

A DIFÍCIL ARTE DE DIALOGAR COM A PALAVRA DO OUTRO PARA PRODUZIR PALAVRA PRÓPRIA

Marinalva Vieira Barbosa¹
Sulemi Fabiano Campos²

RESUMO: A produção escrita na universidade é um tema que, por diferentes motivos, preocupa professores de diferentes áreas de conhecimento. A denúncia de que o aluno não sabe escrever é constante e cria solidariedade entre os professores que vivenciam essas dificuldades. Dessa forma, o objetivo deste artigo será discutir: a) as especificidades da escrita na formação universitária; b) as características da produção e circulação de textos na contemporaneidade: informação, conhecimento e experiência; e c) o papel da pesquisa na constituição do sujeito que escreve. Para isso, toma como análise, produções resultantes de atividade de escrita desenvolvidas com quatro turmas de alunos de cursos de licenciaturas de duas universidades das Regiões Sudeste e Nordeste do Brasil.

Palavras-chave: escrita; informação; conhecimento.

ABSTRACT: Writing production at the university is a topic that for different reasons worries teachers from different fields of knowledge. The complaints that the students cannot write are incessant and give rise to solidarity among teachers who experience this difficulty. The goal of this article is to discuss: (a) the specificities of writing in university education; (b) the characteristics of the production and circulation of texts in contemporary times: information, knowledge, and experience; and (c) the role of research in the development of the individual who writes. The study will assess productions resulting from writing activities carried out with four classes of undergraduate programs of two universities in the southeast and northeast regions of Brazil.

Keywords: writing, information, knowledge.

¹ Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marinalvav@gmail.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa e Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Para além do problema de não ter alunos que produzam textos dentro das normas dos gêneros acadêmicos e da língua padrão, o imobilismo é um problema porque a escrita é constitutiva do sujeito. Nessa denúncia, um traço se repete: a imobilidade do aluno frente aos desafios da escrita. Isso tem resultado numa produção parafrástica e, nas situações de imobilidade mais aguda, resulta numa escrita plagiária. Por meio dela, os sujeitos entram na ordem discursiva, nas regras da cultura e, desse lugar, podem produzir algo de seu, que contenha centelhas de singularidade.

No contexto contemporâneo, a produção singular é interdita por uma espécie de verborragia informativa advinda dos meios de comunicação, dos artigos de divulgação científica publicados em revistas, entre outros, que faz do sujeito um produtor de textos que, de fato, revelam-se muito mais um acúmulo de informações do que uma escrita singular, resultante de um trabalho criativo *com* e *sobre* a linguagem. Diante disso, na universidade temos uma geração de aprendizes que não consegue produzir por falta de intimidade com a escrita (MAIA, *apud* PERROTTA, 2004).

Pela perspectiva da autora, a leitura e a interpretação das teorias com vistas à produção de um texto coeso, coerente e que contenha marcas de autoria tem sido espécie de ponto inatingível ao longo dos cursos de graduação. Os textos produzidos, por paráfrases mal articuladas de outros textos, são em grande parte muito similares porque resultam de um trabalho pouco ou quase nada criativo com a linguagem. São produções que, para além dos problemas estruturais gerados pelas dificuldades de domínio da variedade padrão, não deixam entrever o que o seu produtor fez, com tudo aquilo que lhe é dado a ler ao longo de um curso.

São produções que, de acordo com Maia (2004), se enquadram naquilo que Winnicott (1990) chamou de linguagem morta, uma vez que seus autores ora preenchem o próprio texto somente com “impressões pessoais e relatos de experiências” ou então produzem dissertações genéricas, que não apresentam ponto de sustentação – ou ponto de partida e de chegada. Tais textos confundem o leitor que busca reconhecer nesses produtores, por exemplo, um sujeito capaz de explicitar as marcas de seu pensamento sobre a experiência vivenciada pela trajetória de escrita.

Nesse contexto, torna-se mais difícil construir a compreensão de que, por meio da produção de um texto, os sujeitos deixam entrever mais que o mero ato de comunicar ideias. Sendo assim, ainda estamos longe de construir uma compreensão ampla de que a linguagem, especificamente a linguagem escrita, não é somente meio de comunicação, é também meio de constituição do aluno como sujeito enunciador.

