas?”. (SP2)

Da Educação Básica à universidade, respectivamente, do número de linhas ao número de páginas, a história continua (ou se repete?) e o sujeito se vê confuso nesse complexo emaranhado entre linhas ou entre linhas e páginas que denuncia sua impossibilidade de atender, ao mesmo tempo, às duas

situações que lhe são exigidas – e isso é próprio de quem “escreve para não se comunicar com alguém”, ou para somente ser julgado pelo professor –: não é fácil chegar ao número de páginas estipulado e manter a citação em seu texto, enquanto força transformadora, razão pela qual é usada: para reinventar o ato de apropriação da voz do outro pela escrita; exige esforço escrever e proteger a escrita da repetição; dizendo o já-dito, o já-lá, não incorrer no risco de bitolar o ato de escrever pela cópia, mas “escrever como provocação.

O sujeito vê-se num território sem escapatória, como se o mundo tremesse dentro de si e libertar-se continuasse a ser uma necessidade insatisfeita, estando já na universidade, preparando-se para formar outros leitores e escritores: “Eles não conseguem se soltar”, diz o sujeito-professor. De que eles desejam se soltar, se libertar? Da ação inócua da citação pela citação e/ou do escrever somente para cumprir às exigências do planejamento do professor? Penso que essa é uma luta dupla que têm de enfrentar escrevendo, apesar das intempéries; porém, antes de escrever, o sujeito precisa compreender-se, revelar a presença da literatura que há em si e que ele foi escondendo aos poucos, durante os anos escolares.

SP4, em nosso diálogo, faz uma pausa para observar: “Uma coisa interessante: produzir e não copiar”. Compagnon, ao citar Aragon, também diz: “Reescrever, sim. ‘Mas copiar’ [...], isso é mal visto, observem que todo mundo copia, mas há aqueles que são esperto, que trocam os nomes, por exemplo, ou que dão um jeito de se apropriar de livros esgotados” (1996, p. 42); e há aqueles que não conseguem sequer disfarçar, copiam sem citar, palavra por palavra, no decalque exato, sem mudar as palavras. Em tempos de tecnologia digital, podemos redizer: copiam e colam, sem empreender esforço, que não seja o da caça ao texto na rede, para apreendê-lo, em sua totalidade, ou em parte, pela realização de duas rápidas operações (ctrl+c, ctrl+v): “ela teve o desprazer de pegar um texto de uma filóloga [...] e mudar as palavras, e me dar o texto”.

É certo que não podemos ser tomados pela obsessão da escrita original, já que o dito aqui – por exemplo, nesse texto – já fala em outro lugar. Urge desenvolver, com nossos alunos de Letras Vernáculas, nos atos de escrita de textos acadêmico-científicos, a construção de uma escrita-processo que “[...] singulariza retomando, repensando e reinventando o próprio ato de escrever,

quaisquer que sejam os modelos recebidos e as coerções sofridas” (SCHNEIDER, 1990, p. 89), durante os anos de vida escolar.

A inconsistência teórica pela falta de leitura leva o sujeito a preencher a página em branco, mais com citações do que com suas próprias marcas; isso é sentido pelos sujeitos-professores SP5 e SP9: “quando ele não sabe dizer aquilo que ele sabe que precisa ser dito do texto, ele pega citação. Ele não usa citação para dar base teórica ao que ele já disse. Ele usa pra substituir aquilo que ele não consegue dizer”; “ele cola... se for em casa, ele vai copiar e colar, um pedacinho aqui, outro pedacinho aqui, outro pedacinho... e forma o seu texto. Então, eu acho que é uma questão de não-saber”. A relação que esses sujeitos-alunos mantêm com o ato de citar, de incorporar ao seu texto a voz alheia, se identifica com o que a citação representa para o escritor e etnólogo Michel Leiris, comentado por Compagnon; o autor expõe um excerto-citação, no qual Leiris associa o ato de citar ao jogo de recorte e colagem:

Quando me sentia inapto a extrair de minha própria substância o que quer que fosse que merecesse ser colocado sobre o papel, copiava voluntariamente textos. Colava artigos ou ilustrações recortadas de periódicos nas páginas virgens de cadernos ou de blocos (LEIRIS, apud COMPAGNON, 1996, p. 38).

Ouso dizer que, talvez, falte ao sujeito uma certa dose de narcisismo⁴⁸, no sentido de entender seu escrito como parte de si mesmo, para atender à paradoxal exigência: escrever é tornar sua a linguagem, quando, por outro lado, outra voz nos diz que não podemos preterir o contexto histórico que o antecedeu, pois “As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2005a, p. 32). Essa compreensão se relaciona à ideia pêncheutiana de língua como sistema passível de falhas, de equívocos e da ideologia.

Talvez, ainda falte ao sujeito – tanto o aluno como o professor – a compreensão de que escrever é um espaço-tempo para se pensar sobre a necessidade de se passar pelos outros (imagens, espelho) para tornar-se alguém, pela relação de alteridade, dizendo de um modo diferente, renovando o jogo de metáforas disponíveis, sempre que confrontado com o já dito.

⁴⁸ O narcisismo investe o corpo dando-lhe dimensões, proporções e a possibilidade de uma identidade, de um eu (LACAN, 1978).

Desse modo, por falta desse conhecimento, muitas vezes, a voz do outro é retomada para ser silenciada. O sujeito torna-se “[...] o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos [...]” (ORLANDI, 2004, p. 72); sentidos que não nascem no sujeito, mas que são por ele atualizados (PÊCHEUX, 1995), considerando que escrever supõe a interlocução de sujeitos que interagem numa dialógica produção de sentidos.

Então, orientada por minhas inquietações, desejos e intenções de pesquisa, convidei os sujeitos a uma reflexão sobre como construir conhecimentos pela escrita no curso de Letras Vernáculas, como atuar para que essa história contraditória e complexa de escrita na academia, que estigmatiza os sujeitos como copistas e plagiários, agora reféns da cópia digital – “Não! Essa menina jamais produziu esse discurso. Aí, minha esposa foi na internet e disse: Olhe, tá aqui de onde ela tirou” – possa se transformar, rasgando esse rótulo de contrafação infamante, marca da infâmia ao nosso olhos – mas praticada até por Michel de Montaigne que reproduziu, sem indicação da fonte, o texto de Plutarco, por Santo Inácio de Loyola que se diz ter reproduzido, literalmente, os *Exercícios Espirituais* de Cisneros, o abade de Montserrat (SCHNEIDER, 1990).

Então, quem escreveu o quê? O que é meu e o que é do autor, se ambos nos misturamos nos redemoinhos dos muitos interdiscursos? De quem é a mão que escreve o texto? Corazza afirma que: “[...] as mãos que escrevem não são dele, nem de ninguém, muito menos de algum autor, que nada mais é do que um sujeito inventado. Elas escrevem uma escrita anônima, despersonalizada” (2006, p. 28). O discurso do “eu” e o discurso do “outro” se complementam e se complexificam no texto pela leitura crítica, cuidadosa e constante que antecede se interpõe e sucede o ato de escrever. Acontece que o que marca essa relação tão intrincada com a escrita, como percebemos ao longo desse texto, na opinião sujeitos-alunos e sujeitos-professores, diz respeito, principalmente à falta de leitura. Um dos sujeitos professores enfatiza também as condições de produção de leitura nas quais esses sujeitos se inserem e que, de fato, também pode influenciar no desenvolvimento das práticas leitoras, no curso de formação de professores de língua materna:

[...] 80 ou 90% são trabalhadores. Então, eles trabalham de dia e estudam à noite. E aí têm o fim de semana pra cuidar da casa, pra escrever... eu ouço muito isso. Então, talvez, essa pouca escrita também seja fruto dessa classe social também, dessa estrutura que eles não têm, juntando a essa outra questão do... falta de hábito, da resistência... A leitura é fundamental. A leitura não está acontecendo também. E aí tem duas questões: uma é a quantidade de disciplinas, que eu acho que atrapalha, a maioria, aluno trabalhador que eu acho que tem que ser considerado. Essa é uma questão. A outra é a questão da boa vontade do aluno, da determinação do aluno, de buscar também ler, estudar, ler... Eu acho que é possível superar essa questão social, da dificuldade. Mas eles se queixam muito. (SP7)

Os recortes discursivos, com os quais tenho trabalhado neste texto, me autorizam a interpretar, a essa altura da reflexão aqui tecida, que as práticas de escrita no curso e Letras Vernáculas, por ainda tomarem o texto para fins, principalmente, avaliativos, terminam por preterir, de certa forma, suas funções sócio-históricas – e aqui incluo a preocupação com aqueles que, futuramente, serão os maiores responsáveis por formar leitores.

Muitas vezes, o planejamento pedagógico referente às ações de leitura-escrita, na universidade, não tem levado em conta as condições em que os sujeitos tentam construir conhecimento no cotidiano da sala de aula da universidade, deixando de lado o fato de que não podemos compreender as condições de leitura e de produção de texto desses sujeitos, se ignoramos sua história, que começa para além dos muros da universidade, e que é tecida por singularidades que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Sobre esse fato, SP7 chama a atenção: “80 ou 90% são trabalhadores. Então, eles trabalham de dia e estudam à noite. E aí têm o fim de semana pra cuidar da casa”. No meio dessa questão, está a organização/estrutura do currículo de Letras Vernáculas: “a quantidade de disciplinas”; por fim, e muito importante, SP7 faz alusão à responsabilidade e compromisso do aluno para com sua formação: “boa vontade do aluno, da determinação do aluno, de buscar também ler, estudar [...] superar essa questão social”.

Para SP7, apesar de todos esses impasses, que sempre existiram e vão existir, o mais importante é que o sujeito mantenha-se firme na conquista de seu objetivo: formar-se leitor, produtor de texto, para ter condições de formar sujeitos leitores e produtores de texto. Ao professor é preciso pensar não somente no processo formativo, que se dá intramuros da universidade, pois esse, por si só, não garantirá a formação desses sujeitos como professores de

língua materna; é necessário que se considerem as experiências/vivências dos sujeitos, tramadas nas diversas trajetórias cotidianas que eles fazem, pelas diferentes interações que constroem com o outro.

Essas condições se aplicam, também, ao professor, pois sua práxis pedagógica - assim como a linguagem – é lugar de conflitos sócio-ideológicos, marcada no espaço-tempo. Seu discurso é produzido a partir do lugar de onde ele enuncia: da posição-professor que vive sob tensão e transformação constantes, provocadas pelas relações com o conhecimento, com o outro, no cotidiano da academia; o outro, seus pares; o outro, seus alunos:

[...] são vinte... quinze, vinte escritas que eu preciso acompanhar, quinze, vinte sujeitos que eu tenho que perceber como é que anda aquele desenvolvimento, em relação àquelas competências, àquelas habilidades, pra o sujeito professor, que o sujeito professor precisa ter ao longo de seu curso; então, as dificuldades, pra mim, são essas. Mas elas são enfrentadas, unicamente, por mim, no momento que eu decido e organizo meu fazer pedagógico. E o que é que eu vou priorizar? Então, se há uma turma que tem muito... muita dificuldade, então aquilo ali... muita dificuldade com a escrita, de se perceber como sujeitos que vão produzir uma escrita e que devem desejar que essa escrita seja uma escrita que responda à demanda, eu vou ter que criar as condições pra isso, naquele momento do meu planejamento. Dedicar mais tempo a isso. Então, eu não sei como... como seria isso pra os meus outros colegas, né? Se eles acreditam que, se a coisa não acontece, é porque é culpa da universidade, do... do currículo, se é culpa do gerenciamento, se é culpa do semestre, se é culpa do tempo... não sei. Então, eu não sei como... como seria isso pra os meus outros colegas, né? Se eles acreditam que, se a coisa não acontece, é porque é culpa da universidade, do... do currículo, se é culpa do gerenciamento, se é culpa do semestre, se é culpa do tempo... não sei Eu acho que é conosco mesmo, com nosso planejamento. (SP6)

Como afirma Geraldi, “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (2002, p. 40). Tomando por base essa assertiva, podemos compreender que a opção político-pedagógica que permeia o planejamento do trabalho de escrita de SP7 para desenvolver com seus alunos, inclui o enfrentamento das dificuldades características do processo ensino-aprendizagem das referidas práticas: “elas são enfrentadas, unicamente, por mim, no momento que eu decido e organizo meu fazer pedagógico”.

O sujeito-professor reflete sobre as condições de seu fazer pedagógico, seu planejamento, assumindo a reponsabilidade – “Eu acho que é conosco mesmo, com nosso planejamento” – e o compromisso na tarefa de formar

professores de língua materna, no que diz respeito ao ato de planejar, visando à construção de uma práxis que contribua para que os sujeitos possam produzir conhecimentos necessários à sua ação como formadores de leitores e produtores de texto na Educação Básica: “eu vou ter que criar as condições pra isso, naquele momento do meu planejamento. Dedicar mais tempo a isso”.

Interpreta-se, na posição ocupada por esse sujeito, o desejo de tornar seu ato educativo, através de seu planejamento, num espaço de aprendizado que contemple a interlocução, única forma de contribuir para que os futuros professores como enunciadores capazes de assumir sua própria aprendizagem, de construir textos que possam evoluir da cópia servil para a inovação ousada, que o sujeito, escrevendo, possa transformar o já escrito, compondo-o e recompondo-o.

Como seria isso para os outros colegas? Para SP7, essa é uma lacuna ainda não preenchida, ou talvez, nunca preenchida, dada a dinamicidade das práticas cotidianas. Entretanto, SP4 assegura que poderá haver uma mudança no fazer pedagógico: “[...] eu acho que tem abertura; o problema é se a gente está a fim de aceitar essa abertura, né? Essa mudança, né? É cômodo, às vezes, é mais cômodo a gente permanecer no mesmo, né?”.

