

A escrita acadêmica em provas A descontinuidade na mobilização teórica

Cármem L. H. Agustini
Mariana da Silva Marinho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

AGUSTINI, C.L.H., and MARINHO, M.S. A escrita acadêmica em provas. A descontinuidade na mobilização teórica. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 55-71. ISBN: 978-65-86084-26-9.

<https://doi.org/10.7476/9786586084269.0004>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A escrita acadêmica em provas. A descontinuidade na mobilização teórica.

*Cármem L. H. Agustini
Mariana da Silva Marinho*

Palavras iniciais

A escrita, forma simbólica que permite uma subjetivação, em que aquele que escreve diz de si e de sua relação com a língua escrita e com o conhecimento, ganha especificidades no espaço acadêmico. Essa escrita (acadêmica) possibilita ao aluno a sua inscrição em um outro espaço, que não é o de mera reprodução das teorizações vigentes, mas também de sua produção, haja vista que, quando um pesquisador escreve um artigo científico, por exemplo, sua escrita está em função de divulgar resultado(s) de sua pesquisa para seus pares. Trata-se, portanto, de uma escrita que (pres)supõe um público-interlocutor específico. A partir dessa colocação, o presente trabalho visa problematizar o processo de assunção do aluno à escrita acadêmica, por meio de um olhar sobre a sua relação com diferentes saberes acadêmicos com os quais ele tem contanto-confronto e que ele tem que mobilizar para atender às demandas de escrita que lhe são postas na sua vivência acadêmica.

Para proceder à execução deste trabalho de pesquisa, mobilizamos as teorizações de Émile Benveniste sobre enunciação falada e enunciação escrita e, a partir de nossa leitura, propomos uma diferenciação entre *falar* e *dizer*, por um lado, e *ouvir* e *escutar*, de outro. Essa diferenciação ajudar-

nos-á a mostrar, via análise, a descontinuidade da relação do *locutor-scriptor* com os saberes ensinados em aulas de graduação e em aulas de pós-graduação, de modo que há saberes que chegam ao aluno como uma espécie de “barulho” incompreensível, enquanto outros lhe chegam como um dizer, organizado, fazendo-se lhe compreensível, porque o toca de alguma maneira.

O dizer, por conseguinte, é relativo à semantização da língua no processo de sua conversão em discurso. Ou seja, há dizer quando o colutor, nesse caso específico, o aluno, atribui sentido àquilo que lhe chega do dizer do professor; trata-se de um dizer que ele compreende porque consegue associá-lo a conhecimentos já apr(e)endidos, de modo que ele consegue planificá-lo em seu repertório de saberes. Planificá-lo aqui funciona em dois sentidos possíveis: (1) no sentido de planejamento e organização e (2) no sentido de tornar plano, de entrar na sintagmatização a partir de sua seleção nas e pelas redes de associação.

Para tanto, baseamo-nos na análise de algumas provas, a fim de compreender e explicitar o que ocorre, quando, no processo de escrita em que o aluno deveria mobilizar uma determinada teoria para responder a questões de uma prova, a mobilização teórica é ou não é bem-sucedida. Além disso, analisamos o modo como acontece ou não a mobilização teórica, a fim de mostrar a relação subjetiva ali implicada. Nossas análises pautam-se nos pressupostos da teorização de Émile Benveniste sobre a apropriação da língua (escrita) no processo de sua conversão em discurso e sobre o manejo da língua como atividade de pensar e de raciocinar. Para tanto, questionamos: (a) em que a mobilização teórica implica-se à apropriação da língua (escrita), no processo de escrita da resposta à questão de prova no espaço acadêmico? (b) como essa implicação se marca no escrito do aluno?

O processo de escrita de textos acadêmicos, em particular a escrita de textos-respostas em prova, traz subjacente não só a apropriação da língua escrita, mas também a mobilização da teoria que a questão demanda a ele. Se o aluno não consegue se inscrever teoricamente, sua escrita permanece exorbitando à ordem do discurso acadêmico e, por isso, parece traduzir-se em escrito de senso comum, desprovido da trama conceitual que o definiria e o (de)limitaria como um escrito acadêmico.