Compreender esses aspectos da relação entre sujeito e escrita na contemporaneidade significa uma tentativa de construir bases ordenadoras para o caos que cercam a produção escrita na universidade, sem perder de vista a necessária construção de uma relação criativa e singular entre sujeito e conhecimento.

2 O ENSINO DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Conforme já assinalado, o imobilismo do aluno, tal como denunciado pelo corpo docente de várias áreas, resulta em produções que, para além dos problemas estruturais gerados pelas dificuldades de domínio da variedade padrão, não deixam entrever o que o seu produtor faz, em termos de compreensão, com tudo aquilo que lhe é dado a ler ao longo da vida acadêmica. Mediante a tais dificuldades, existem correntes na universidade que defendem que as disciplinas introdutórias devem funcionar como uma espécie de repositório e retomar os conteúdos que, ao longo dos 11 anos de escolarização, o aluno deveria ter apreendido sobre o que seja a leitura e a escrita. Por essa perspectiva, essas duas atividades podem ser apreendidas por meio de um ensino instrumental.

Entretanto, o aprendizado da escrita não é da ordem da instrumentalização ou da aprendizagem por meio da repetição e/ou alienação a uma teoria ou questão posta por um professor mais experiente. Trata-se de um aprendizado que pressupõe que o aluno construa para si meios para mobilizar a linguagem e o conhecimento oferecido ao longo de cada disciplina, faça cálculos de possibilidades de futuro e dialogue com o outro – o texto, o possível leitor daquilo que produz; e, dialogando, construa uma leitura própria daquilo que lê e, conseqüentemente, faça da interpretação a base principal de sua produção escrita – o que implica na recusa de ser mero *foyer* de outros autores –, e, sobretudo, que consiga assumir a posição de sujeito enunciador não só nos espaços acadêmicos, mas nos espaços sociais mais amplos.

Esse aprendizado carece de uma experiência *com e por meio* da escrita, da leitura construída pelo gesto de o aluno se por a pesquisar um tema, uma questão que realmente seja o resultado de uma inquietação própria. Nesse sentido, pesquisar é movimentar-se *na* linguagem e *com* a linguagem para construir respostas para suas inquietações. De acordo com Larrosa (2004), quando construímos respostas e interpretações com as palavras, não estamos somente nomeando as coisas, mas também dando sentido para aquilo que somos, sentimentos e vemos, na relação com o nosso entorno.

Esse processo advém da experiência e gera outra experiência. Esta, conforme aponta Larrosa (2004), é o que nos passa, acontece e produz sentidos a partir das interpretações que fazemos. A experiência é aquilo que toca, faz o sujeito sentir no corpo as implicações de seu envolvimento com sua própria produção. A escrita que possibilita a constituição dessa experiência traz o germe das palavras do outro, mas é palavra própria porque deslocada, refeita ou repensada pelo trabalho de interpretação.

Porém, pela perspectiva posta por Larrosa (2004), a experiência, nos dias atuais, está em declínio devido ao acúmulo de informação. Cotidianamente, há o imperativo para que sejamos consumidores ágeis das muitas informações que nos cercam. Prevalece a concepção de que o sucesso é possível para aquele que, não só consome com agilidade as informações, mas que produz com essas uma espécie de reservatório para ser consultado sempre que necessário. Daí o valor e o sucesso dos sites que acumulam milhões de dados informativos.

Ocorre que a informação, ou seu acúmulo, não gera experiência, ao contrário, não deixa lugar para aquela. O sujeito informado sabe muita coisa – tanto que não é difícil perceber nas salas de aulas alunos informados, que têm uma opinião crítica sobre vários assuntos –, mas não se sente implicado com esse saber que acumula.