De acordo com dois sujeitos-professores, uma forma de provocar os sujeitos-alunos a escreverem sem apagar os fragmentos escritos por outros autores, sem copiar, isto é, sem tornar fraudulenta sua escritura, é lançando mão de estratégias que distanciem o tempo de leitura do tempo da escrita:

[...] e eu sempre digo a eles também: não acabe de ler e escreva, porque vai sair praticamente parecido com o que você leu. Leia até o meio do semestre e depois escreva. (SP7)

No plano escrito, a dificuldade maior é quando ele se livra do livro, quando eu digo pra ele: “leia, entenda, feche o livro e pense sobre o que você leu. Não abra mais o livro enquanto escreve. Se você abrir o livro enquanto escreve, você vai ficar pescando toda hora e vai querer reproduzir a ideia do autor e não vai conseguir dizer, não vai ter confiança em si”. (SP5)

Mas, se escrever se configura como um processo que vai da leitura à escrita, e, nesse percurso, leitor e autor vão tecendo fios para formar o “toldo, tecido luz balão”, então escrever e ler é como tecer a manhã, compara-se ao canto dos galos, tão bem materializado nas palavras-poesia de João Cabral de Melo Neto:

[...] um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos (2008, p. 219).

Tecer, isto é, ler-escrever é ação ininterrupta em que os fios de leitura se entrecruzam; o leitor apanha um texto que leu antes para juntá-lo a outros textos, a fim de construir, no cruzar de muitas palavras sentidos, de ditos e não-ditos, um texto que será lançado a outros sujeitos, ao mundo: uma dinâmica que não se interrompe, não tem fim. Escrever entre as leituras, durante a leitura, perder-se entre o emaranhado de palavras, deixar-se enlaçar por elas, para fazer surgir o texto no ato mesmo da leitura. Ler e escrever são, portanto, tarefas que se executam juntas, e que darão ao sujeito a exata medida para que ele possa pesar o próprio e o alheio. Sobre a necessidade desse tecer constante e ininterrupto entre ler e escrever, também concorda Machado:

Ler sem escrever dificilmente poderá constituir propriamente uma criação, nem permitirá desenvolver a autoria, pois os frutos do encontro perder-se-ão no emaranhado caótico da memória heterogênea. Assim, não teremos formas de conhecer quais foram as configurações alteradas em nosso enorme e complexo universo interior.

Precisamos então ler para mudar e escrever para saber o que mudamos. Escrever durante a leitura e não apenas depois de ter lido muitos meses ou muitas páginas. Escrever reagindo àquilo que do autor nos afeta e nos insemína. (2000b, p. 32).

Passar da posição de sujeito consumidor dos escritos de outros à situação de autor não é um processo fácil, porque entre as tantas condições uma delas é a decisão: ou acostumar seus olhos a ver sombras, projeções, ou esforçar-se para que a visão possa assimilar novos horizontes. A compreensão de como se escreve o texto se (con)funde com a compreensão do que é escrito em nós, com os caminhos que nossa prática cotidiana traçou, desde a posição-aluno até a posição-professor, ambas inscritas no nosso modo de fazer e de dizer. Cada vez que escrevemos um texto, reescrevemos essa história, e sempre com outros sentidos; isso é o que nos reinventa e nos autoriza como aprendentes, como profissionais e como seres humanos.

5.2 Produzir um lugar de interpretação: autorizar-se

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia
 E uma profusão de paródias
 Que encurtem dores
 E furtem cores como camaleões
 [...]

 E deixa que digam, que pensem, que falem
 (VELOSO, 1989, faixa 2)

Criar confusão de prosódias e uma profusão de paródias no ato de escrita: aguçar a criatividade, o inusitado, o espírito inventivo, arriscar-se trilhar pelas sendas do incerto, do imprevisível, fazer a diferença: autorizar-se é isso! Ou ainda, no ato da escrita, esfregar, torcer enxaguar, atividade de alta relevância para quem se mete a escrever, para quem deseja fazer dizer sua palavra, uma lição a aprender de Graciliano Ramos:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.⁴⁹

Não. Não é fácil: romper o silêncio da folha em branco, o primeiro traço, a mão tímida a fazer os primeiros movimentos – com a pena ou o teclado –, o riacho, a folha a contemplar-me; a primeira lavagem, os primeiros movimentos da mão no papel; o pano na pedra, as letras na folha; o ensaboar e o torcer; a luta, o labor, a frase jocosa ou graciosa surge, a folha clama por mais letras, pelo traço, que desliza sob a forma de signos linguísticos preenchendo o papel, a tela; a roupa lavada na corda ou no varal, para secar, o texto escrito nasce, como necessidade, desejo, catarse, indagações, ciência e produção, conhecimento, plantado no campo do saber.

Não há como falar de gestos de interpretação e autoria sem se considerar todo esse processo de criação, de implicação do sujeito, sem se entregar ao idílio que essa tarefa exige. Ao produzir um texto, o sujeito deve

⁴⁹ Entrevista concedida em 1948. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI155579-15220-2,00-PROFISSAO+HERDEIRO.html>. Acesso em: 18 out. 2011.

nele se implicar e se inscrever; revelar memórias de suas leituras, de referências culturais, coletivas, de outros leitores e outros “escreventes” com os quais ele dialoga, porque, “[...] todo texto se reporta a outros textos, todo discurso remete a outros discursos” (FRANÇOIS, 2005, p. 190). É preciso responsabilizar-se pelo dizer, pelos rastros deixados no texto vivo que testemunha as aventuras e desventuras do sujeito – através da leitura e da pesquisa – pelos caminhos da linguagem, na tentativa de, partindo da folha em branco, e na labuta com signos e significações, adentrar um “mundo de possíveis”, que vai se constituindo no fluxo contínuo de vozes, textos, intertextos, interdiscursos. Assim compreende também o sujeito-professor:

[...] se ele não é um sujeito que se responsabiliza, que tem consciência da sua função, enquanto discente, ele não se torna um sujeito autor; porque ele não passa pelas etapas necessárias; porque só é autor quando você é consciente de sua função de leitor, de escritor, de pesquisador, na verdade; você só é autor, quando você pesquisa, porque você vai amadurecer toda as ideias. (SP5)

O processo da autoria, passa pelo entendimento de que, no texto, coabitam diversas vozes interdiscursivas com as quais o sujeito dialoga, discute interpreta, argumenta, aprende. Portanto, ninguém nasce autor ou se autoriza sozinho (BAKHTIN, 2004), visto que há sempre um “outro” que se presentifica no discurso, estruturando-o; pois, sendo a autoria de caráter sócio-histórico, é produzida na interdiscursividade e na intertextualidade (ORLANDI, 2005a, 2005b; PÊCHEUX, 1995). Porém, há, ainda, na academia, práticas que desconhecem essa necessidade, que apagam/silenciam a voz do aluno, que se manifesta apenas para cumprir as atividades de rotina em sala, limitando-se a internalizar modelos, a repetir o que já está posto. É assim que se sente um dos sujeitos-alunos:

[...] o aluno aqui não é encorajado a produzir um texto, e... dizer assim: aquilo é meu: aquilo é meu e defender aquilo. [...] Então, quando a gente recebe a nossa nota, que a gente ver que aquilo ali, fui eu que escrevi, né... com as minhas ideias... a gente fica assim, meio que... né... fica triste, na verdade! (SA15)

SP5 faz uma reflexão sobre a não constituição do sujeito-autor no curso de Letras, a qual, de certa forma, é explicada pelo que diz o sujeito-aluno sobre o fato de a constituição da autoria não ser prioridade no curso de Letras, o que pode gerar o desencorajamento nos sujeitos com relação ao escrever. Puxando esse fio da discussão teórica referente à autoria, já tecida no primeiro

capítulo, reitero aqui a noção de autoria relacionada com criação e ruptura, momento de produção em que o sujeito poderá projetar novos mundos, marcar a diferença. Dizendo de outro modo, quando o sujeito materializa discursos possíveis de serem enunciados, em textos escritos, não o faz apenas para passar informações aos leitores, seus interlocutores, mas para demarcar seu lugar social, a partir de seu dizer.

É preciso considerar as condições de produção em que escreve o sujeito do curso de Letras Vernáculas, a formatação de seu discurso escrito que pode revelar sua singularidade, através do léxico, de arranjos sintáticos e semânticos, que lhe são próprios e caracterizam seu dizer; um dizer que se reveste de certa particularidade. É preciso compreendê-lo não como um cumpridor de tarefas de escrita, mas como um sujeito que busca condições de produção, que lhe situe no seu meio social, como ser humano e como profissional da educação; que fala de um lugar histórico-social, determinado por uma formação discursiva que está relacionada com o “lugar de interpretação definido pela relação com o Outro de si mesmo (interdiscurso) e os outros (interlocutores)”, seus pares, professores, os outros de seu grupo social (ORLANDI, 2004, p. 74). Um sujeito-aluno manifesta esse desejo:

Seria não só exigir isso do aluno, essa capacidade de perceber em textos críticos, em textos acadêmicos, mas sim, ele também a partir do seu conhecimento, da sua interação com esse texto, ele também produzir seu próprio pensamento daquele texto. (SA8)

O sujeito deseja uma escrita que lhe autorize a produzir sentidos, que o conduza à reflexão. Nasce daí a concepção de interpretação, de autorizar-se pela escrita, que se relaciona à autoria como ato criador o qual propõe, ao professor que planeja a escrita e ao aluno que a põe em prática, um pensar-agir diferente daquilo que já está “dado”; requer a problematização e a desestabilização das verdades estabelecidas; requer a invenção do cotidiano, a partilha da linguagem com o outro, modificando-se e modificando o outro. Para tanto, cabe ao professor: “Nem guiar nem servir. Em vez de distância crítica, a proximidade crítica [...] Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto [...]” (SANTOS, 2008, p. 19). Esse seria um desafio a ser enfrentado por professores e alunos; é uma responsabilidade a ser assumida no cotidiano das relações pedagógicas que se tecem no curso de Letras

Vernáculas: abrir espaço para a possibilidade de interpretação, pelos processo de leitura e escrita.

Retomando o que anunciei no capítulo I, sobre a concepção de interpretação, a partir das considerações da ADF, vale dizer que aquilo que o sujeito escreve e diz, não sendo transparente, coloca em questão os gestos de interpretação, dimensionando-os para a noção de compreensão, que significa perceber/ler outros sentidos que ali estão e o entendimento de como eles são constituídos. Para tanto, é preciso ousar, criar coragem de dizer, desafiar-se para além do proposto em sala de aula, construir uma autonomia. Assim pensa um sujeito-aluno:

A partir do momento que a gente tenha coragem de dizer, não o que o professor quer, mas o que a gente quer, a gente se autoriza... aquilo que a gente pensa... há uma minoria ainda que se autoriza. (SA5)

Escrever como lugar de interpretação exige que tanto o sujeito que escreve como o que lê lance um olhar compreensivo para o texto como arena em que se dá o confronto entre o linguístico, o político, o ideológico, o histórico e o social; aspectos que revelam as condições de produção do texto, no seu sentido mais estrito – quem escreveu, o que escreveu, para quem, como, quando etc.– e também no seu sentido mais amplo: os contextos sócio-histórico, ideológico, os modos de funcionamento do discurso, o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada, isto é, os interdiscursos em que o texto se inscreve (ORLANDI, 2005b). A universidade é, para SP5, espaço que lhe garantirá essa possibilidade de exercitar gestos de interpretação, de construir uma autonomia:

O nome da universidade em si já exige da gente. Aí, mas, assim, quando a gente entra aqui, a gente volta pra sociedade com um discurso mais amplo, mais elaborado... acho que a gente aprende a defender, de certa forma, se defender, defender o nosso ponto de vista, os argumentos mudam, né? (SA5)

A universidade, na fala do sujeito, desempenha um papel de destaque; tem um compromisso com a construção de conhecimento; lugar de produção, sistematização, organização, planejamento, controle e êxito. A universidade, para o sujeito, é *locus* que o preparará para atender às demandas da sociedade: “a gente aprende a defender nosso ponto de vista”; o sujeito reconhece o mérito da universidade de formar profissionais com senso crítico e

com competência para refletir acerca da realidade, apresentado à sociedade um fazer/saber específico e contextualizado.

Nesse sentido, é preciso que a universidade, via seus professores e projetos de ensino, pesquisa e extensão, possam criar um espaço que priorize, de fato, o argumentar, o autorizar-se, o “defender um ponto de vista”, como diz o sujeito-aluno; Tudo isso está relacionado ao ato de interpretar, no sentido colocado por Orlandi, com inspiração nas ideias de Françoise e Pêcheux: “Interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (2004, p. 64). Mas o sujeito só pode experimentar essa multiplicidade de olhares e de sentidos se o destino de seus textos deixar de ser apenas o professor de quem ele já sabe o que pode esperar. É preciso entregá-lo ao mundo, à diversidade de olhares e interpretações, expor-se ao risco. Como observa Machado:

A passagem de “escritor para a gaveta” a “escritor para o público” exige assumir uma série de novos riscos e acostumar-se a suportar novas angústias, e muitos dos que escrevem nunca se aventurarão a autorizar a circulação pública de seus escritos, mantendo-os, se depender, no âmbito privado. (2008, p. 282).

Entregar sua escrita ao mundo, à circulação social, significa aceitar que não se terá mais o controle dos sentidos, porque ele, o texto, se abre aos vários sentidos, às várias interpretações. Essa condição de submetimento da escrita é a certeza de termos as ideias contestadas, de instaurarmos o confronto, o conflito, a aceitação ou a rejeição; é a partilha da autoria:

Porque você está expondo sua escrita ali pra que todo mundo teça comentários, né? Aí eu acho que você diz assim: “Ai, meu Deus, se tiver um comentário que eu não goste... (SA18)

Para autorizar-se é preciso vencer o medo da não aceitação, um temor que começa na sala de aula, quando o sujeito escreve para responder ao professor. Desejo e medo habitam o sujeito. Mas, ainda assim, vale a pena arriscar-se, pensar um público dentro e para além da academia, da autoridade acadêmica representada pelo professor. Colocar-se agora do outro lado: passar da condição de leitor a autor, desejar que seus escritos sejam manuseados por outros leitores, como deseja o sujeito-aluno:

Quando a gente pega os textos teóricos e discorda ou concorda com eles, a gente fica imaginando que quem vai pegar o texto nosso

também vai fazer o mesmo, ou sei lá o que, né? (risos)... Mas eu tenho vontade de publicar o meu artigo. (SA17)

Se o sujeito deseja socializar a escrita é porque quer assumir, perante um público, o ato cometido: “No caso, pelo escrito ‘cometido’. Seja um crime, seja um artigo, é autor aquele que se responsabiliza por seu feito ou, no limite, é responsabilizado por ele” (MACHADO, 2007, p. 179). Como afirmou SA5 “há uma minoria ainda que se autoriza”. E essa minoria representa uma parcela significativa, no universo acadêmico, porque, fora desse espaço, fará a diferença; é uma minoria que se permite atravessar os portões da universidade para descobrir caminhos novos e se responsabilizar por esses caminhos. Talvez seja essa a chave que abra a possibilidade para que os graduandos de Letras Vernáculas possam construir um percurso de formação, como professores de língua materna, que lhes dê suporte para que, perpassados pelos significantes da área em que escolheram atuar, possam refletir sobre sua prática e seu campo de conhecimento sobre a linguagem.