Nesses casos, muitas vezes o aluno *re-diz* o fato linguístico a ser analisado sem que sua escrita demonstre e mostre que a teoria estudada o

toca de alguma forma, ou seja, que essa teoria lhe faz sentido; essa escrita, assim constituída, mostra que o aluno não (consegue) mobiliza(r) a teoria na escrita de sua resposta e, por isso, não é bem-sucedido na questão. Se o homem é o ponto de interação entre a vida mental e a vida cultural como fora colocado por Benveniste, o que poderia estar acontecendo nesse mo(vi)mento de escrita? Partindo do próprio Benveniste, poderíamos dizer que há uma falha nessa interação, já que, no repertório cultural a que o aluno está investido por herança, a vida mental não encontrou um estofo que lhe propiciasse condições de associação e, assim sucedendo, a teoria estudada não é significada na e por ele, apresentando-se lhe como uma espécie de “barulho”, que não lhe diz algo que reverta em compreensão. Nesse caso, aquilo que o professor disse na aula e que ele leu nos textos referenciais lhe chegou como algo que fora dito em uma “língua desconhecida” e que, por isso, permaneceu fora de uma zona de compreensão possível.

A partir disso, entendemos que a escrita acadêmica não é um mero modo de (re)produção de discursos teóricos com os quais o aluno tem contato-confronto no espaço universitário. Inscrever-se no e pelo espaço universitário implica lidar com demandas e coerções específicas, bem como estabelecer um espaço de responsabilidade enunciativa, que lhe permita ir além da (re)produção de conhecimentos, ou seja, que (re)vele traços subjetivos de uma mobilização teórica do conhecimento ali vivenciado.

Contribuições em e por Émile Benveniste para abordar a escrita (acadêmica)

Embasarmos-nos nas teorizações de Émile Benveniste sobre a apropriação da língua no processo de sua conversão em discurso e sobre o manejo da língua como atividade de pensar e de raciocinar, o que implica que nos deslocamos de uma visada linguística puramente cognoscente e buscamos olhar para o homem na linguagem, uma vez que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (Benveniste, 2006 [1966], p.222). No entanto, embora haja uma apropriação da língua e o seu manejo, as operações linguísticas envolvidas no processo de conversão da língua em discurso permanecem inconscientes. Por isso, é necessário compreender o que significa, nas teorizações de Benveniste, apropriar-se da língua e manejá-la.

O processo de apropriação da língua é um fenômeno que acontece quando um falante assume o lugar de locutor e (se) enuncia. Trata-se do processo a partir do qual o locutor torna a língua apta a um uso específico. Já o manejo tem a ver com o intentado da significação e é relativo ao modo como o locutor mobiliza a língua para veicular sentido. O manejo da língua está, por conseguinte, submetido às leis que regem a sintagmatização e ao semantismo social que determina as associações possíveis. Na escrita acadêmica, o manejo da língua também está submetido à mobilização da teoria. A teoria (inter)fere (n)o manejo da língua e, por decorrência, (n)a sintagmatização.

O manejo da língua, portanto, é possível quando o falante, no lugar de locutor, é significado na e pela linguagem. Assim, o *manejo da língua*, sob a ordem própria da língua (escrita) e de suas possibilidades sintagmáticas e associativas, mostra a capacidade humana de pensar e de raciocinar. No caso da escrita acadêmica, o sujeito, ao tornar a língua escrita apta a um uso específico, mobiliza a teoria e a maneja de modo a inscrever-se nela. No espaço acadêmico, em situação de prova, essa escrita deve mostrar não só a compreensão das teorias, mas também seu posicionamento quanto a essas teorias, de forma que aconteça a mobilização teórica requerida pelo professor.