Nesse sentido, a dificuldade de escrita, que pode ser localizada na universidade e nas demais etapas da escola básica, não advém de uma incapacidade de aprender, mas da falta de experiência para produção de uma escrita própria. Essa dificuldade ocorre exatamente porque, na contemporaneidade, os espaços de constituição do sujeito e da linguagem se fragmentaram, individualizaram; ou seja,

as utopias políticas se banalizaram, se renderam às “invasões bárbaras”³ da sociedade de informação. Consequentemente, no trabalho com a linguagem, o sujeito da informação fica preso ao plano reiterável da frase ou da oração como célula da língua, perdendo com isso a sensibilidade para perceber que a linguagem comporta também outro plano: o da não reiterabilidade da enunciação, que faz a palavra ser sempre diferente em cada texto. Como consequência, temos um sujeito contemporâneo que:

[...] além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’ quando o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. [...] O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para a atividade (LARROSA, 2004, p. 121-123).

Esse sujeito traz consigo uma história de constituição que advém dessa fratura fundamental e, por isso, evidencia, ao mesmo tempo, o dilaceramento que perpassa e constitui o espaço social na contemporaneidade. Assim, quando se admite/assume que um sujeito se constitui *por meio da e na* linguagem, entendendo a própria linguagem já como uma atividade constitutiva, admite-se também que o sujeito contemporâneo é constituído por meio de relações cujos “acontecimentos são dados na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivências instantânea pontual e desconectada” (LARROSA, 2004, p. 123).

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo contemporâneo impedem, muitas vezes, o estabelecimento de interpretações significativas. Isso também dificulta o trabalho com a memória de saber já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro igualmente excitante e importante, mas que não deixa marcas passíveis de serem transformadas em experiências fundamentadoras de novas vivências.

Nesse sentido, para Ponzio (2010), nos espaços de ensino e aprendizagem, a lógica da pergunta, do ato de questionar os saberes postos como ordem cultural e social, não tem espaço. Há a predominância da interrogação com vista a busca de respostas imediatas de caráter informativo. Ou seja, porque está encerrada no

³ Numa referência indireta ao filme canadense *As Invasões Bárbaras* (2003), dirigido por Denys Arcand.

universo da informação, a linguagem que aparece nas produções acadêmicas perdeu seu caráter de desafio, de provocação, em relação às identidades totalitárias e fechadas. Soma-se a isso o fato de que, na maioria das vezes, a própria universidade apresenta o próprio texto teórico ao aluno como verdades inquestionáveis. Assim, porque é um sujeito constituído por meio dessa linguagem, predominantemente informativa, o aluno tem dificuldades para questionar tudo o que parece sólido e definitivo, em termos de conhecimento.

Na produção de textos, o aluno quase sempre naturaliza o que está na superfície da língua e reproduz a palavra alheia como pequenos monumentos teóricos ou informativos que não merecem uma escuta mais profunda porque já estão explicados, interpretados por este ou aquele teórico/professor, por este ou aquele meio de comunicação.

Esse modo de se relacionar com a informação, o conhecimento e a experiência na contemporaneidade tem afetado os modos de produzir a escrita no contexto acadêmico. A seguir, analisamos algumas produções de alunos para demonstrar as marcas dessa temporalidade nas formas de organização da escrita.

3 CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE TEXTOS NA CONTEMPORANEIDADE

A seguir, serão analisadas algumas produções desse sujeito contemporâneo apontado no tópico anterior. As produções resultaram de atividade de escrita desenvolvida com quatro turmas de alunos dos cursos de licenciaturas de duas universidades da Região Sudeste e Nordeste do Brasil. Na atividade, foi solicitado que escrevessem uma carta argumentativa concordando ou discordando da crônica também transcrita a seguir.

Baseada na atividade de escrita proposta por Perrotta (2004), o pedido era o seguinte: a) Se você não concorda com o autor, escreva uma carta discordando de sua opinião com relação à situação dos sem-terra; b) Se você concorda, escreva uma carta para o deputado, autor da afirmação de que ou “Brasil acaba com os sem-terra ou os sem-terra acabam com o Brasil” (PERROTTA, 2004). As produções foram realizadas como uma atividade de escrita em sala de aula. Muitos alunos optaram por escrever concordando com autor e muitos discordaram.

Vejamos o texto de base e, em seguida, algumas produções dos alunos.