A chave para abrir a porta de saída que dê acesso à escrita como processo autoral, conduz à concepção de autor enquanto sujeito que produz um lugar de interpretação e que se constitui na interlocução com o meio sócio-histórico, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos (PÊCHUEX, 1990). Nessa perspectiva, autoria é, essencialmente, um processo de produção de leituras; o autor é um leitor de leituras que permeiam sua memória discursiva. É uma posição enunciativa que dialoga com uma diversidade de textos, criando uma forma de dizer que produza outros efeitos de sentidos, à medida que vai construindo uma trajetória interpretativa.

Ao escrever, o sujeito produz discursos estabelecendo um jogo entre o re(des)dizer, o não-dizer, ocupando um espaço dialógico (BAKHTIN, 2004), ao mesmo tempo em que se coloca como produtor de um texto, tecido em um determinado espaço discursivo, como sujeito de uma escrita acontecimento, materializada em texto. Talvez seja esse o desejo do sujeito-aluno: que seus escritos ocupem um lugar dialógico, que viajem para além da universidade; para isso, é preciso publicá-los. Ele aposta na escrita e sua socialização como um meio de provocar uma ruptura com os sentidos cristalizados, ultrapassar o senso comum de que as escritas na academia têm como objetivo maior a

avaliação quantitativa; falta o incentivo. A respeito disso, alguns sujeitos-alunos narram suas frustrações por não publicarem e seus desejos de fazê-lo:

[...] eu tava conversando com um amiga minha, que faz Geografia na UNEB [...]. E quando eu falei pra ela o tanto de artigo que eu acho que eu já tenho [...] ela fez: “por que você não publica?” [...] e eu fiquei assim, pensando: “poxa, eu tenho tanta escrita guardada”. E ela virou pra mim e falou: “você guarda pra quê? Se só vai ficar entre você, o professor e o computador?”. E aquilo me fez refletir um pouco. Eu fiz: “poxa, se eu tivesse, pelo menos tentado publicar tudo o que eu já fiz [...] E eu acho que isso já era.. isso já era um passo... que a gente poderia fazer. (SA19)

Não só a gente pode como deve ter autonomia na nossa produção... fizemos a produção do nosso projeto de estágio... literatura e cinema... eu sonho um dia ainda publicar, aplicar devidamente esse projeto, porque a gente consegue ter orgulho com o projeto, porque teve autonomia na criação do projeto, a professora orientou, mas a gente teve total autonomia... eu consigo guardar o projeto como um bem precioso. Ainda sonho fazer adaptações e, quem sabe, um dia publicar e aplicar esse projeto... porque, assim, eu falo que é a minha menina dos olhos. (SA3)

Aquele artigo que a gente fez, no segundo semestre, que era a nota do SIP, sabe? [...] o professor devolveu o artigo, colocou lá as solicitações, assim: “melhore nisso e publique”. E a gente conversou: “vamos melhorar e publicar”. E nós não fizemos isso, né? Eu tenho uma vontade imensa de publicar [risos]. Um dos pensamentos tidos dentro da academia mesmo era a criação de um caderno onde a gente publicaria todos os nossos artigos, e... mas, não foi pra frente, não aconteceu (SA17)

Mas há incentivo, na academia? Há? Não... porque, de todos os artigos que eu fiz... tem a nota que veio, eu nunca vi nem pra colegas que tiram notas altas... um incentivo do professor. Um ou outro disse assim: “olhe, você poderia publicar”. Eu sei que tem que partir do aluno a vontade, mas se você tem um professor ali... então é bom que ele diga: “não, você faz isso, vá por tal lugar [...] Mas, eu não vejo, né, os professores incentivando a gente. Simplesmente corrige, dá a nota pra aprovar e acabou. [...] a gente não socializa nosso texto. Ele é meu, ficou ali, a professora corrigiu, eu vou guardar e acabou. Então, eu acho que teria que partir da sala de aula. Se tivesse isso na sala de aula, talvez a gente tivesse publicado, né? Eu não ia ter mais vergonha de quem vai ler. Meu sonho de consumo é escrever um livro infantil [...]. Então, eu tenho um objetivo, eu quero escrever um livro. Talvez, por isso, que eu entrei na academia de Letras, né? Eu sei que minha escrita tá travada... mas, assim que eu terminar, eu tenho certeza que eu vou sentar e escrever meu livro [risos]. (SA18)

No âmbito da universidade – e também nas práticas sociais cotidianas – o sujeito-aluno revela a necessidade e o desejo de assumir a condição de ser leitor/sujeito-autor, isto é, tornar-se responsável pelo que diz: “Não só a gente pode como deve ter autonomia na nossa produção”; construir lugares de significância, interpretáveis, e historicizar seu dizer (ORLANDI, 2004). E, mesmo trabalhando com a repetição, com a paráfrase, transformá-las em lugar

de interpretação, discursos, inscritos na polissemia, nas metáforas, nas virtualidades significantes do texto.

O desejo de publicar seus escritos é revelado nas marcas discursivas: “Eu tenho uma vontade imensa de publicar”; “eu tenho um objetivo, eu quero escrever um livro”; “eu sonho um dia ainda publicar”; ou ainda, o desejo frustrado de não tê-lo feito: “se eu tivesse, pelo menos tentado publicar tudo o que eu já fiz”. Tais manifestações podem significar o desejo do sujeito de se tornar protagonista de um saber que possa ser valorizado, que lhe dê prazer, orgulho: “a gente consegue ter orgulho com o projeto, porque teve autonomia na criação do projeto”; o desejo de transformar uma escrita, ainda profundamente contaminada pelos moldes e ritos escolares, a partir dos quais (des)aprendeu: “Simplesmente corrige, dá a nota pra aprovar e acabou. [...] a gente não socializa nosso texto”; o desejo de transpor esses ritos, transgredindo-os, a fim de passar de uma escrita anônima a uma escrita autoral.

Então, atravessado por um profundo e avassalador mal-estar, o sujeito questiona(-se) e responde: “Mas há incentivo, na academia? Há? Não... porque, de todos os artigos que eu fiz... tem a nota que veio, eu nunca vi nem pra colegas que tiram notas altas... um incentivo do professor”. E o sujeito-professor, o que pensa sobre sua implicação nesse processo?

Se ele publicasse, seria melhor ainda pra ele, não é? Se ele publicasse... tudo o que ele escreve, nossa! Quando ele saísse da universidade, ele já estava um escritor. Porque, do jeito que nós estamos fazendo, né, nós não estamos incentivando ninguém a ser escritor, a ser crítico literário, a ser crítico da língua, da linguística. Nós não estamos incentivando... A gente poderia fazer isso de uma forma até melhor. Eu acho que tá faltando isso. A gente precisa fazer o aluno se sentir autor, se sentir escritor e depois publicar mais o que ele escreve [...] Então eu acho que a gente tinha que incentivar aqui, a universidade, pra que a gente tivesse revistas, pra que a gente tivesse, assim, um espaço onde o professor e alunos se encontrassem, dialogassem, redigissem. E o nosso aluno, eu acho que ele busca isso aí. (SP1)

E pra você ser autor, é aquela história, você precisa conhecer muito [...] Eu acho que ainda fica muito a desejar, né? Mas isso aí é preciso, realmente, uma bagagem já bem maior que eu acho que, é... não é só a UNEB, mas a faculdade, de um modo geral, não fornece, não. (SP8)

Baseada nas narrativas que ouvi de sujeitos-professores e sujeitos-alunos, durante a pesquisa de campo, e me autorizando também a falar através da minha prática como formadora de professores de língua materna,

arrisco dizer que a escrita, no curso de Letras Vernáculas, ainda não tem se constituído tempo de reflexão, mas tempo de reprodução; o sujeito-professor também reconhece isso: “Porque, do jeito que nós estamos fazendo, né, nós não estamos incentivando ninguém a ser escritor, a ser crítico literário, a ser crítico da língua, da linguística. Nós não estamos incentivando-o”. É como se essa prática, a escrita, permanecesse como acessório, um saber instrumental que não altera a identidade daquele que a produziu, ao ponto de o sujeito não dar tanto crédito às suas produções e às de seus colegas – tecidas durante oito semestres – como possibilidade de construírem competências que os autorizem a escrever dentro e fora da universidade:

[...] pode existir, sim, alguns alunos que tenham essa competência, que consigam desenvolver, que após saírem daqui, possam escrever, possam se comprometer com aquilo que escrevem, possam dizer: “eu sou o autor desse texto”, por ele mesmo. Mas, ainda assim, em grande parte, pelo meu convívio em sala com os meus colegas, eu acredito que grande parte tem essa dificuldade lá fora, de produzir textos. (SA8)

Com essa ideia, parece concordar o sujeito-professor:

Quando sai autores, eu acho que é... assim... é por conta própria, são pessoas que leem muito, são pessoa que tem bagagem de outras... que leem coisas que não são.. fora da universidade... (SP9)

Pelo discurso desses sujeitos, se existe, entre os professores em formação, alguns que habitem e sejam habitados pela escrita, o mérito é desses sujeitos. Se, depois de quatro anos de escrita no curso de Letras Vernáculas, preparando-se para formar outros produtores de leitura e de escrita, é assim que o sujeito avalia sua atuação e a de seus pares, se assim é também a visão do professor sobre seu aluno, e do processo pedagógico que ele ajuda a pôr em movimento, então entendo que a universidade precisa reformular seu projeto de organização com relação à produção de conhecimento nas suas múltiplas e diversificadas vertentes, de modo a reinventar essa relação professor, aluno e produção de conhecimento, priorizando com o conhecimento profissional necessário ao ensino de língua materna, bem como os laços entre professor, escrita, aluno e ensino.

Um fato curioso e de grande importância a observar: como os interesses conscientes do sujeito não se confundem com a dimensão inconsciente, ele, às vezes, termina por se contradizer; seu fazer contraria seu dizer. As causas? São opacas. Explicam-se apenas pelo deslize e pela dispersão que são

próprios do discurso. Observemos os recortes discursivos dos sujeitos-professores:

[...] eles não têm consciência de que eles são autores do próprio texto; eles veem o texto como uma entidade, algo que cai do céu, pronto. Então, ele precisa de alguém que diga: “quais são os passos que eu tenho que fazer”, copiar aquilo, memorizar... então eles não querem nem pensar; eles não associam a escrita com esse processo, com esse labor todo. Então, é uma fórmula pra eles, a escrita é uma fórmula, desde o vestibular, algo completamente artificial. (SP2)

Mas eu sinto que o aluno ainda não é autor. O nosso aluno, na universidade, ele não sai autor. (SP1)

Então, a prioridade não é essa, não é criar autores, não é, infelizmente, o curso de letras não é formar autores. (SP9)

Não vejo indício de autoria. Eu vejo a melhora das paráfrases [risos] eu vejo uma reformulação melhor, trocando os elementos das palavras sinônimas, trocando melhor esses elementos. É uma estrutura sintática talvez mais desenvolvida também, onde se percebe mais troca de elementos. Mas aquela coragem de você se contrapor, né, ousar ir mais adiante, eu acho que requer argumentos mais originais, requer um pouquinho de tempo pra gente estar presenciando isso. Esse processo de autoria, a gente percebe em pouquíssimos trabalhos. (SP10)

Por outro lado, há o aluno que, indignado, questiona:

[...] cadê a função social da escrita? Cadê uma escrita que seja pra praticar? A gente fica, por vezes, aqui, brincando muito de escrever. Brincar de escrever? Numa universidade que não se insere na comunidade, que não tem revista, que não tem jornal? Que não há tempo, não há tempo pra isso? (SA13)

Os sujeitos não veem a possibilidade de autoria por parte de seus alunos. Significando os não-ditos, pelos ditos, podemos entender que esses discursos – assim como os discursos anteriores de SA8 e SP9 – podem constituir, também, uma avaliação do trabalho pedagógico com a escrita realizada pelo professor; refletem o lugar que a escrita tem ocupado nos seus planejamentos, pois a formação do sujeito formador de leitores, enquanto produtores de texto, é da reponsabilidade do professor universitário, como já observara SP2, no terceiro item, do terceiro capítulo, p. 162 – opinião com a qual concorda SP6 –, já citada anteriormente, nesse capítulo, e retomada aqui: “Eu acho que é conosco mesmo, com nosso planejamento”. Ao dizer de seus alunos, dizem também sobre seus planejamentos, sobre os fundamentos de sua prática.

O recorte discursivo de SP9, leva-me ao entendimento de que ele atribui o mérito da autoria aos esforços próprios do aluno, às suas vivências

com leitura antes e fora da universidade, que, nesse caso, não estaria relacionada com as práticas propostas pelas disciplinas do curso.

Desses conflitivos e turvados *locus* de enunciação, donde jorram palavras e sentidos, os quais tento apreender, na vã tentativa de compreender o que diz o sujeito-aluno e o que diz o sujeito-professor – os sentidos escapam, são fugidios! –, encontro-me no meio, de onde, às vezes, tento, com penoso esforço, afastar-me para “ver” de outros ângulos – mas completamente implicada e mergulhada –, a fim de construir a minha interpretação: fácil é ensinar quando dizemos: “vai lá, escreve assim, toma por base esse(s) texto(s), apoia-te nestes teóricos”. Torna-se complexo, difícil até, quando se precisa dizer: “vem, faze tu comigo; tornemo-nos interlocutores e cúmplices”.

Nessa relação tripartida envolvendo professor-escrita-aluno, em que o ato de produzir textos parece divorciado da vida, da história, do mundo lá fora – e até do mundo dentro da universidade –, parece mesmo que indigno é ensinar, digno é aprender; porque, quanto ao aprender, não sabemos de que ele se tece, de que tecido é feito, já que isso está entregue à decisão de cada leitura feita pelo sujeito; no caso do texto, ainda contamos com a “dissimulação da textura”, do “pano envolvendo o pano”; Séculos para desfazer o pano”, uma referência à metáfora de Derrida, em “A farmácia de Platão” (2005, p. 7).