A mobilização teórica, por sua vez, acontece quando o sujeito maneja a teoria de modo a explicar o fato linguístico e o professor (re) conhece ali a apropriação. Esse manejo, no entanto, somente se dá quando o sujeito se inscreve na teoria. A inscrição teórica pode ser descontínua. O sujeito precisa ser significado na e pela teoria, de modo que ela faça sentido para ele, a fim de entrar em suas redes associativas e, assim se dando, haver a possibilidade de seu manejo, de modo que sua capacidade de pensar e raciocinar se mostre em sua escrita-resposta.

O exposto acima mostra que lançamos nosso olhar para uma das “formas complexas do discurso” (Benveniste, 2006 [1970], p.90), a enunciação escrita, que “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (Benveniste, 2006 [1970], p.90). Pensemos no quanto esses planos da enunciação escrita se complexificam na escrita acadêmica que é, sobremaneira, marcada pela relação com os pares, haja vista a necessidade constitutiva de filiar-se teoricamente e de marcar uma diferença que a singularize.

Nesse sentido, a escrita acadêmica ganha especificidades que lhe fazem funcionar na contradição. Os discursos que circulam no espaço acadêmico e as exigências impostas por ele levam-nos a entender que há um funcionamento contraditório da escrita nesse espaço. Ou seja, a escrita ali precisa mostrar a inscrição do aluno nas teorizações vigentes, mas também precisa mostrar que não se trata de mera (re)produção. A partir disso, entendemos que, no espaço acadêmico, há uma relação (in)tensa entre língua escrita, escrita e teorização.

De nossa parte, propomos (re)pensar a escrita no espaço acadêmico a partir da teorização de Émile Benveniste sobre a apropriação da língua no processo de conversão da língua em discurso e sobre o manejo da língua como atividade de pensar e de raciocinar. Compreendemos a escrita como um sistema simbólico de alto grau de abstração que implica uma subjetivação do locutor *scriptor* cuja premissa é a inscrição daquele que escreve em seu dizer, de modo que, ao escrever, o *scriptor* diz de si e de sua relação com a língua escrita e com aquilo que diz ao escrever.

Língua (escrita) e escrita (acadêmica)

De acordo com Benveniste (2014), “vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da leitura e da escrita. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (Benveniste, 2014, p.127). Isso significa que estamos em contato constante com a escrita. Entretanto, toda a aquisição da escrita é complexa e “supõe uma série de abstrações” (Benveniste, 2014, p.130), em que não devemos entendê-la como uma mera transposição da língua falada.

Uma primeira grande abstração reside, assim, no fato de que a língua se torna uma realidade distinta. De fato, instintivamente, falamos quando temos necessidade ou vontade de falar, em determinadas circunstâncias para obter determinado resultado, com uma pessoa que tem determinada voz em determinada relação de idade, de amizade etc. Sempre há situações em que o locutor exerce seu falar. A abstração consiste, então, em se desvincular da riqueza “contextual” que, para o falante, é essencial. [...] Ele precisa falar de coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidade de falar, já que, para ele, são realidades vivas. [...] Trata-se de uma língua que não é proferida nem aos colegas nem a seus pais, uma língua que não sabemos nem quem fala nem quem escuta (Benveniste, 2014, p.130).

Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita. Em “Dernières Leçons”, Benveniste aborda a assunção à enunciação escrita. Para tanto, ele distingue a língua escrita da escrita. A língua escrita está para o modo semiótico; “é língua sob a forma escrita” (Benveniste, 2014, p.128). Já a escrita está para o modo semântico; não é mais somente língua sob a forma escrita, porque (com)porta a escrita de um sujeito.