Os sem-terra insistem em existir, o que está se tornando uma provocação intolerável. Não há emprego para eles nas cidades, não há terra para eles no campo, e mesmo assim eles teimam em não tomar a única medida que não apenas resolveria seu problema como asseguraria a paz social e devolveria a tranquilidade à comunidade e às classes produtoras, o suicídio coletivo. Não podem alegar que não são responsáveis pela situação a que chegaram. Com um mínimo de previdência teriam nascido no Canadá, evitando, assim, o atual clima de confronto. Negando-se a desaparecer voluntariamente, os sem-terra dão uma lamentável prova de intransigência e não podem se queixar da radicalização do outro lado (Veríssimo, “Provocação”, O Estado de São Paulo, 24/04/1998, Caderno 2, p. 2).

É importante ressaltar que um dos traços característicos da obra de Luis Fernando Veríssimo, jornalista e escritor, é a comicidade que se apresenta nas mais variadas formas. Utilizando-se de uma linguagem simples e bem elaborada, o autor trata de assuntos cotidianos, que comumente passam despercebidos aos olhos mais desatentos. Ao mesmo tempo, exterioriza conflitos políticos, culturais e ideológicos da sociedade brasileira por meio de uma linguagem extremamente crítica. Ou seja, por meio da astúcia, do bom humor, da ironia, do deboche, da descrença, do exagero e do absurdo, Veríssimo não só brinca com as palavras, com os sentidos e com as significações, mas critica as crenças do leitor, despertando nele emoções, intenções e seduções.

De acordo com Perrotta (2004, p. 39), no texto acima, Veríssimo, usando a ironia para denunciar um grave problema social do Brasil – a distribuição de terras –, incorpora a voz de um personagem nazista e, partir disso, critica a maneira de pensar dos grandes latifundiários. Por meio dessa estratégia, coloca para o leitor, de modo polêmico, a gravidade da situação das classes sociais menos favorecidas e, ao mesmo tempo, “desqualifica aqueles que perpetuam discursos dessa natureza, ridicularizando-o”.

Da leitura da crônica acima, surgiram as seguintes produções, que são representativas de cerca de 90% das 130 interpretações realizadas pelos alunos. Destacamos aqui 03 fragmentos produzidos pelos alunos das duas universidades envolvidas na pesquisa:

Texto 1

Estimado Veríssimo, não pude deixar de questionar sobre sua opinião à respeito da situação dos sem-terra no Brasil, me surpreendo bastante com a sua intolerância e arrogância sobre o assunto. Para se fazer uma política latifundiária no Brasil é necessário sim, a organização de massas sociais para imporem políticas democráticas de compartilhização da terra. Veja só, que sem essas massas sociais, mulheres negras, gays, protestantes não teriam seus direitos garantidos por lei, estes foram discriminados e hoje são reverenciados por suas lutas. Portanto, estimado Veríssimo, fique tranquilo, não será dessa vez que o jornal publicará manchetes sobre suicídios coletivos de sem-terra, isso eu garanto enquanto a sociedade estiver sã e basta ler Freud para entender meu raciocínio.

Texto 2

Segundo o texto de Veríssimo, os sem-terra deveriam simplesmente desaparecer por meio de um suicídio em massa, mas que culpa eles têm de estarem em meio a um conflito de “homens grandes” onde a politicagem impera e deixa marcas por onde passa? São a parte marginalidade da sociedade rural.

Texto 3

Nesta carta quero transmitir a minha discordância referente ao suicídio coletivo dos sem-terra, pois são cidadãos e só estão querendo aquilo que têm direito que é moradia digna, emprego, saúde e terreno para fazerem suas plantações, sobreviverem com um mínimo de dignidade (...)

Essas produções oferecem muitas possibilidades de análise (e para nos escandalizarmos também!). Não é difícil perceber que apresentam falta de uma série de operações textuais e discursivas necessárias à construção de um texto coeso e coerente, tais como: pontuação, conectores, organização temática local e global e modalização; ou então apresentam problemas na elaboração de argumentos contraditórios, nas inferências e pressuposição, apenas para citar os mais evidentes.

Porém, o que mais desperta atenção imediata é a leitura literal feita da crônica a despeito dos indícios (por exemplo, Veríssimo não defende o suicídio coletivo) e interditam esse tipo de leitura. Literal, de acordo com Marcuschi (2008), é “um sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações natural. Não se trata do sentido dicionarizado nem de uma oposição ao sentido figurado, e sim daquele sentido que é construído como preferencial” (p. 235). Por essa perspectiva, a leitura literal exige um contexto como base para sua realização.