Quanto ao ensinar, há tantos mapas a orientar: currículos, ementas, planos, projetos! Então que, pelo menos, entre o ensinar e o aprender, ou aprender ensinando, os sujeitos possam fazer uma pausa para refletir esse processo de escrita. Assim como o viver, como escrever para viver, questionar-se sob o processo de formação é uma forma de autorizar-se. Essa foi uma necessidade externada por um dos sujeitos-alunos:

Então, tudo o que o professor propunha, eu pensava isso: isso contribui pra que eu seja professora? Se não, vamos discutir: professor, em que isso vai colaborar? Porque eu estou aqui pra isso. Então, eu sempre pensava no que eu recebia; todas as atividades propostas com esse objetivo. Eu quero saber: isso me ajuda? Isso me engrandece? Isso colabora com meu trabalho? Por que o professor passou esse texto? Por que não passou outro? Então, por que ele quer que eu assimile essa ideologia ou esse conteúdo e não o conteúdo A ou o conteúdo B? (SA13)

Então, nem tudo está perdido, porque há luz no final do túnel! São chavões, estereótipos na língua – ouço dizer que não há lugar para ideias feitas ou expressões estafadas numa tese –. Mas, retomando o final da

epígrafe que abre este item, “E deixa que digam, que pensem, que falem”, porque, à parte o preconceito – é também uma questão de ponto de vista –, eu direi que são metáforas que aqui uso, intencionalmente, porque me servem ao propósito de dizer que, na sala de aula, como na vida, nada é igual, tudo se banha em diferença, em dessemelhança, em desigualdade; conserva-se o dissimilar, o que diverge e descentra; e é isso que nos salva. Portanto, no meio dos recortes discursivos, há vozes que anunciam essa luz, esse movimento – ainda tímido, mas novo – de escrita que extrai do escrever a sua potência criadora ou que, pelo menos, refletem sobre a necessidade de mudanças, de redefinição do planejamento que alicerça o fazer em sala de aula; há ainda os que assumem as responsabilidades de ensino que lhe são confiadas; os que pensam no processo de produção de texto em sua relação com a autoria, os que refletem sobre que caminhos trilhar por uma produção e divulgação do conhecimento de modo mais amplos:

É possível [a autoria], desde quando alguns ajustes sejam feitos, dentro da metodologia de trabalho... porque recursos nós temos, não é? Porque o recurso é o texto; porque a partir do texto, você discute e essas discussões vão gerar amadurecimento. E a escrita vem daí. É possível sair daqui sujeito-autor. (SP5)

[...] pra desaguar essa produção, então pra a escrita não ficar igual na escola, como um instrumento só de avaliação e o professor como um leitor único, essa leitura, essa escrita, ela tinha que ser publicada, para que seja realmente algo real, que eles sintam que: eu tô escrevendo, não só pra mim, pro colega, ou pro professor, tô escrevendo pra comunidade acadêmica. E aí é importante haver esses instrumentos de publicação. Eu sempre falo: “olhe, gente, vocês podem mandar pra essa revista ‘Ao pé da letra’; tem outras revistas eletrônicas que você pode enviar”, né? Eu dou o nome de alguma, mas, seria interessante, que a nossa própria instituição tivesse, o Campus tivesse a sua. (SP2)

[...] nem todas as vezes eu consigo e nem consigo cem por cento. Mas se a gente também não iniciar, aí, sabe, vai ter aquela carimbada, vai tá lá: “tá péssima essa escrita, não tá boa”. Então, assim, eu fico me perguntando: “o que é que posso fazer por isso daqui, por esse aluno e com essa escrita?”. De que maneira eu tenho que contribuir?”. Então, até, talvez, pra alcançar essa autoria, o que é bem difícil, porque eles não se veem como autores, mas, assim, a busca por essa escrita mais significativa, dentro das normas que a academia exige, com um conteúdo adequado, com uma unidade textual, com debate, também, da discussão das ideias... Então, pra a gente alcançar isso... um trabalho docente também de... às vezes, não dá, às vezes, não dá... agora, assim, tento criar essas estratégias pra não cair nessa armadilha, assim: é a nota e pronto, é no final do semestre, entendeu? (SP6)

[...] um diálogo profundo, uma escrita profunda, não, mas existe autoria, sim; uma autoria ainda um pouco confusa, ainda assim sem muita... é... como é que eu posso dizer... ousadia, né... eles ficam... é

tímida! Na verdade, a palavra é essa: é uma autoria tímida. [...] Mas existe traço de autoria e eu acredito até que seja na maioria, não acredito que a maioria pratique o plágio ou pegue na internet inteiro, não. E acho que, às vezes, eles colocam assim: leu agora, escreveu daqui a meia hora, sai muito parecido. Mas não foi intenção dele fazer o plágio, foi o que ele conseguiu escrever. (SP7)

Entender o sujeito-aluno como autor é conceder a ele a palavra, é inscrevê-lo em um espaço sócio-histórico-ideológico; é compreender a sua competência pra exercitar o discurso em todas as suas dimensões, para produzir sentidos novos. Escrever autorizando-se é encorajar-se para o deslocamento para o eterno devir. “A escrita é inseparável do devir” (DELEUZE, 1997, p. 11). Uma proposta pedagógica que abarque essa ideia de escrita reivindica a construção de novos caminhos no trabalho de formação do futuro professor de língua materna; é preciso como afirma SP5, que “alguns ajustes sejam feitos, dentro da metodologia de trabalho”, que as propostas de escrita, pensadas pelos professores formadores, se fundam nas concepções que possam articular teoria e prática, que haja, de fato, uma práxis da escrita. Como bem lembra esse sujeito, esse recurso é o texto; o texto é, por excelência, o objeto de trabalho do professor de língua materna; o texto como efeito discursivo, deriva do princípio de autoria que está na origem da textualidade:

A autoria passa a ser um princípio necessário a todo discurso, estando “na origem da textualidade” [...] Localizar o princípio de autoria na origem da textualidade é vincular autor e texto a uma relação processual, o que é muito diferente de afirmar que o autor é a origem do texto ou o contrário (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 92).

Retomando as palavras de SP5: “a escrita vem daí. É possível sair daqui sujeito-autor”. Tomar o texto como resultado do mergulho do sujeito na multiplicidade de fios em movimento, em que autor e texto se confundam; nesse processo de escrita, o sujeito vai buscando compreender a trama textual e vai se autorizando. A textualidade se constrói com esses matizes: tomar as palavras como iscas que puxam outras palavras e as não-palavras de que é constituído um discurso; buscar ecos de dizeres alheios para transformá-los em palavras-próprias, instaurando aí a possibilidade de constituição da autoria: “[...] essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de

índole criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 402). Nessa movência, dá-se a interação com o outro, no desafio de se construir entendimentos e reflexões sobre o mundo vivido, um mundo permeado de leituras.

A universidade, como agência formadora de profissionais, ainda tem priorizado o ensino, na graduação, e relegado ao segundo plano aquilo que é seu fulcro: a produção e a disseminação de conhecimento. Estas só se dão por intermédio do tripé “ensino, pesquisa e extensão”; mas nunca somente pelo ensino. Então, o desejo manifestado por SP6, de uma “busca por essa escrita mais significativa, dentro das normas que a academia exige, com um conteúdo adequado, com uma unidade textual, com debate”, não se dará senão pela pesquisa. Em termos do trabalho criativo com o texto, essa seria uma via possível para romper com os limites impostos, para traçar novas dinâmicas em sala de aula, em que os sujeitos pudessem experimentar o exercício do escrever como transgressão – isto é, que abale as dicotomias escrita/eu/mundo –, no curso de graduação em Letras Vernáculas. Tal ação exige superar a noção de escrita como reprodução do conhecido para se chegar à produção de saberes, integrada à formação profissional.

Autoria rima com ousadia, é o que lemos nas palavras de SP7, seja pela semelhança sufixal, seja pelo sentido que evocam. É necessário ousar autorizar-se: pesquisar para escrever; escrever e publicar, disseminar o conhecimento pelo texto, como entende SP2: “essa leitura, essa escrita, ela tinha que ser publicada”. Mas, mesmo que ela não se dê ao mundo – o que já seria considerado um prejuízo –, que faça sentido, pelo menos, ao sujeito que escreve; que ele próprio possa dialogar com seu escrito, significá-lo, significar-se a partir dele. Ou que sentido teria escrever se não fosse para criar novas significações, donde nasce a autorização? Como lembra Macedo, “Na ideia de *autorização* está a possibilidade de ser *autor*, o seu sentido fundante. Constituir-se co-autor de si mesmo e da sua existência social [...]” (no prelo).

Como enuncia SP7, há uma autoria ainda em estado de início, que ele afirma ser, para a maioria dos sujeitos-alunos, “uma autoria tímida”, o que significo como uma autoria por devir, que precisa ser estimulada, a fim de que o sujeito faça a passagem de “apenas leitor” para chegar às outras margens, que o expõe à crítica, deveras, mas que é necessário, se pensarmos que é uma questão de socialização do conhecimento, de explicitação de

compromissos, em que a linguagem é vista como ação, o texto-discurso como um posicionamento e o escrever como forma de engajar-se, de refletir sobre a prática, principalmente para o professor de língua materna, repito intencionalmente, dado o seu compromisso com a formação de leitores e produtores de texto. É preciso esclarecer que não basta apenas a vontade do sujeito, não é uma questão de voluntarismo pessoal; é também uma questão de decisões políticas da instituição, que precisa tomar medidas efetivas, para a construção de uma infraestrutura que dê ao sujeito-professor e ao sujeito-aluno condições mínimas de publicar. Como lembra SP2, o *Campus, locus* desta pesquisa, não possui sequer uma revista, eletrônica ou de papel.

Mas, com ou sem instrumento de publicação na academia, as propostas de escrita do professor para o aluno precisam contemplar a escrita para além dos limites da sala de aula, uma escrita que se liberte do papel, que se transmute, que faça diferença em sua vida pessoal e profissional. Criar a mesma coragem de Drummond: “Palavra, palavra / (digo exasperado), / se me desafia, / aceito o combate (2001, p. 244).

Aceitar o desafio das palavras: abrir espaço à contradição, ao equívoco, às diferentes interpretações, as diferentes forma significantes, expor-se às palavras. Essa é a condição da autoria. A autoria precisa sair desse estado de timidez, como a caracteriza o sujeito; é preciso que a produção de texto, no curso de Letras vernáculas, seja libertada das amarras de um plano de ensino que prioriza a transmissão de conteúdo para considerar o conteúdo vivo, presente, movente no texto. As palavras precisam libertar-se:

Viva a palavra! Vivam as palavras nas vozes, nos papéis, nos silêncios. Firam, abrandem, suavizem, marquem, demarquem, choquem, alegrem, mas existam. Sem elas o caos se consolida! Também não quero escolhê-las. Não quero que você escolha; ninguém escolha. Mas soltem a força que tem e atinjam ao interlocutor próximo ou não.

Se elas são pontes que o sejam para todos, para tudo. Se elas são começo e fim, que recomecem já, a partir deste momento. Do instante da lembrança e da coragem da concretização. (FERREIRA, 2002, p. 127-128).⁵⁰

A coragem da concretização é que, como professores formadores de produtores de leituras e de textos, precisamos ter. Para tornar a palavra viva, para soltá-las, transgredi-las e demarcá-las, é preciso que concretizemos isso

⁵⁰ Esse excerto pertence a um texto que o autor diz ter recebido de uma amiga em resposta a uma carta que ele lhe enviou.

desde o planejamento. Para entrecruzar esses fios textuais, nos moldes discutidos aqui, é preciso que o fazer do professor, materializado no plano possa produzir esses fios. Não é simples, mas é preciso agir. Dada a sua inquietação – e até mesmo impotência – com relação à complexidade desse processo, o professor se questiona: “O que é que posso fazer por isso daqui? Por esse aluno e com essa escrita? De que maneira eu tenho que contribuir?”. As perguntas de SP6 são reflexivas e encontram eco nas vozes de outros professores que, sinceramente, às vezes não sabem mesmo por onde começar, sentem-se incapazes. Mas, ser parceiro do aluno na escrita, acompanhá-lo, tornar-se seu interlocutor e não simplesmente seu avaliador implacável, já é um grande começo. O sujeito-aluno também expressa essa angústia:

[...] agora eu não sei, assim, também qual a fórmula mágica, porque também acho que essa fórmula ninguém vai descobrir [risos] assim, que proporcionasse aos alunos o gosto pela escrita, o gosto pela leitura [...]. Porque, eu já tive três estágios e eu percebi que muito se evolui, muito se fala, tantos livros, tantas teorias... no discurso, mas quando se chega na prática, ainda se percebe que é dessa forma, essa falta de estímulo, essa falta de...de... esse desejo de querer escrever, esse desejo de querer ler, de querer descobrir... ainda é muito desestimulante para o professor... É desestimulante para o professor, quando ele propõe uma atividade e que se depara com um aluno que não consegue escrever. E é desestimulante... ainda para o aluno, aquele que se preocupa, aquele que tem o desejo de evoluir, de...de fazer, de ser criador, de ser produtor, de não conseguir escrever, de não ter estímulo, de não ter... sei lá... algo que lhe conduza a essa produção. Mas, assim, uma fórmula, uma metodologia, sinceramente, eu não consigo ver, assim, que melhore, que tente conduzir de uma forma diferente... (SA8)

Esperar por uma resposta ou fórmula mágica, ou, ainda, uma solução brilhante é paralisar-se e paralisar o processo pedagógico. Se existissem, a escola já teria ensinado a escrever, desde a época das cartilhas tradicionais e suas fórmulas repetidas e tão copiadas pelos alunos, que, talvez e muito tarde, fizeram o “lvo ver uva”, mas nunca “a vaca voar”. Mesmo com a reinvenção da alfabetização, continuamos a sofrer com as (im)possibilidades; professor e aluno continuam a desestimular-se com as dificuldades, como confessa SA8. Não há receitas; por isso, alerta Corazza: “Mantém distância daquele professor que responder às seguintes indagações: – Como dar uma aula? Como fazer um planejamento? Como elaborar um currículo? Ele é um renomado mentiroso...” (2006, p. 17). Voltemos a, pelo menos, uma das perguntas de SP6: “De que maneira eu tenho que contribuir?”; não que ela seja a mais fácil

de se responder ou porque já tenho uma resposta pronta. A reflexão, e não a resposta, que ela suscita pode partir das teorias e das epistemologias, mas seguem para além delas, para a dimensão política da escrita, sua abertura à pluralidade, à multiplicidade e complexidade, que não se prende a modelos e fórmulas pré-fixadas, porque é um eterno “acontecendo” e envolve a todos quantos do processo educacional participarem, desde biblioteca à sala de aula.