A escrita, por conseguinte, (pres)supõe o estabelecimento de uma configuração enunciativa, a fim de que a *relação discursiva* se efetive. A escrita é endereçada a um co-locutor virtual que é projetado no e pelo mo(vi)mento de escrita no processo que a constitui. Similar à enunciação falada, na qual se instaura um eu-tu-ele-aqui-agora; na escrita instaura-se um eu-tu-ele-não aqui-não agora. Esse *não aqui* e *não agora* permite um retorno ao escrito de modo que é possível realizar um trabalho elaborador sobre ele. O escrito é para um alhures ao mo(vi)mento de sua (re) produção. Isso implica uma necessidade outra de elaboração textual das coordenadas referenciais de pessoa(s), tempo e espaço.

De acordo com Benveniste (2014), na escrita, a língua se converte, de súbito, em imagem de língua. O ato de escrever não procede da oralidade, mas da linguagem interior. A escrita é uma transposição da linguagem interior; é necessário, de início, ascender a essa linguagem para assimilar o mecanismo de conversão em escrita. Benveniste caracteriza a linguagem interior como global, esquemática, não construída, não gramatical, alusiva, rápida, incoerente e, por vezes, associativa. Ela precisa ser transposta a uma forma inteligível para outros.

No caso de provas, por exemplo, é necessário que a teoria a ser mobilizada na explicação do fato linguístico já faça parte, de algum modo, da linguagem interior do aluno que escreve a resposta à questão da prova. Para tanto, é preciso que a teoria lhe toque e lhe faça sentido, de modo que ela entre em sua cadeia de significantes, fazendo, por conseguinte, parte de seu repertório. É fazendo sentido ao estudante que ele poderá apropriar-se dela de modo a adaptá-la ao uso específico que é a sua resposta à questão da prova. Por mais parecidas que as respostas à questão possam ser, a sua escrita é singular, porque ela (com)porta a linguagem interior daquele que a escreve.

No mo(vi)mento de planificação do escrito, o aluno terá que organizar sua linguagem interior de modo a convertê-la em dizer e sintagma-

tizá-lo. Esse processo duplo de planificação promove as diferenças entre as respostas e ela está marcada na seleção das palavras, no manejo dos conceitos, na articulação entre teoria e fato a ser analisado, assim como na conexão das frases. Por isso, por mais parecidas que as respostas possam ser, elas guardam algo de singular.

Análise. As provas (a)provam a escrita acadêmica?

Para analisar a assunção à escrita acadêmica em provas e sua descontinuidade em função da relação com o saber, valemo-nos de alguns exemplares de manifestação da linguagem provenientes de provas de graduação e provas de pós-graduação e da resposta escrita pelo aluno. No caso abaixo, trata-se de uma prova da disciplina *Estudos da significação: semântica e pragmática*, de um curso de Graduação em Letras, de uma Universidade Pública, aplicada em 2010, para uma turma de quinto período, o que significa que os alunos em fase da referida disciplina já haviam cursado quatro semestres letivos. Como esse curso contempla três semestres de núcleo básico, trata-se de alunos recém-ingressos no núcleo específico de Língua Portuguesa e Linguística. Utilizamos nas análises respostas de alunos em fase, ou seja, que não tiveram reprovação na disciplina.

Exemplar (1):

Questão 3: Com base no texto abaixo, discorra sobre a relação que existe entre significação e segmentação em unidades discretas.

Verbos

A professora pergunta para a Mariazinha:

_Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.

_Bicicreta! - responde a menina.

_Não se diz "bicicreta", e sim "bicicleta". Além disso, bicicleta não é verbo.

Pedro, me diga você um verbo.

_Prástico! - disse o garoto.

_É "plástico", não "prástico". E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo - pediu a professora.

_Hospedar! - respondeu Laura.

_Muito bem! - disse a professora. Agora, forme uma frase com este verbo.

_Os pedar da bicicleta é de plástico!

[Transcrição do texto disponível em <<http://www.uol.com.br/criancas/piadas/ud98u.shl>>. Acesso em 28 nov. 2005]

Resposta da aluna Cláudia¹.