Dos 130 alunos que fizeram a atividade escrita, conforme já dito, 90% criticaram o autor da crônica por defender o suicídio coletivo dos sem-terra (conforme destaques sublinhados nos textos analisados). Ou seja, 90% leram que o autor estava de fato defendendo a morte dos sem-terra. Diante do pedido para que apontassem os elementos textuais e discursivos que fundamentaram essa interpretação, vários alunos afirmaram que, ao ver o termo “suicídio coletivo” num texto cujo tema era os sem-terra, assumiram que era preciso criticar. Outro foi mais longe na explicação: “esse assunto [o do sem-terra] aparece sempre ligado a algum tipo de crítica, por isso achei importante escrever criticando o autor”.

A crônica lida, além de escrita por um autor conhecido, foi publicada em um jornal de grande circulação e reconhecidamente de política de direita. No Brasil, é comum a imprensa, os meios de comunicação em geral apresentarem matérias acerca das ações do movimento dos sem-terra e, principalmente, dos confrontos que tais ações geram com latifundiários. É comum também segmentos da imprensa assumirem posicionamento críticos com relação ao movimento. Diante disso, os alunos de modo geral, ao lerem o texto, fixaram muito mais na reserva de informações que já possuíam sobre o movimento sem terra; e o trabalho com os recursos linguísticos, a ironia caricata presente na crônica não funcionou como elemento de interdição dessa interpretação literal – a de que autor estava contra os sem-terra.

Nas explicações oferecidas pelos próprios alunos para essa interpretação literal, aparece um sujeito que tem informação acerca do tratamento do tema do texto (a posição do movimento sem terra no Brasil). Trata-se de um sujeito que, ao identificar no texto um termo linguístico (“suicídio coletivo”) e um tema aparentemente conhecido (sem-terra), faz uma interpretação ancorado numa espécie de reserva geral de informação. O texto, o linguístico, como espaço não tão livre de interpretação, é pouco considerado. Dito de outro modo, texto e autor não representam o necessário obstáculo que impede a transformação da leitura numa espécie de vale tudo.

Ao mesmo tempo em que o texto do outro se configura como um corpo que não oferece resistências, o fragmento produzido pelo aluno do Texto 1 assume a condição de monstro Frankenstein. Tanto que no final da primeira produção transcrita aparece o seguinte enunciado: “Portanto, estimado Veríssimo, fique tranquilo, não será dessa vez que o jornal publicará manchetes sobre suicídios

coletivos de sem-terra, isso eu garanto enquanto a sociedade estiver sã e basta ler Freud para entender meu raciocínio”. Uma vez que não há uma sequência lógica de argumentos, a referência a Freud aparece como uma espécie de remendo utilizado para concluir.

Por ocupar a posição de um sujeito informado, esse aluno indica ter lido textos relacionados a Freud e escolheu utilizá-lo como referência para suas ideias. Entretanto, assim como não vai além do sentido primeiro do termo “suicídio coletivo”, também não vai além de saber da existência de Freud e, principalmente, de saber qual a importância de tal referência no mundo acadêmico.

Nesse trabalho de leitura e escrita, o aluno toma a palavra como algo passível de identidade, universalização e que materializa um único sentido; mas não só, a palavra passa ser algo que pode ser reduzido ao idêntico, a uma imagem fixa e total. Somente a palavra fixa, com um sentido já definido, pode atender às urgências e necessidades desse sujeito contemporâneo que, trabalhando com a lógica de que tempo é dinheiro e acúmulo de informação leva ao sucesso, vai ao texto e busca de algo preciso e literal.

É comum esse mesmo aluno, sempre que lê um texto que apresenta termos como sociedade, governos, etc. ou crítica a uma questão social específica, trazer esses temas para o contexto presente e começar a falar “criticamente” dos dilemas políticos sociais da sociedade atual. O gesto de ler é sempre e, majoritariamente, a partir das informações mais amplas que acumulou e nunca da relação entre informações mais amplas e sentidos e informações contidas no texto. Na tríade autor, leitor e texto, lê considerando somente a si mesmo como leitor que acumulou uma bagagem de informações colhidas de orelhadas ou que lhes são dadas como interpretações sempre únicas e verdadeiras do mundo.