Os desafios teórico-metodológicos que envolvem a prática de escrita acadêmica são muitos e não há como driblá-los; é preciso, ao contrário, deixá-los emergir em meio aos conflitos. Psicologizar os conflitos e tensões daí advindos não resolve; até porque, onde há conflitos, há possibilidades de mudança, há indicativo de que algo não se ajusta, está fora de lugar; há falta! E a falta impulsiona a dizer; esse é um indicativo de por onde o professor precisa atuar no seu planejamento.

Partindo dessa perspectiva, volto a enfatizar que o sujeito-aluno, ao produzir textos – estes entendidos como objetos sócio-históricos – precisa pensá-los para um público que está para além de uma autoridade acadêmica – o professor. Esse é um convite à análise do texto como objeto de interpretação, aberto a uma leitura historicizada, imerso numa circularidade de diferentes sentidos e interlocutores, espaço em que a polissemia supera a padronização das estruturas, a formatação rígida e única, contra a qual protesta Machado, quando defende que o aluno precisa “[...] experimentar-se na folha, de modo que ele possa produzir um resultado, examiná-lo, degustá-lo, conhecê-lo, reagir a ele, analisá-lo, criticá-lo, refazê-lo, isto é, aprender a partir dele, crescer” (2007, p. 191).

Escrever, nessa perspectiva, é ganhar direito à vida, que faz o sujeito projetar seus sonhos para além dos limites da sala de aula, lançando-se ao mundo por um desejo de escrever e inscrever-se, que nasce da fascinação pela linguagem, através da leitura. Assim nos conduz a pensar Ana Maria Machado, corroborando a ideia de Barthes (2004a), sobre a leitura como uma prática que pode conduzir o sujeito ao desejo de escrever:

Por que escrevo? Porque a linguagem me fascina, me encanta, me intriga. Porque desde criança sempre adorei navegar nos mares das histórias – ouvindo, lendo, inventando. Porque a leitura é para mim um deslumbramento e a escrita é o outro lado das moedas desse tesouro.

Por nenhuma dessas razões apenas, e por todas elas. E muito mais (2001, p. 174).

Essa fascinação, esse prazer também está presente no sujeito-aluno quando, na academia, lhe são permitidos momentos de escrita em que ele se reconhece no que diz, deseja e se sente desafiado a escrever textos acadêmico-científicos – mesmo que estejam atrelados à nota –, que possam juntar prazer de escrever e necessidade de escrever, resvalando do mesmo, da paráfrase para o diferente, o polissêmico, criando e ampliando sua ação como autor. É o que declaram esses sujeitos-alunos:

A questão da autoria... eu sinto um prazer imenso quando faço um artigo, leio e digo: poxa, isso aqui é realmente o que eu queria colocar, eu consegui! Poxa, eu sinto um prazer muito grande... eu acho que prazer seria maior ainda se eu conseguisse escrever um livro... quem sabe... (SA6)

Era possível, sim, também colocar o meu pensamento, a minha ideia, o meu comprometimento, a minha escrita ali no texto, mesmo porque todo texto carrega marcas do seu escritor. Então, mesmo que eu queira também só fazer um texto... é...guiado pelo que o professor diz, pelas regras que o professor impõe, pela teoria que o professor acredita ser a verdadeira, ser a mais próxima daquilo que é correto, ainda assim, nesse texto, eu acho que, dentro dele, vai permear o meu eu, a minha escrita, a minha forma de escrever, porque eu acho que todo professor, se ele já tem um convívio com o aluno, ele conhece, sim, aquele texto é do aluno ou é de outro aluno. Porque cada ser humano carrega marcas, tanto no vocábulo quanto na expressão, entre outras coisas que são particulares de cada ser. (SA8)

Nessa questão de autoria, da sua própria escrita mesmo, eu me pego muito num artigo que, de todos os que eu fiz, até agora foi o que eu mais me realizei escrevendo, e que pra mim foi uma surpresa. Eu trabalhei com um livro que foi apaixonante, “Essa terra”, de Antonio Torres. Realmente. [...] Eu trabalhei com um livro que foi apaixonante, realmente [...] a vontade que tenho de levar esse artigo adiante e publicar... Eu falei assim... é uma escrita minha, foi o que mais me senti ali... naquele artigo... eu me senti o escritor [risos], sabe? Eu carreguei bem forte essas marcas daquele livro, com todos os aparatos teóricos, mas me peguei bem no texto, ali... E eu acho que há essa possibilidade, sim... todos esses contratemplos, diante de tudo aquilo que a gente já colocou, de sairmos daqui, assim... autores, com escrita própria. De assumir aquilo que a gente escreve. O que falta pra alguns é... talvez seja aquele filtrar das informações que são lançadas... das análises lançadas acerca da sua escrita... absorver aquilo que, realmente, vai lhe ajudar a crescer, vai lhe lançar pra frente, não é? (SA17)

Compreendo, pelos recortes discursivos dos sujeitos que parceria também rima com prazer, ainda que nos cause dor o processo de escrita: a dor e o prazer; foge-se daquela para buscar-se este. Afinal, não só na escrita, como na vida humana a tendência é fugirmos da dor e buscarmos o prazer. Então, o ato de escrever está ligado às dimensões social, física e à força

mental que geram essas duas sensações (BOTELHO, 2002). A polaridade entre o conforto e desconforto, o prazer e a dor constitui o caminho mantenedor da escrita como da vida. Na sala de aula, os sujeitos, no processo de escrita, trilham por caminhos de dor, como já visto em capítulos anteriores: a dor metaforizada pelas palavras angústia, dúvidas, incertezas, mal-estar, temores e medos frente à folha vazia, a impossibilidade de se dizer; uma dor que não é física, mas histórica, que nasceu nos bancos escolares e segue sua trilha até a universidade, resvalando pela vida pessoal e social.

Mas, já que não podemos excluir a dor, por ser constitutiva desse processo, falemos do prazer de escrever, socializado por esses sujeitos. O prazer surge quando o “eu” assume a posição de produtor de linguagem: “nesse texto, eu acho que, dentro dele, vai permear o meu eu, a minha escrita, a minha forma de escrever”; um texto que carrega as marcas de quem produziu, como observa SA8: “marcas, tanto no vocábulo quanto na expressão, entre outras coisas que são particulares de cada ser”; as marcas das leituras de quem produziu uma escrita para chamar de sua – “é uma escrita minha” –, ainda que tecida a várias vozes; as marcas do inconsciente, as marcas da intertextualidade; as marcas da heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito, da alteridade, em que a presença do outro está ali, mas não é delimitada (AUTHIER-REVUZ, 1998), não é visível, já que se apresenta pelos interdiscursos (PÊCHEUX, 1995).

O prazer, que não se reduz ao funcionamento gramatical do texto, lembra Barthes (2002), também leva à autoria, como afirma SA17: “assumir aquilo que a gente escreve”. Reportando-me à concepção de prazer do texto que Barthes enuncia, na escrita, prazer e dor não se excluem: “Eu me interesso pela linguagem porque ela me fere ou me seduz” (2002, p. 47). Talvez seja isso que nos faz sobreviver à “selva acadêmica”, ora suportando as agruras, ora desfrutando do prazer que nos remete ao encontro com o outro, para partilhar universos de significação. O prazer e a dor existem como marcas do ato de escrever, porque o texto não é constituído de fora apenas: ele é pulsante, intenso, sensação. No texto, o sujeito se inscreve, concretiza-se, toma forma, ganha corpo, para depois entregar-se ao leitor.

SA8 narra seu instante de prazer com o texto escrito: “Era possível, sim, também colocar o meu pensamento, a minha ideia, o meu comprometimento, a

minha escrita ali no texto, mesmo porque todo texto carrega marcas do seu escritor”. Essa relação do sujeito com o texto representa o momento em que ele se solta das amarras; e pode ser comparada à concepção de Barthes sobre o escrever:

“[...] fazer-se o centro do processo de palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e a afeição, é deixar o escritor no interior da escritura, não a título de sujeito psicológico [...], mas a título de agente da ação” (2004, p.22).

Ao afetar-se, as consequências da escrita recaem sobre si, levando-o a responsabilizar-se pelos efeitos do discurso, o que remete à função discursiva autor, de um “eu” produtor de linguagem, produtor de texto (Foucault, 1992), afetado pelas exigências de coerência, responsabilidade, não contradição...

A usar o pronome possessivo “meu” é como se o sujeito assumisse um lugar totalitário, esquecendo-se de que, a cada linha escrita, ele aparece em sua multiplicidade, em sua falta; como se ele tivesse o controle e o domínio do texto e seus efeitos de sentido. Quanto a isso Marques enuncia:

No ato de escrever, sinto-me dono do meu próprio texto. Posso mudá-lo a qualquer momento, destruí-lo até. Quando, porém, ele ganha mundo, quando passa ao domínio público, sinto que me fugiu, emancipou-se, escapou de meu alcance. (2001, p. 25).

SA17, ao manifestar vontade de publicar seu artigo, revela o desejo de que seu texto passe ao domínio público, com todos os riscos que tal gesto implica; desejo de assumir uma posição-autor, assujeitar-se à produção de sentidos sobre os quais ele não exerce o controle por completo. Como diz Marques: “[...] É isso que faz dramático meu ato de escrever, e cheio de surpresas, de temores e alegrias” (2001, p. 26).

SA17 também se refere à autoria como “sua própria escrita”. Entretanto, o sujeito, ao se constituir autor, paradoxalmente, torna-se multifacetado, porque quem escreve não se constitui como unidade; trata-se de um “eu” múltiplo e não um “eu” matéria, corpo, substancial. Essa multiplicidade de vozes no texto estabelece os limites da autoria. Entretanto, como lembra o sujeito-professor:

Existem um limite de autoria [...] apesar dessa liberdade ser condicionada ela dá um espaço de movência que o sujeito tem que aproveitar, e nesse espaço é que ele se forma enquanto autor. (SP2)

Espaço de movência: é nisso que deve se transformar a universidade, a sala de aula, o curso de formação de professores de língua materna, para, de fato, contribuir com a constituição de sujeitos que se autorizem, que produzam

lugar de interpretação. A autoria precisa ser discutida na universidade, especificamente no curso de Letras Vernáculas, não apenas no que concerne ao texto escrito, mas também à práxis pedagógica que o fundamenta, pois tal reflexão poderá enriquecer as relações ensino-aprendizagem e professor-escrita-aluno. Guardados seus limites, penso que compreender e trabalhar o texto acadêmico-científico como possibilidade de construção do conhecimento e constituição da autoria poderá contribuir para que professores e alunos se deem conta da importância dessa atividade no processo de formação de futuros professores de língua materna.

As manifestações de desejo e necessidade de autorizar-se, de escrever um texto que se dê a outras leituras que não apenas a do professor, leva a entender o ato de escrever com todo dinamismo que essa atividade implica; é sujeitar a escrita ao estranhamento, para romper com as molduras carcomidas em que se tem colocado o texto na sala de aula da academia; liberar sua potência de fluir, de expressar o dizível e o indizível; desobrigá-lo do uso desgastado que dele se faz em nome do cumprimento do conteúdo, libertando-desse lugar comum. Pensar no ato de escrever como o movimento do catar feijão de João Cabral de Melo Neto (2008). É nesse catar – que (re)significo como capturar, entender, subentender, “entretender”, formular, reformular, constituir-se através da linguagem – que uma ideia traz outra; uma palavra puxa outra palavra e a não-palavra também: “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – e entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu” (LISPECTOR, 1998a, p. 20).

No fundo, no fundo esse é o desejo de todos os sujeitos que desta pesquisa participaram e que se traduzem aqui em algumas palavras, pela voz discursiva de um dos sujeitos-alunos, que já se encontrava no final do oitavo semestre: “Então, eu também espero que essa escrita que eu fiz aqui [universidade], dos textos que eu fiz, me ajude, em um outro momento; que eu possa produzir um outro texto e que esse texto possa se cruzar com outros textos”. (SA8)

6. O que não tem um fim e nem nunca terá... motes para outras reflexões

O que não tem certeza nem nunca terá
 [...]
 O que não tem tamanho
 [...]
 O que não tem medida, nem nunca terá
 [...]
 O que não tem receita
 [...]
 O que não tem limite (BUARQUE, 1976)

As reticências me autorizam a dizer que o texto continua, por conta própria, seu caminho; autorizam-me a interpretar e compreender, à luz das interações que mantive com meus sujeitos da pesquisa, através de grupos focais e entrevistas individuais, que a escrita, como reflexão sobre o próprio ato de escrever, é uma porta através da qual o sujeito pode construir sua autonomia; uma porta que está entreaberta, fazendo um convite aos sujeitos, professores e alunos, a abri-la, escancará-la, mesmo na incerteza do que virá após ela.

As reticências querem dizer que ainda existem muitas perguntas a fazer, mundos a descobrir, já que um processo de investigação de um fenômeno, bem como do conhecimento, é inapreensível na sua totalidade; tudo não se diz (MILNER, 1987), não há medidas, porquanto, o que se conclui diz apenas o delimitado, anunciando que um acervo encontra-se em estado de espera, ensejando um novo caminho, um novo recomeço. Principalmente, quando se trata do objeto “escrita”, que traz consigo o jogo da constituição da subjetividade e identidade, uma questão, cujo ponto de interrogação estará sempre em suspenso. Para falar sobre a angústia do ato de escrever retomo a metáfora do “grau zero” (BARTHES, 2004a); o grau zero de uma discussão que não tem fim, de um problema que parece nunca resolvido. Portanto, essa é apenas uma pausa para poder continuar.

(In)Concluir uma tese, após muitos meses de relacionamento de amor e dor com o papel em branco, é como uma despedida e tentamos adiá-la, alongar o tempo, na tentativa de disfarçar, pois o que não suportamos mesmo é ver nossa escritura cair no mundo e perder-se, ou... não queremos perder nossa escrita para o mundo.