3) A construção da significação é um processo que se relaciona com outros processos, conceitos, etc. Uma das relações que ele estabelece é a segmentação em unidades discursivas, ou seja, com a constituição dos signos. A diferenciação ocorre com elementos que se opõem, outros de modo na qual a segmentação resulta em unidades significativas, diferentes umas das outras. No texto apresentado temos dois exemplos de segmentação: o verbo "hospedar" e o sintagma "os pedar", que na cadeia fônica possuem a mesma segmentação e que causam a confusão na atribuição de significação em duas formas de maneira diferente pela professora e pela aluna. A professora apresentou um exemplo de verbo dado por um de seus alunos, mas este, quando perguntado sempre dá exemplos de substantivos. Quando falo, uma de suas alunas responde "os pedar" e professora pensa se tratar do verbo "hospedar" (abrigo, acolher, etc), uma vez que a segmentação da forma "os pedar" no dialeto usado por aqueles alunos é a mesma segmentação do verbo. A professora só entende o que a aluna quer dizer quando esta constrói uma frase para simplificar o uso do que a professora pensa se tratar de um verbo, mas na verdade a forma plural de acordo com o falar regional de uma determinada comunidade. A segmentação possibilitou a interpretação e a significação atribuída pela professora, mesmo que este tenha sido construído com a segmentação do aluno que, apesar de ter a intenção, tinha outro significado.

3,0
61

A resposta de Cláudia mostra que ela mantém em seu escrito uma confusão entre encadeamento fônico e segmentação, o que compromete a construção adequada de sua resposta. Assim, Cláudia perde pontos na correção, embora sua resposta demonstre que ela compreendeu o fato linguístico a ser analisado. No entanto, o manejo da teoria e dos conceitos mostram-se fragilizados. Como o locutor é quem corta a cadeia fônica, de modo a segmentá-la em unidades linguísticas, no texto a ser analisado, os cortes realizados pela aluna e pela professora na cadeia fônica /ospedar/ são diferentes e, por isso, há a atribuição diferente de significação e de identidade às formas linguísticas. "Hospedar" é uma palavra e "os pedar" é um sintagma nominal formado por duas formas linguísticas, embora apresentem a "mesma" cadeia fônica.

A confusão de Cláudia permite (entre)ver que a teoria estudada em aula ainda não se planificou em suas redes relacionais de associação de modo que ela possa se apropriar dela. Ela não encontrou um lugar naquilo que lhe faz sentido e, por isso, sua mobilização exorbita os bordos da teoria, sendo

¹ Os nomes dos alunos são fictícios.

invadida pela oscilação terminológica e por recurso a termos conceituais advindos de outras teorias como o termo *fonética* em “cadeia fonética”.

O Exemplar (2) também é extraído de uma prova aplicada, em 2012, na disciplina *Estudos da significação: semântica e pragmática*, em um Curso de Graduação em Letras, de uma Universidade Pública. As condições sociais são, portanto, similares às do exemplar (1). Trata-se, no entanto, de outra aluna, aqui nomeada Olívia.

Exemplar (2):

Questão 2) Analise o diálogo abaixo, utilizando os três valores do signo linguístico propostos por Mari (2008).

(contexto: casal, na cama, conversando após o sexo)

Mulher: – Quería que você conhecesse meus pais.

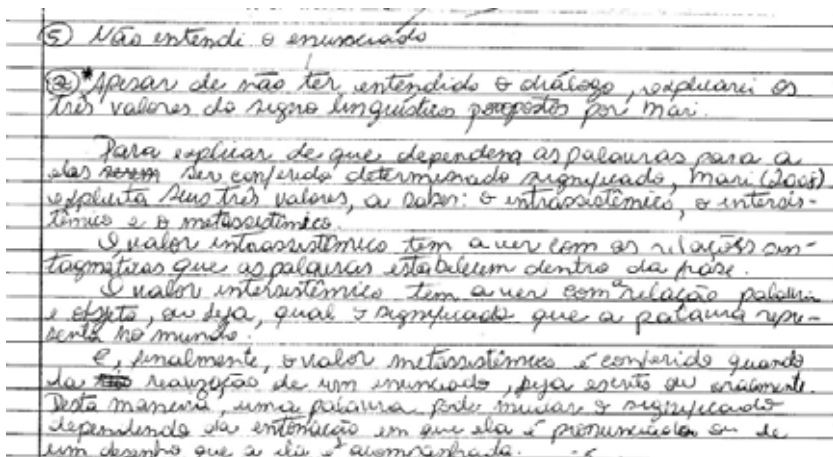
Homem: – Legal!...você tem uma foto aí.