Daí a afirmação “esse assunto (o do sem-terra) aparece sempre ligado a algum tipo de crítica, por isso achei importante escrever criticando o autor”. Esse discurso o coloca na posição de um sujeito ultra informado, transbordante de opiniões, sempre pronto a criticar/opinar e, ao mesmo tempo, com pouca experiência no trabalho com a linguagem. Desse lugar, interpreta a partir do acúmulo de informações dadas já como pretensas interpretações do mundo.

Esse acúmulo de informações/interpretações pasteurizadas, já prontas e servidas por meio de uma espécie de *fast food*, quando somado à pequena bagagem de saberes que esse aluno constrói na escola sobre o funcionamento da linguagem,

resulta numa leitura equivocada de outros textos. No que tange à escrita, se considerarmos as exigências que definem como deve ser a linguagem acadêmica, temos um quase não texto; ou, em outras situações, temos textos que são meras reproduções.

4 O PAPEL DA PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DA ESCRITA

Diante desse contexto contemporâneo que privilegia a informação em detrimento da experiência, temos insistentemente defendido uma formação que possibilite ao aluno ir além do que é proposto em sala de aula e fazer leituras não engessadas a partir de um único ponto de vista, de um único autor. Ou seja, um aluno que seja capaz de encontrar no espaço acadêmico um ensino em que as bases de sustentação não sejam somente a de projeções teóricas.

Segundo Paoli (1989), no cotidiano de trabalho nas instituições de ensino superior nota-se que a realização da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão é bastante complexa; tanto que nem sempre é possível constatar com nitidez onde, como e quando essa relação indissociável acontece. Esse autor defende que a experiência profissional nos leva a perceber que as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão não se definem a partir da natureza de cada uma dessas atividades. As formas de articulação entre esses três pilares vão depender de um conjunto de condições históricas muito diversificadas, marcado pelas peculiaridades que cada instituição de ensino superior tem para a sua produção. Ou seja, as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão não são dadas pelas suas próprias naturezas, mas dependem de uma construção.

Para Chauí (2001, p. 62), a universidade não produz o conhecimento porque a própria forma como está estruturada não permite aos alunos “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão,” pois, segundo a autora, a universidade controla e manipula intelectualmente um tipo de conhecimento que é repassado para os alunos como única verdade.

Diante disso, entendemos que a pesquisa como possibilidade de constituição de uma palavra própria precisa se desenvolver sobre outros parâmetros, uma vez que o modelo vigente na universidade, de fato, corrobora com a reafirmação desse sujeito cuja prática de leitura e escrita se assemelha ao ato de

consumo e, conseqüentemente, leva à reprodução. A pesquisa, se concebida em bases diferentes, pode ser um meio pelo qual é possível oferecer pequenas respostas para esse estado de coisas. Torna possível o aluno deslocar-se da posição subjetiva média que, muitas vezes, o mantém na posição de consumidor incompetente dos conhecimentos produzidos na universidade.

A pesquisa precisa ser um componente de formação ao longo do curso e não uma atividade extracurricular. Assim, o aluno passa ter, nessa prática, um lugar que possibilita mobilizar o conhecimento teórico para analisar e discutir um tema e/ou um dado que lhe interesse em termos de objeto de estudo. O professor assume a posição de interlocutor, não no sentido de assumir posições iguais, mas como aquele que toma a palavra do aluno um campo fértil para a criação.

A opção teórica do professor não deve ser tomada como algo que deve ser seguido pelo aluno como uma profissão de fé, muito menos seu objeto de estudo. Obviamente, as filiações teóricas acontecem, uma vez que os sujeitos, por se constituírem nos processos de interação, tomam o discurso do outro, seus valores sociais, ideológicos e culturais como ponto de interlocução. Porém, é fundamental que o aluno saiba que pode e deve ter uma questão própria para responder.