Meu escrever se constituiu em um tecer/fiar sob o controle do tempo, mas o leitor terá todo o tempo que desejar para, nessa leitura, percorrer caminhos de sentidos que não serão fechados em uma conclusão, porque não tem limite, pois esses caminhos, como o texto, são cheios de atalhos, perigos, deslizos, mudanças... que nos levam a fazer desvios necessários, vitais.

Quando projetei um desejo de pesquisa no papel e o submeti de modo entusiasmado ao programa de pós-graduação, cultivei a ilusão de estar certa sobre minhas perguntas, afirmações e explicações teórico-metodológicas. Somente após trilhar caminhos em direção ao campo, dialogar e interagir com os sujeitos envolvidos, foi que percebi a dimensão da minha incompletude das minhas dúvidas, incertezas, do meu (não)saber. A relação com os sujeitos-professores e sujeitos-alunos levou-me a ajustar o olhar para enxergar nuances e horizontes antes não descortinados. Como algumas conquistas só se fazem quando incluímos o outro, precisei de outras vozes para me acompanhar nessa trajetória rumo aos questionamentos, desafios, expectativas e compreensão sobre o meu objeto de estudo: a escrita.

No desenrolar do processo, minhas certezas foram se desmoronando, outros saberes foram construídos, através do diálogo com meus interlocutores. Precisei rever meus instrumentos de pesquisa, as questões que me instigaram a pesquisar. Ao concluir a coleta de informações, os dados – que não são “dados”, mas construções discursivas, efeitos de sentido entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, ou seja, o próprio discurso – deram-me a noção do rumo que eu precisava tomar para tecer considerações relacionadas aos recortes discursivos dos sujeitos, analisar como seus dizeres produziam sentido. É como diz João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*: “Aos pouquinhos é que a gente abre os olhos” (2001, p. 119); “Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro” (2001, p. 147).

Era preciso entrar cuidadosamente no campo de pesquisa, negociar a minha presença naquele espaço cultural e político, para dialogar com sujeitos com os quais eu mantinha laços de proximidade para além da relação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, como já me referi no segundo capítulo, p. 103. Naquele espaço, antes de ser reconhecida como pesquisadora, eu ocupava algumas posições-sujeito: a ex-aluna e colega de trabalho para os

sujeitos-professores e a professora, para os sujeitos-alunos, com quem todos desejaram assumir um compromisso de reflexão sobre a escrita no cotidiano acadêmico. Minhas implicações com aquele campo eram sócio-histórico-afetivo-culturais.

Nessas incursões pelo campo de pesquisa, pude testemunhar, através das narrativas discursivas dos sujeitos, os sentimentos de impotência e de insatisfação que arrebatavam a maioria de meus sujeitos-alunos, e que os obrigavam a avaliar como insípida e sofrida a sua prática de escrita acadêmico-científica, levando-os a não se reconhecerem em seus textos. Por outro lado, foi satisfatório ouvir os discursos dos que não se curvavam às vivências bloqueadoras de escrita, durante os vários semestres do curso de Letras Vernáculas, os que lutavam pela necessidade de criar, de dizer-se, rompendo e resistindo a todas as amarras de seu tempo de vida acadêmica. Dos sujeitos-alunos aos sujeitos-professores, os conflitos com relação às tarefas de escrita se manifestavam no espaço-tempo das entrevistas e dos grupos focais.

Concluída a pesquisa de campo, retornei aos meus escritos que já não eram mais o projeto com o qual eu me submeti à seleção de doutorado; era um projeto ampliado, estruturado sob a forma de dois capítulos, tecidos entre a dor e o prazer – quando eu ainda me encontrava nos dois primeiros meses de pesquisa no campo –, para ser avaliado por uma banca de qualificação. Após um período de dois anos de imersão no campo, mas com intervalos de tempo – sempre lidando com as dificuldades de tempo disponível, tanto da parte do professor como do aluno, envolvidos que se encontravam nas atividades do cotidiano acadêmico –, de lá retornei com a certeza da minha impossibilidade de compreender e interpretar as práticas de produção de texto, na academia de Letras, a um só tempo de escrita: a tese. Sabiamente, na qualificação, as vozes mais experientes e prudentes já me alertaram: são muitos instrumentos que gerarão muitas informações, as quais não podem ser apreendidas em uma tese; é material para várias teses. Silenciei, refleti.

De fato, analisar os recortes discursivos – gerados pelas entrevistas e grupos focais – de vinte sujeitos-alunos e onze sujeitos professores já me rendeu fios para tecer muitas teses, ou livros, de modo que precisei selecionar o que, naquele material discursivo já definido como *corpus discursivo/interpretativo* da pesquisa, contribuía para melhor responder às

minhas questões de pesquisa. Então, de modo a buscar o mais sensato, e em tempo, guardei os projetos de disciplina, os currículos do curso onde realizei este estudo, as escritas de alguns sujeitos-alunos – e, ainda, muito material discursivo gerado pelas entrevistas e grupos focais – para trabalhá-los posteriormente, dando continuidade a este estudo que não se encerra aqui. Isso me levou a entender que, de fato, “a interpretação se dá em todo processo de pesquisa” (MACEDO, 2009)

Após esse trabalho minucioso e tenso, redimensionei meu objetivo de pesquisa: analisar as práticas de escrita acadêmico-científica no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV-UNEB, a partir dos recortes discursivos de alunos e professores do referido curso – anunciado já na p. 22. Com esse objetivo, eu desejei responder aos questionamentos sobre a contribuição das práticas de escrita acadêmico-científica, propostas pelos docentes desse curso, visando à construção de conhecimento; o lugar que ocupa o escrever como gesto de interpretação e autoria nas ações pedagógicas cotidianas dos professores, na sala de aula do referido curso; as concepções dos alunos e professores sobre a possibilidade da constituição da autoria no curso.

A análise das marcas discursivas dos sujeitos permitiu-me flagrar a presença de vozes que emanavam de diferentes interdiscursividades e posições-sujeito; refiro-me à presença do outro/Outro que revelava o não controle do dizer e do fazer que irrompia nos ditos e não-ditos dos discursos. A partir da interpretação dos recortes, compreendi, pelas formulações discursivas dos sujeitos, professores e alunos, sua constitutividade heterogênea, suas identidades fragmentadas, multifacetadas, principalmente ao (d)enunciarem as contradições nas relações professor-aluno-escrita na sala de aula, os deslizamentos de sentido entre o ser e o dever ser conforme a ilusão de completude.

De antemão, devo esclarecer que não tive a intenção, em momento algum da análise, de individualizar ou responsabilizar os sujeitos por suas faltas, falhas, deslizamentos, uma vez que, pelos fundamentos teórico-metodológicos da ADF, entendo que elas lhes são constitutivas. Mesmo sabendo que os dizeres apresentam deslocamentos e singularidades, foi preciso compreendê-los como discursos que circulam e significam num contexto político e sócio-histórico. Desse modo, não tratou o estudo de apontar culpados pelas falhas e deslizamentos nas práticas e na avaliação da escrita de textos acadêmico-científicos

no referido curso, mas de compreender – sem esquecer do não controle entre o dizer e o querer dizer – que sentidos eram produzidos pelos discursos sobre essas práticas, sobre a relação professor-aluno-escrita, em um curso de formação de professores de língua materna, na intenção de poder, posteriormente a essa pesquisa, contribuir para um (re)pensar, uma melhor estruturação e (re)organização dos projetos referentes as práticas de escrita no contexto acadêmico.

A essa altura – de um discurso que parece mais uma estratégia de alongamento do tempo para criar coragem de soltar meus escritos ao mundo – o leitor, ansioso, já deve estar a perguntar: e então, qual foi a sua descoberta? Sabemos, o leitor e eu, da impossibilidade de dizermos, em poucas linhas conclusivas, o que o campo nos dá a conhecer, pois este é tecido de um sem número de fios discursivos, de corpos e sentidos que se atravessam, de confronto do simbólico com o político, de sujeitos e de linguagens cujos corpos são não-transparentes. Contudo, devo responder, ainda que provisoriamente – não há verdades definitivas –, ao que me propus pesquisar, na certeza de que isso só me foi possível pela presença do corpo dos sujeitos no corpo das palavras, pelo momento em que eles dizem o que dizem, representando-se na origem do dizer, assumindo-se autores, movido por suas necessidades, sentimentos, expectativas e determinação.

A primeira inquietação que me moveu em direção ao campo teve relação com o meu interesse em interpretar em que medida as práticas de escrita acadêmico-científica, propostas pelos docentes do curso de Letras Vernáculas do referido Campus, proporcionavam aos graduandos a oportunidade de compreenderem seu processo de produção textual, visando à construção de conhecimento.

A análise mostrou-me que, com relação a essa questão, em ambos os dizeres – dos professores e dos alunos – flagram-se angústias, frustrações, culpas, desejos, faltas, realizações. Ao falar sobre a forma como desenvolvem seus trabalhos de escrita, os sujeitos-alunos revelam que esta constitui um processo aligeirado, exercido na pressão do cumprimento do prazo para entrega e avaliação quantitativa, em meio a um número considerável de seminários a realizar e de muitas leituras a fazer; cada proposta de escrita é comprimida pelas tantas outras solicitadas pelos professores a cada semestre.

A escrita tem se configurado mais como um produto e menos como um processo de produção de saberes.

Então, o ato de escrever a partir da ação de ensinar termina por não se constituir em produção de conhecimento sobre o próprio ato de ensinar, considerando que esses sujeitos serão formadores de outros produtores de leituras e de textos. Além disso, os recortes analisados à luz dessa questão fizeram-me compreender que suas leituras acadêmicas revelam-se superficiais, não colaborando para que, ao escrever, possam alterar o tecido, intervir, constituir seu discurso e constituir-se nele.

Quanto aos sujeitos-professores, ao falarem das dificuldades de seus alunos, criam um “outro eu” para se dizerem completos, ao não compreenderem a relação de mal-estar entre aluno e escrita acadêmico-científica como um processo que se desencadeia a partir das práticas pedagógicas que eles próprios organizam, a partir das ementas e as executam em sala, dando ênfase ao conteúdo em detrimento da escrita. Vale ressaltar, que esses sujeitos são falados pela ideologia e pelo inconsciente, além da gama de dificuldades e conflitos que os afligem como pessoas e como profissionais. Pelo olhar interpretativo das marcas-linguístico-discursivas, posso dizer que, ao falar de suas práticas, da sua enunciação, ecoam muitas vozes, as vozes dos outros que, historicamente, os ajudaram a se constituírem professores, hoje.

Então, o calendário de um semestre reduzido a três ou quatro meses, a relação de dissimetria entre a ementa proposta e a carga horária do componente curricular, a necessidade de planejar atividades que se convertam em três notas, e, mais fortemente, a relação distante que o próprio professor tem com a atividade de escrita – fruto de sua formação, que exige reinterpretção de seus conhecimentos – têm contribuído, também, para que o professor, ao propor atividades de escrita, desconsiderem as condições necessárias para que os sujeitos tenham a oportunidade construir saberes e conhecimentos, a partir de suas leituras e escritas, através do processo da reescrita gerada – como já discutido no capítulo IV –, pela interlocução entre professor, texto e aluno. A reescrita, a reflexão e a compreensão sobre o que se escreve, praticamente não tem espaço no ritmo veloz da academia.

Sobre o lugar que ocupa o “escrever”, como gesto de interpretação e autoria, nas ações pedagógicas cotidianas dos professores do curso de Letras Vernáculas do Campus em questão, a análise das marcas discursivas me autorizam a concluir que o trabalho de produção escrita ainda figura no plano de curso do professor como uma atividade para nota. Essa situação se faz evidente, principalmente, nos ditos dos sujeitos, professores e alunos, para quem o vilão de maior parte do insucesso com a escrita é a ênfase na avaliação quantitativa. Entre os sujeitos-alunos com quem dialoguei, há, felizmente, alguns que, a partir das propostas de escrita de textos acadêmico-científicos se desafiam a escrever com um objetivo para além da nota; entre os sujeitos-professores entrevistados, alguns revelaram, pelas marcas discursivas, realizar acompanhamento do processo de escrita do aluno, com vistas à produção de conhecimento.

Os sujeitos-alunos escrevem para responder às necessidades do professor, e o professor solicita atividade de escrita para que o sujeito aluno responda ao conteúdo constante de seu planejamento. Escrevem de forma apressada e sem reflexão sobre as leituras realizadas, ficando em segundo plano a construção de conhecimento pela escrita.

A maior parte das escritas que se desenvolvem na sala de aula do curso de formação de professores de língua materna tem um fim em si mesma, não ultrapassa os muros da universidade. Pelos recortes discursivos da maioria dos alunos e professores, tanto no diálogo travado nos grupos focais como nas entrevistas individuais, a escrita não se constitui como princípio da pesquisa na graduação, não se constitui como ato inaugural que se faz fecundo na interlocução de saberes entre professor e aluno.

Enfim, nas práticas pedagógicas da maioria dos professores, ainda tem lugar de destaque o desenvolvimento dos conteúdos constantes dos programas de disciplina, os quais gerarão alguma atividade, seja ela escrita ou oral, para que o aluno obtenha as três notas exigidas no semestre.

Sobre a última questão da pesquisa: Que concepção têm alunos e professores sobre a possibilidade da constituição da autoria no curso de Letras Vernáculas? Para responder a essa pergunta, devo começar dizendo que a palavra “nota” se fez presente, pelos ditos e pelos não-ditos, nas marcas discursivas de todos os sujeitos, professores e alunos, através das quais eles

revelavam a preocupação e a indignação com o destino dos textos acadêmico-científicos: o aluno que se manifestou contra a ênfase que o professor dá à nota; o professor que afirmou que o aluno só tem estímulo para uma escrita que tem por objetivo a nota.

A discussão sobre autoria, tanto por parte dos sujeitos-alunos como por parte dos sujeitos-professores, surgiu tímida, provocada pelas questões que, intencionalmente, eu teimava em inserir nos nossos diálogos. Ainda assim, esse não foi assunto que ganhou destaque entre eles, de modo que maioria dos sujeitos tem a opinião de que não se constrói autoria no referido curso, a partir do modo como as práticas de escrita nele se desenvolvem.