Questão 5) Explique. Qual relação semântica está ocorrendo no enunciado abaixo?

Quando a namorada disse para o rapaz que estava cheia dele, ele perguntou:

– E para quando é?

Respostas da aluna Olívia:



5) Não entendi o enunciado

2) Apesar de não ter entendido o diálogo, explicarei os três valores do signo linguístico propostos por Mari.

Para explicar de que dependem as palavras para a elas serem ou não conferidas determinado significado, Mari (2008) apresenta três valores, a saber: o intrasistêmico, o intersistêmico e o metasistêmico.

O valor intrasistêmico tem a ver com as relações sintagmáticas que as palavras estabelecem dentro da frase.

O valor intersistêmico tem a ver com relação palavra e objeto, ou seja, qual o significado que a palavra representa no mundo.

E, finalmente, o valor metasistêmico é conferido quando da recepção de um enunciado, seja escrito ou oralmente. Desta maneira, uma palavra pode mudar o significado dependendo da entonação em que ela é pronunciada ou de um desinco que a ela é acompanhada.

Diferentemente do que aconteceu com Cláudia naquele momento de escrita da resposta recortada no exemplar (1), Olívia não

compreende o fato linguístico a ser analisado. Como não compreende o fato linguístico, ela não consegue responder à questão 5. A questão 5 chega à Olívia como uma espécie de barulho, ou seja, não se constitui como um *dizer* para ela, o que não lhe permite nem manejar a teoria estudada em aula, uma vez que ela, ao não compreender o fato linguístico, não tem como nomeá-lo e, por isso, não tem como localizar em seu repertório os conceitos que poderiam lhe ajudar a explicá-lo. Como em relação à questão 5, a concepção de uma resposta depende da compreensão do fato linguístico presente na manifestação de linguagem a ser analisada, Olívia encontra-se impossibilitada, naquele mo(vi)mento de enunciação, de colocar-se, permanece imobilizada no não-dizer que a incompreensão lhe provoca.

Em relação à questão 2, algo similar acontece. Olívia de novo não compreende o fato linguístico a ser explorado na produção da resposta e, por isso, não consegue explicá-lo a partir da mobilização da teoria posta na questão. No entanto, ela demonstra que compreendeu a teoria estudada em aula. Como a explicação da teoria não depende, nesse caso, da compreensão do fato linguístico, Olívia consegue explaná-la de modo adequado, mas não consegue, naquele mo(vi)mento de enunciação, manejá-la em função de uma análise. Portanto, embora tenha compreendido a teoria, ou seja, essa tenha chegado a ela como um dizer, ela, por não ter compreendido o diálogo a ser analisado, não possibilita ao professor reconhecer se ela seria ou não capaz de manejá-la na análise de um outro fato linguístico por ela compreendido.

O exemplar (3), por sua vez, é extraído de uma prova aplicada, em 2013, na disciplina, de caráter optativo, *Semântica Argumentativa*, de um Curso de Graduação em Letras, de uma Universidade Pública. Enquanto os exemplares (1) e (2) são relativos a uma disciplina do quinto período, o exemplar (3) é relativo ao último período do curso. Trata-se de uma disciplina optativa ofertada para alunos em situação de “possível formando”. O Exemplar (3) traz um escrito da aluna Olívia, a mesma do exemplar (2). Vejamos, por conseguinte, outro mo(vi)mento de enunciação de Olívia, agora na condição de formanda.