Essa proposta, embora baseada em concepções diferenciadas, se assemelha ao que Perrenoud (2002) define como aprendizagem por problemas. Este permite ao aluno buscar conceitos, teorias ou ferramentas para resolver o problema de pesquisa com mais recursos. Ou seja, os aportes teóricos e metodológicos passam a ser, efetivamente, meios de construção de respostas para as questões, uma vez que são compreendidos no confronto com situações locais e que não se configuram como meras abstrações. Nesse processo, o sujeito se vê obrigado a tomar decisões, seguir um norte, argumentar a favor ou contra a uma questão; o próprio arcabouço teórico deixa de ser um corpo inquestionável porque seus limites e contradições podem ganhar evidência.

A pesquisa na graduação é uma situação criadora porque perturba, problematiza e desequilibra tanto o sujeito quanto à linguagem mobilizada; principalmente, desestabiliza a condição de leitor consumidor e reproduzidor de textos, tão vigentes nos dias atuais. A ideia é que aquele que está em formação precisa, nas vivências formativas, aprender a mobilizar os saberes da cultura e, colocando seu corpo e sua singularidade em jogo, em diálogo com esses saberes que lhes são dados, produz por sua vez novos significados, novos sentidos (RIOLFI, 2007).

Nesse sentido, a escrita não é uma atividade que resulta do aprendizado instrumental acerca de como comunicar ideias com clareza e precisão, muito menos é só o aprendizado instrumental das regras estruturais de produção de um texto adequado à variedade padrão. A escrita, pela concepção de pesquisa aqui defendida passa a ser o centro através do qual a formação se dá, pois obriga o sujeito a organizar no papel diversas operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, como mero domínio da estrutura da língua. Ações para compor um texto exigem que o sujeito saiba argumentar com o seu tempo, que tenha conhecimentos dos saberes e valores culturais, sociais e ideológicos vigentes no contexto de produção.

Escrevendo, o aluno aprende a dialogar com os valores dados pela sociedade e, sobretudo, aprende a interpretar, organizar tudo isso numa peça textual constituída e constitutiva de sua própria linguagem a respeito do objeto de conhecimento ou acerca do tema de pesquisa. O trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos é o que faz com que o texto, quando finalizado, não seja um punhado de enunciados verbais na superfície de um papel.

A escrita, por essa perspectiva, resulta do incômodo ou do susto diante da pergunta que o sujeito é obrigado a fazer a si mesmo quando se depara com o desenvolvimento de uma pesquisa: o que vou dizer sobre esse assunto? O desejo que leva a essa enunciação o coloca na posição de quem se vê impelido a dizer algo marcado por alguma singularidade.

Enfrentando o trabalho de ler a palavra do outro e produzir uma própria palavra, o aluno, ao se por em busca de resposta para uma questão de pesquisa, ganha condições para perceber e construir os movimentos necessários de inscrição da sua própria palavra nos dizeres e discursos da cultura acadêmica, construindo, com isso, um caminho novo para si.

Por fim, é importante ressaltar que o novo, na perspectiva aqui defendida, não é aquilo que ainda está por ser descoberto. A experiência com o novo que o trabalho com a escrita/pesquisa possibilita ocorre porque sua relevância não decorre somente da afirmação deu um posicionamento; nem da capacidade de oposição ao que está dito, construído enquanto saberes e valores culturais e sociais; nem da imposição de uma ideia, nem da sagacidade para a proposição, mas da coragem de cada um de expor-se e, conseqüentemente, assumir tudo o que isso retorna em termos de vulnerabilidade, risco, sustos e prazer (LARROSA, 2004).

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João W. Geraldini. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, p. 129-134, 1985.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAIA, M. S. Texto de apresentação. In: PERROTA, C. **Um texto pra chamar de seu** – preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução de Freda Indursky Campinas: Pontes - Editora da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

PAOLI, J. N. **O Princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa**: proposta para sua prática. [S. 1: s. n.], 1989.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PERROTA, C. **Um texto pra chamar de seu** – preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RIOLFI, C. “Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa”. In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da Escrita- Autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1, p. 15-32.

WINNICOTT, D. W. Carta 25 - Para Melanie Klein. In: WINNICOTT, D. W. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Recebido: 05/03

Aceito: 15/06