Nesse sentido, concluo que a constituição da autoria, relativa à produção textual, não ganha espaço nas práticas pedagógicas do curso de Letras Vernáculas do Campus em questão, como atividade planejada, organizada, haja vista as reivindicações presentes nos recortes discursivos de ambas as partes pela adoção de novos caminhos para um trabalho em que o sujeito assuma a posição-autor, que seria a possibilidade de esse sujeito, ao costurar ideias, pelo diálogo com o outro, produzir sentidos.

O autor provoca o nascimento de outros autores, o mesmo se aplica ao leitor; os sujeitos-professores, em sua maioria revelam-se distantes da escrita e da leitura que não estejam diretamente ligadas à sua prática na sala de aula: planos, seleção e leitura de textos para um trabalho com o conteúdo orientado pela ementa, elaboração de atividades para avaliar o aluno. Onde, concluo, advêm suas dificuldades em propor/planejar e executar atividades que exercitem a autoria.

Lamentavelmente, o sujeito-aluno de Letras Vernáculas tem se sentido privado desse prazer; suas marcas discursivas revelaram que, interditado da sua inscrição como autor, responsável pela construção de seus percursos de escrita, não consegue, dessa forma, vencer o “pânico da folha em branco”. O professor tem sempre atribuído a causa desse medo a qualquer outro problema que não esteja nele mesmo e em sua prática. Para a maioria dos professores, o problema é sempre outro e está no aluno; mas, pelo material discursivo dos sujeitos-alunos e dos próprios sujeitos-professores, concluo que as práticas de escrita propostas distanciam escrita e aluno, negando-lhe a possibilidade de ele analisar seu texto de outro lugar, da posição-autor; de revisá-lo com outro

olhar, transitando, com um olhar de criticidade, por diferentes lugares de interpretação possibilitados pelo texto.

Deduzo, então, que a fragilidade das práticas de escrita e a rarefação das práticas leitoras com vistas a uma produção significativa, no curso de formação de professores de língua materna, não é um problema que pertence a um ou a outro aluno, a um ou a outro professor, isoladamente: essa é uma questão complexa que deve reunir todos os que compõem a universidade – porque é de ordem sócio-política –, trabalhando diretamente com os envolvidos na constituição do curso, para uma reflexão sobre quais os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a formação do professor de língua materna, qual a concepção de linguagem que embasa o fazer pedagógico; são demandas a serem estudadas e refletidas criticamente, a fim de que se instituem novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico.

Compreendo que essa seria uma maneira de enfrentar os desafios e de responder a alguns questionamentos sobre essa práxis envolvendo os processos de escrita. São necessárias ações reflexivas e debates sobre por que se faz o que se faz, em termos de produção escrita, em sala de aula; que resultados estão dando e para quem. Vale ressaltar que, quanto aos impasses da escrita na formação de professores de língua materna, não há receita, não há uma fórmula para se resolver essa questão – trata-se de movimento e não de modelos, trata-se de romper com a acomodação –; há sim, a possibilidade de desnaturalizar o que se encontra naturalizado – embora aparentemente –, no sentido empregado por Foucault (1972), isto é, entender essas práticas de escrita como exercício de saber, de poder, tirando-as de um lugar de legitimação, que se caracteriza como algo parecido com: “se eles não sabem escrever, não sabem interpretar, se já os recebemos assim da Educação Básica, que temos a fazer?”. Ressalto, ainda, que não se trata de uma ação individual de trabalho mental, mas um processo configurado/orientado nas/pelas relações histórico-sociais já que as práticas pedagógicas que norteiam a escrita e a própria escrita são objetos históricos sociais e ideológicos; são práticas que servem a interesses culturais, sociais, políticos e humanos também.

Nesse sentido, é preciso que se problematize, nos cursos de formação de professores de língua materna – ou em quaisquer cursos de formação –, o

mesmo e o diferente como relações de poder, como efeitos ideológicos; e, ao invés de emprendermos esforços na busca de uma solução ilusória, mais significativo será descobrirmos caminhos para lidarmos com as heterogeneidades, maneiras de lidarmos com as contingências do processo de escrita acadêmico-científica e com o inacabamento dos sujeitos – sejam eles professores, sejam alunos –, considerando que, sendo constitutiva a falta, ela nos instiga à busca, à vida, a dirigir-se para o devir.

Posto isso, cumpre-me dizer que, mesmo nesse cenário, em que a escrita do texto acadêmico, como cumprimento de uma tarefa burocrática, parece ganhar ênfase, há nas marcas discursivas de alguns sujeitos a referência a um trabalho de autoria a partir das propostas de escrita dos textos acadêmicos para apresentação no componente curricular denominado Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP). Esse, de fato, constitui “o” momento em que, mesmo de modo ainda insatisfatório, alguns professores se mobilizam para um acompanhamento e orientação ao aluno na construção de um gênero acadêmico-científico para apresentação à comunidade. Apesar de envolver todos os professores do curso, não inclui, de modo interdisciplinar, como propõe a ementa, as atividades de escrita e de leitura específicas de cada componente curricular, visto que, além das inúmeras atividades de cada componente que os alunos têm a cumprir, eles assumem o compromisso de construir um texto a mais para apresentação no referido seminário. Posso concluir, pelo ditos e não-ditos dos sujeitos – alunos e professores – que, apesar de ser esse um avanço, de levar o aluno a se interessar por uma atividade de escrita mais elaborada para socializar com os pares e professores constitui apenas mais uma tarefa do currículo, na qual está em jogo a avaliação, culminando na nota, que, de fato, é o que move o interesse dos alunos.

Como contrapartida, proponho a construção de um espaço dialógico em que o sujeito-professor, ao criar situações de escrita com os/para os graduandos, esteja atento à identidade linguístico-cultural, social e histórica que ressoa nas muitas formulações discursivas que se materializam em sala de aula, para compreender a escrita como atividade de dimensão crítica em que o sujeito rompe com a reprodução, a cópia, a reificação, o dogmatismo, o texto como coisa.

Contrária à ideia de escrita como produto, realizada apenas para constar, para que os alunos cumpram os requisitos propostos no plano do professor, proponho pensar numa escrita em que esses sujeitos deem sentido aos conhecimentos adquiridos, ao passo que vão construindo suas interpretações sobre os fatos do mundo; uma escrita que possa emergir de suas experiências e vivências, fruto de leituras e debates realizados em sala. Uma escrita na qual o sujeito esteja inscrito em suas palavras que, de tão suas, sejam novidade⁵¹ para si, pois, como leitor de seu próprio texto, sempre experimentará, num ato de interpretação e produção, propiciado pela labuta com signos e significações, a novidade do dito que gerará, continuamente, uma pluralidade de significações.

De fato, as marcas discursivas de ambas as partes, ao mesmo tempo em que descortinam as lacunas da formação dos sujeitos e das práticas de escrita, reiterando a necessidade de se pensar sobre elas, também me levam a compreender que, da parte de alguns professores, há certa receptividade às práticas de produção textual que situem os sujeitos-alunos frente ao saber-fazer, saber-ser, saber-dizer, com a finalidade de contribuir para sua formação como professores de língua materna.

A produção do texto acadêmico-científico precisa deixar de ser o simulacro de uma escrita tecida sem desejo e sem paixão, apenas para atender à demanda do professor e dos conteúdos da disciplina. Entendo ser este o ponto de partida de todo trabalho do professor, na academia: proporcionar ao aluno um espaço de escrita-inscrição, para que ele, ao materializar seus conhecimentos pelo ato de escrever, faça-o não apenas para “ganhar” a nota do professor, mas também, e principalmente, para ser feliz; para ter o prazer barthiniano, para dar forma e voz à Babel que o povoa.

O passo seguinte a essa atividade de pesquisa, que culminou nesta escrita, será o de apresentar ao Campus o resultado do estudo, convidando a comunidade acadêmica a um debate, à problematização do fazer cotidiano referente às práticas de produção de texto acadêmico-científico no curso de

⁵¹ O sentido de novidade aqui coaduna com a ideia de Foucault, na obra “Arqueologia do saber” (1997), para quem a linguagem não é veículo de um sentido “já-lá”; o autor nega a existência de um sujeito idealista que pensa que já conhece o que diz, pois entende que o discurso, seja ele falado ou escrito, nunca está fora do sistema de relações que o estruturam e o constituem.

formação de professores de língua materna, incluindo aí a constituição da autoria.

Será muito mais gratificante, desafiadora e significativa a escrit(ur)a de textos acadêmico-científicos se – com o mesmo encantamento de que é tomada Ana Maria Machado – o aluno, ao escrever, puder “[...] não se contentar apenas com o prazer imediato, nem sucumbir à pressa de chegar logo lá, mas ser capaz de criar formas de adiamento, que prolonguem o processo de pulsação do texto até a descarga final de energia [...]”⁵², movido por um desejo/falta que, parafraseando Chico Buarque (1976), não tem um fim nem nunca terá, é sempre mote para outras reflexões; porque a escrita é uma constante e infindável labuta com signos e significações.

Por fim, mas sem ponto final na discussão:

Que não me digam que nada disse de novo: a disposição dos assuntos é nova; quando se joga e devolve, batendo com a palma da mão, é uma mesma bola que jogam um e outro, mas um deles a coloca melhor. Preferiria que me dissessem que me servi de palavras antigas. E como se os mesmos pensamentos formassem um outro corpo de discurso, mediante uma disposição diferente, do mesmo modo que as palavras também formam outros pensamentos, em virtude de uma disposição diversa (PASCAL, apud SCHNEIDER, 1990, p. 96).

⁵² Texto disponível em: <http://luciafonso.blogspot.com/2008/05/muito-prazer-notas-para-uma-ertica-da.html>. Acesso em 15 nov. 2009

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. et al. *O papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- AGUSTINI, Carmén Lúcia Hernandes. *Dobras interdiscursivas: o movimento do sujeito na construção enunciativa dos sentidos*. 1999. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000186860>>. Acesso em 22 jul. 2009.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- _____. *Aula de português*. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema053.htm>. Acesso em 01 out. 2007.
- _____. *Boitempo*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá LTDA, 1968.
- _____. *Poesia e prosa*. v. único. Editora Nova Aguilar: Rio de Janeiro - RJ, 1979.
- _____. *Verdade*. Disponível em: <<http://carlosdrummonddeandrade.com.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2009.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 1990.
- ANDRADE, Maria Julieta Drummond de. *Conselhos literários de Carlos, meu pai*. Disponível em: <http://www.portalimpacto.com.br/docs/ImpactoRoseVest2008Aula03UFPA.pdf>. Acesso em 14 ago. 2009.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro, Record, 1998.
- _____. *Obra Completa*. v. II. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar LTDA, 1959.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 25-36.
- BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- _____. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- _____. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: KALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível*. 2005. 260f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 2005.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- BETTO, Frei. *Por que escrevo?*. Disponível em: <http://www.pfilosofia.xpg.com.br/geocities/mcrost10/fb47.htm>. Acesso em 15 nov. 2009.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BOTELHO, João Bosco. O ato de escrever e as memórias sócio-genéticas. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. v. 2. São Paulo: Summus, 2002. p. 25-50.
- BORGES, Jorge Luis. *Borges oral & Sete noites*. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- _____. O tempo. In: *Borges, oral*. Porto Alegre: Globo, 1999, p.231-240.
- BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001. p. 7-25.
- _____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 87-107.
- BRANDÃO, Kathryn. Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

BRANDÃO, Ruth Silviano. A vida escrita: os impasses do escrever. In: BARTUCCI, Giovanna (Org.). *Psicanálise, literatura e estética de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2001. p. 145-170.

BUARQUE, Chico. O que será (À flor da pele). In: *Meus caros amigos*. Philips, 1976. 1 CD. Faixa 1.

CALOBREZI, Edna Tarabori. *Morte e alteridade em Estas Estórias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=GS7CHDMpXVIC&printsec=frontcover&dq=Morte+e+alteridade+em+Estas+Est%C3%B3rias&ei=BtIPs4jwlqDAzQT85pXrDA#v=onepage&q=&f=false>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

CAMPOS, Haroldo de. *Galáxias*. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2004.

CARNEIRO, Flávio. *Entre o cristal e a chama: ensaios sobre o leitor*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

CASTRO, Júlio Eduardo de. Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos. *Ágora*, Rio de Janeiro, vol.12, n.2, jul/dez, 2009. p. 245-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1516-14982009000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 out. 2011.

CAVALCANTI, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.123-144.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CORACINI, Maria José. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: EKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

_____. Escrita do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. IJUÍ: Ed. Unijuí, 2008. p. 179-197.

_____. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 239-255.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça et. al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Ceale, 2009.

- CRUZ, Damário da. *Todo risco*. Disponível em:
<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/miguelcarneiro5.html>>. Acesso em: 20 out. 2009.
- DELEUZE, Giles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DOURADO, Autran. *O risco do bordado*. São Paulo - Rio de Janeiro: DIFEL – Difusão Editorial S.A., 1976.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- _____. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FABIANO, Sulemi. *Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico*. Cárceres: Unemat Ed., 2004.
- FERREIRA, João Geraldo Pinto. Escrever – um ato de libertação. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama e texto: leitura crítica: leitura criativa*. v. 1. São Paulo: summus, 2002. p. 117-128.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do livro brasileiro, 1972.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- _____. A palavra nua. Folha de São Paulo: Mais!, 22 de novembro de 2004. *Folha de São Paulo*. Disponível em:
<<http://acervo.folha.com.br/fsp/2004/11/21/72>>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault: entrevistas*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: graal, 1979.
- _____. *O que é um autor?* Portugal: Vega, Passagens, 1992.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: vozes, 1987.
- FRANÇOIS, Frédéric. Dialogismo e romance ou Bakhtin visto através de Dostoiévski. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 187-208.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Volume XXI. Trad. Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.
- GALINDO, Caetano Waldrigues. *Abre aspas: a representação da palavra do outro no Ulysses de James Joyce e seu possível convívio com a palavra de Bakhtin*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/.../TESE_CAETANO_WALDRIGUES_GALINDO>. Acesso em: 18 set. 2009.
- GALLI, Fernanda Correa Silveira. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, 'eus'....In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 51-65.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GATTI, B. . Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 1, v. 1, dez., 1999, p. 63-79.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GRANTHAM, Marilei Resmini. *Da releitura à escritura: um estudo de leitura pelo viés da pontuação*. Campinas, Editora RG, 2009.
- GREEN, André. O duplo e o ausente. In: _____. *Sobre a loucura pessoal*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1988.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNST, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.