Exemplar (3):

Questão 3) Analise o funcionamento dos operadores argumentativos presentes no texto abaixo de modo a avaliar a direção dos sentidos do texto

A escrita acadêmica em provas. A descontinuidade na mobilização teórica e sua adequada ou não construção argumentativa. Mobilize na construção de sua análise uma escala argumentativa e, se necessário, reformule o texto. A televisão é um passatempo mortificante, pois, além de proporcionar às famílias um pouco de distração, reduz-lhes o tempo que poderiam dedicar à conversa, que cada vez se torna mais rara entre pais e filhos. (Trecho de texto de aluno do ensino médio)

Resposta da aluna Olívia

Questão 3.

Os operadores argumentativos são elementos linguísticos presentes em um enunciado e que permitem avaliar a direção dos sentidos do mesmo.

Deste modo, no trecho dado, percebe-se que o operador argumentativo "um pouco" não está em adequação com a construção argumentativa, isso porque, se contrastado com o operador "pouco", tem-se na escala argumentativa:

+	um pouco
-	pouco

dessa maneira, percebe-se que o operador "um pouco" possui um valor positivo. Consequentemente, não pode ser usado como justificativa para o fato de a televisão ser um passatempo mortificante. Em outros palavras, o fato de proporcionar aos pais um pouco de distração é ruim, ser um passatempo bom e não ruim. Para que se utilize adequadamente do operador, pois a argumentação seria que se utilizar "pouco", porque dá a entender que a televisão é um passatempo ruim.

Isso tem-se: "A televisão é um passatempo mortificante, pois, além de proporcionar poucas distrações às famílias,...

2,0 + 5,0 = 7,0

No exemplar (3), encontramos uma Olívia diferente daquela que aparece no exemplar (2). Em (3), ela compreende o fato a ser analisado assim como compreende a teoria a ser mobilizada na escrita da resposta, de modo que ela consegue colocar-se na resposta. Ela maneja a teoria de modo adequado e consegue empreender uma análise que explica o problema argumentativo do trecho do texto do aluno de ensino médio. Como ela encontra-se em outro mo(vi)mento de enunciação, é possível (entre)ver a descontinuidade de sua escrita acadêmica em funcionamento.

Não é possível atribuir essa diferença ao fato de Olívia estar no último período do curso. Mas é possível dizer que a teoria da argumentação na língua, em seu modelo das escalas argumentativas, constitui-se como uma teoria que lhe diz algo, que significa para ela e que, por isso, encontrou lugar em sua cadeia de significantes. Assim, ela consegue manejá-la e

mobilizá-la na explicação de um fato linguístico. Acompanhar o percurso acadêmico de Olívia não deixa dúvidas de que o processo de assunção à escrita acadêmica é um processo descontínuo e em devir. É um processo que não se fecha, assim como é o processo de aprendizagem da escrita em geral. No entanto, na escrita acadêmica, naquilo que tange à mobilização conceitual de teorias, essa descontinuidade e devir são acirrados, porque (pres)supõem uma compreensão de outra ordem dos fenômenos e fatos a serem explicados, além de a teoria precisar encontrar lugar na cadeia de significantes que constitui aquele que escreve, a fim de assumir um lugar de valor de verdade em seu repertório de conhecimentos.

Os exemplares (4) e (5) são extraídos de provas aplicadas, em 2011, na disciplina *Metodologia de pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada* de um Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos de uma Universidade Pública. Os dois exemplares são da aluna Rosa. O exemplar (4) refere-se a um recorte da primeira prova da disciplina e o exemplar (5) refere-se a um recorte do questionário respondido no primeiro dia de aula, a fim de traçar um perfil dos alunos.