KADOTA, Neiva Pitta. *A escritura inquieta: linguagem. Criação, intertextualidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

BRANDÃO, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 105-121.

KRAMER, Sonia. Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (orgs.). *Formação de Professores, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 38-49.

_____. Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita?. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. v. 1. São Paulo: Summus, 2002. p. 177-183.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LACAN, Jacques. (1973/2003). Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos Escritos. In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.550-556.

_____. As Formações do Inconsciente (6 de novembro de 1957). Revista Veredas, ano 1, setembro/93, n^o 0. Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas/veredas-zero.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

_____. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. *O Seminário: as formações do inconsciente – Livro 5*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *O Seminário, livro 17, O Avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1985.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni Pulcinelli (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 81-103.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

_____. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

_____. Os desastres de Sofia. In: *A legião estrangeira*. São Paulo, Siciliano, 1992.

_____. *Seleta*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1976.

_____. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *A etnopesquisa implicada: produzir saberes com pertencimento e afirmação*. (no prelo).

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Ana Maria Netto. *Da fofoca à citação*. Porto Alegre: Ed. Laboratório de Escrita, 2000a.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

_____. *Escritinhos*. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1999.

_____. *O sexo das letras*. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000b.

_____. *Os efeitos do exercício do ato de escrever*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. 174p.

_____. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 267-286.

_____. *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000c. p. 210-264.

_____. *Produtividade na pós-graduação brasileira? rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade*. Atos de pesquisa em educação, Blumenau, v. 1, nº 2, maio/ago, 2006. p. 106-119

_____; GIANELLA, Miriam. Passagem para a autoria: nós entre Barthes, Foucault e Compagnon. In: GONÇALVES, Robson Pereira (Org.).

Subjetividade e escrita. Bauru, SP: EDUSC; Santa Maria RS: UFMS, 2000. p. 55-81.

MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

_____. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. *Subjetividade e imaginário lingüístico*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, número especial, p. 55-72, 2003. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/6%20art%204%20P.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MEIRA, Ana Cláudia Santos. *A escrita no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.

MELLO, Thiago de. Madrugada camponesa. In: _____. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MELO NETO, João Cabral de. A lição de pintura. In: _____. *Museu de tudo e depois: poesias completas II*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. Catar feijão. In: _____. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

_____. Exceção: Bernanos, que se dizia escritor de sala de jantar. In: _____. *Entre o sertão e Sevilha*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. Rios sem curso. In: _____. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

_____. Tecendo a manhã. In: _____. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITTMANN, Solange. Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 271-277.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Por uma pedagogia do desejo de ler: no contexto socioeducacional brasileiro. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, nº 15, jan./jun., 2001, p. 101-110.

_____. Linguagem, leitura e psicanálise. *Presente! Revista de Educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica*, Salvador, n. 65, ago./nov., 2009, p. 15-19.

_____. *Pedagogia do desejo de ler*. 2000. 397f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2000.

_____; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Leitura literária: uma escolarização possível. *Revista da Faced*, Salvador/UFBA, nº 10, 2006, p. 125-139.

NOVA, Vera Casa. Leitura e cidadania. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 105-110.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

ORLANDI, Eni P. A desorganização cotidiana. In: *Escritos nº1*. Percursos Sociais e sentidos nas cidades. Campinas/SP, 1999.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006a.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006b. p.11-31.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006c.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. In: *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, n. 1, jul./dez. 1998. p. 73-81.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. SP: Pontes, 2005b.

_____. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1996. p. 209-218.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. M. Bakhtin em M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005c. p. 37-46.

PAES, José Paulo. *Meia palavra: cívicas, eróticas e metafísicas*. São Paulo: Cultrix, 1973.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. Análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 311-319.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 163-252.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento?*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Barthes: o saber com sabor*. Brasiliense. São Paulo, 1983.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *O guardador de rebanhos e outros poemas*. São Paulo: Círculo do livro, 1990.

_____. O guardador de rebanhos. In: _____. *Obra poética – volume único*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1969.

_____. *Poesias*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

_____. Tabacaria. In: _____. *Obra poética – volume único*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1969. p. 362-366.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PICARD, Georges. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Enunciação, autoria e estilo*. Revista da FAEEBA, Salvador, n. 15, jan./jun. 2001, p. 15-21.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2007.

RAMOS, Graciliano. *Entrevista concedida em 1948*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI155579-15220-2,00-PROFISSAO+HERDEIRO.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva; SOUZA, Roselete Fagundes Aviz de. Escrita de si: um ponto na linha do avesso. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 83-94.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- _____. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.
- SÁ, Sérgio de. *A reinvenção do escritor: literatura e mass media*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SANCHES NETO, Miguel. *Herdando uma biblioteca*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Trad. A. Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- SCHÜLER, Donaldo. *Heráclito e seu (dis)curso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- SCOZ, Beatriz. Aprendizagem e formação de psicopedagogos: sujeito e subjetividade. In: MALUF, Maria Irene. et al (Orgs.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.
- SILVA, Edson Rosa da. O Fedro de Platão na leitura de Jacques Derrida. *Revista de estudos de literatura*, Belo Horizonte, v. 2, out., 1994, p. 63-74.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.
- SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999. p. 18-29.
- _____. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TADEU, Tomaz. Político. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007, p. 309-322.
- _____; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UYENO, Elzira Yoko. Escrita mal escrita ou mal-estar da escrita? A inelutável escrita de si. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 121-136.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-20.

VELOSO, Caetano. *A terceira margem do rio*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/201521/>. Acesso em 18 nov. 2011.

_____. Língua. In: _____. *Velô*. Polygram, 1984. 1 CD. Faixa 11.

_____. Oração ao tempo. In: _____. *Cinema transcendental: a outra banda da terra*. Polygram, 1989. 1 CD. Faixa 2.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICE A – Grupo focal com os sujeitos-alunos

Tema: A escrita acadêmico-científica no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

1º Momento de discussão:

O que é escrever/escrita?

2º momento de discussão:

Um olhar sobre as vivências e experiências de escrita acadêmico-científica, desde o primeiro semestre: dificuldades e possibilidades

3º momento de discussão:

A constituição da autoria na universidade através da escrita acadêmico-científica

4º momento de discussão:

O que representou a participação nessa discussão sobre escrita em grupo. O que esse exercício trouxe para cada um.

APÊNDICE B – Grupo focal com os sujeitos-professores

Tema: A escrita acadêmico-científica no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

Proposições e/ou questões para orientação da discussão

1. Concepção de escrita que embasa as propostas de escrita em sala de aula.
2. O lugar que ocupa a escrita no projeto do curso em questão.
3. As dificuldades e possibilidades do trabalho com escrita em sala de aula.
4. Diante da especificidade de cada disciplina, como pensar numa proposta de escrita que contribua para a formação de leitores e produtores de textos, bem como para a constituição da autoria?
5. O curso de Licenciatura em Letras Vernáculas prepara professores que deverão formar futuros leitores e produtores de texto. Como trabalhar/pensar essa questão a partir das atividades de escrita acadêmico-científica?
6. O que representou a participação nessa discussão sobre escrita em grupo. O que esse exercício trouxe para cada um.

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada individual com os sujeitos-alunos

Tema: A escrita acadêmico-científica no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

Roteiro (questões ou proposições) para orientação do diálogo

1. Concepção de escrita.
2. Sua trajetória de escrita.
3. Atividades de escrita acadêmico-científica realizadas no semestre ou durante esses semestres.
4. Como vê o processo de escrita de textos acadêmico-científicos vivenciado na graduação?
5. Quando o professor solicita a escrita de um texto científico, qual o processo para a construção até chegar ao texto final, pronto para entrega?
6. As contribuições das escritas realizadas na faculdade para a sua formação como sujeito leitor social e individual, como produtor de textos e como formador de leitores e produtores de textos.
7. Acompanhamento do processo de escrita acadêmico-científica pelos professores.
8. Dificuldades que enfrenta no processo de escrita acadêmico-científica.
9. Possibilidades de constituição da autoria pelo exercício da escrita acadêmico-científica.
10. Como dialoga com os autores, como os traz para o texto científico?
11. As angústias, tensões no processo de escrita desses textos.
12. A reação ao receber um texto corrigido ou não corrigido pelos professores. A reação às considerações ou não considerações dos professores.
13. Que decisões toma para aperfeiçoar seu texto?
14. O que tem significado para sua vida, dentro e fora da universidade, o processo de escrita de textos científicos que realiza para avaliação?
14. A resistência à escrita: ela existe? Por quê?
15. O que pensa quando está produzindo um texto para o professor?
16. A finalidade dos textos propostos até o momento pelos professores.
17. A reescrita dos textos científicos.

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada individual com os sujeitos-professores

Tema: **A escrita acadêmico-científica no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas**

Roteiro para orientação do diálogo

Fale sobre:

1. a concepção de linguagem e de escrita que orienta seu trabalho na universidade;
2. a escrita no programa das disciplinas que ensina e no currículo do curso de Letras Vernáculas;
3. a sua percepção sobre relação que o aluno de Letras tem com a escrita;
4. as estratégias de leitura e escrita utilizadas por você para que os alunos realizem atividades de escrita;
5. os gêneros textuais que mais solicita aos alunos;
6. indícios ou não de autoria nos textos acadêmico-científicos produzidos pelos alunos;
7. a forma como você conduz o processo de escrita dos alunos (o texto como produto final para avaliação, a reescrita...)
8. dificuldades reveladas pelos alunos no processo de escrita de textos acadêmico-científicos;
9. a possibilidade ou não do aluno se constituir autor a partir das práticas de escrita dos textos acadêmico-científicos solicitados no semestre;
10. a sua caminhada como professor leitor e produtor de textos;
11. as condições que possui para realizar um trabalho que forme sujeitos autores;
12. a sua trajetória para se tornar professor do curso de Letras Vernáculas.
13. como a avaliação e o acompanhamento sobre a produção escrita do aluno acontecem no processo interativo de discussão do texto.

ANEXO A – Ementas Programáticas do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa I

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa I	Seminário	45h
<p>Introdução a Metodologia da Pesquisa. Leitura e análise crítica de textos científicos. Estrutura e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos (esquema, fichamento, resumo etc.). Normas para elaboração de trabalhos científicos e acadêmicos. (ABNT). Elaboração de roteiros para apresentação de seminário. Estudo interdisciplinar do tema norteador; Linguagem e Significação. Orienta e articula a socialização dos trabalhos realizados durante o semestre.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983</p> <p>FREIRE, Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa II	Seminário	45h
<p>Fundamentos da Metodologia Científica. Técnicas para elaboração e trabalhos científicos e acadêmicos. Normas para elaboração de trabalhos científicos. (ABNT) (Resenha). Elaboração e apresentação de seminários (teoria e prática). Estudo interdisciplinar do tema Norteador: Linguagem e Ideologia. Orienta e articula a socialização dos trabalhos realizados durante o semestre</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983.</p> <p>FREIRE, Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`água, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa III	Seminário	45h
<p>Discute as inter-relações entre os tipos de conhecimentos e de pesquisa científica na estruturação da ciência. Normas NBR/ ABNT. Orienta a construção de trabalhos científicos e acadêmicos e introdução a elaboração de artigos científicos. Estudo interdisciplinar do tema norteador: Múltiplas Linguagens. Orienta e articula a socialização dos trabalhos realizados durante o semestre.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983.</p> <p>FREIRE , Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa IV	Seminário	45h
<p>Estuda o Método Científico na Educação. Orienta para construção de trabalhos científicos e acadêmicos; Estrutura de Relatórios (diversos tipos). Normas para elaboração de trabalhos científicos (ABNT). Estudo Interdisciplinar do Tema Norteador: Linguagem e Sociedade. Orienta e articula a socialização de trabalhos desenvolvidos durante o semestre.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rer. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983.</p> <p>FREIRE , Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa V	Seminário	45h
<p>Estuda as tendências contemporâneas na pesquisa educacional. Orienta a construção de projetos de pesquisa. Normas para elaboração de trabalhos científicos (ABNT). Estudo interdisciplinar do tema norteador: Linguagem e História. Orienta e articula a socialização dos trabalhos desenvolvidos durante o semestre.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983</p> <p>FREIRE, Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa VI	Disciplina	45h
<p>Estuda as noções gerais sobre a dinâmica da pesquisa com ênfase em métodos e técnicas nas ciências sociais. Revisão e levantamento bibliográfico da temática com objeto de pesquisa, com vistas ao T.C.C. Normas para elaboração de trabalhos científicos (ABNT). Estudo interdisciplinar do tema norteador: Linguagem e Cultura. Projeto de pesquisa aplicado a Língua e Literatura e ou ao ensino de Língua e Literatura. Orienta e articula a socialização dos trabalhos realizados durante o semestre.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983</p> <p>FREIRE, Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa VII	Disciplina	30h
<p>Orienta a construção de aporte teórico que fundamenta o trabalho científico nas diversas modalidades com vistas a elaboração do T.C.C. Orienta e articula a socialização dos trabalhos realizados durante o semestre. Estudo interdisciplinar do tema norteador: Linguagem e Ciência.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. E amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983</p> <p>FREIRE , Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		

EMENTA PROGRAMÁTICA		
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	Orientação	45h
<p>Desenvolve estudos de temas discutidos e trabalhados ao longo do curso vinculados à formação acadêmica, culminando na elaboração e apresentação de uma monografia.</p>		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<p>BASTOS, Lilia da Rocha, PAIXÃO, Fernandes. e Deluiz. <u>Manual para Elaboração de Projetos e Relatório de Pesquisa</u> 4ª Ed. (Rev. e amp.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1996. 96 p.</p> <p>DEMO, Pedro. <u>Introdução à Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas, 1983</p> <p>FREIRE , Paulo. <u>Professor Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar</u>. 6ª Ed. São Paulo: Olho D`agua, 1995. 127 p.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <u>Fundamentos de Metodologia Científica</u>. São Paulo: Atlas. 1985. 238p.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. <u>Introdução ao Projeto de pesquisa Científica</u>. Petrópolis: Vozes, 1978. 121 p.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. <u>Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos</u>. São Paulo: Atlas, 1982, 170 p.</p> <p>SALVADOR, Ângelo Domingues. <u>Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica</u>. 10ª ed. Rev. amp. Porto Alegre: Sulina. 254 p.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. <u>Metodologia do Trabalho Científico</u>. 20ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996. 272 p.</p>		