Exemplar (4):

3. Existe objeto exterior ao sujeito se esse objeto somente lhe é discernível por meio da linguagem?

Badaró (2005), criticando as filosofias, propõe que o objeto seja visto como uma construção do sujeito cognoscente, rompendo-se de sobremaneira com o espírito intuitivo e perpassando-o do caráter de objetividade. Vejamos, na íntegra, os seguintes discursos:

Sujeito (cognoscente) é o indivíduo racional capaz de apropriar-se simbólica e representativamente do exterior; o objeto é o mundo exterior ao sujeito. Desse modo, o conhecimento se processa pela síntese dialética entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, configurando o ato de conhecer [...]. Contudo é necessário lembrar que existe uma lógica na síntese entre o sujeito e o objeto que varia conforme a teoria do conhecimento que adotamos como base para a análise (BADARÓ, 2005, P.34).

Tal posicionamento nos autoriza a concordar com a posição de Chual (2009). No dizer dessa autora, ao construir o fenômeno como um objeto do conhecimento, faz-se necessário que ele seja controlável, verificável, interpretável e capaz de ser retificado ou corrigido por novas elaborações. Por outro lado, a fim de atender ao questionamento, as Ciências Humanas contribuem significadamente com questões relacionadas à produção do conhecimento científico e a relação entre pesquisador e objeto, ao assumir que o objeto do conhecimento é uma construção teórica. Por conseguinte, um mesmo objeto (é) constituído de modos diferentes, pois dependerá, segundo Agustini (2011)³, da lente teórica com a qual o pesquisador vê e analisa o objeto⁴ que, portanto, será via linguagem. Logo, existe objeto exterior ao sujeito se esse objeto somente lhe é discernível por meio da linguagem.

³ Dicionário Eletrônico *Flavio* da Língua Portuguesa, versão eletrônica 1.0, junho de 2009.

Embora Rosa tenha digitado as respostas da prova, alguns aspectos são interessantes de serem analisados: (1) Rosa vale-se de muitas citações, diretas e indiretas, em seu mo(vi)mento de escrita acadêmica. Embora seja uma prerrogativa da escrita acadêmica, as citações podem produzir certos

efeitos sobre a escrita. Por exemplo, o efeito de existência de uma necessidade de caução forte, descortinando um receio em colocar-se de modo mais autônomo. Dizer dos teóricos para garantir um (suposto) acerto.

(2) A escrita de Rosa provoca/promove uma contradição. A direção argumentativa de seu escrito leva à conclusão de que não haveria objeto exterior ao sujeito, porque os objetos seriam indiscerníveis sem a linguagem. No entanto, ela escreve “Logo, existe objeto exterior ao sujeito se esse objeto somente lhe é discernível por meio da linguagem”. Seria uma falha de digitação ou Rosa é “atropelada” em sua escrita por aquilo que diz dela?

Não é possível tomarmos uma decisão sobre o sentido do que seria esse esquecimento do “não”, fazendo emergir a afirmação. Mas a relação de (1) e (2) habilita a hipótese de que a aluna Rosa estaria em contenda sobre o que tomar como valor de verdade. Nesse caso, a escrita de Rosa deixa flagrar traços de insegurança na mobilização teórica, uma vez que o manejo da teoria falha no processo de sua planificação, impelindo-a, inclusive, a citar os autores estudados em aula, de modo encadeá-los: Badaró (2005) é encadeado a Chauí (2009) que é, por sua vez, encadeada a Agustini (2011).

Podemos ainda (entre)ver uma certa incompreensão de Rosa sobre a questão do ponto de vista do observador, porque o esquecimento do “não” pode suscitar a hipótese de que Rosa tenha compreendido que o objeto no mundo não existe sem a linguagem, quando, com efeito, a questão é que, sem a linguagem, não é possível (re)conhecê-lo e, por isso, tomá-lo como objeto de pesquisa. O ponto de vista cria o objeto, porque o concebe de modo diferente. Nesse caso, a ausência das adjetivações do objeto pode constituir-se como um sinal dessa incompreensão, levando-nos a questionar: de qual(is) objeto(s) fala Rosa?

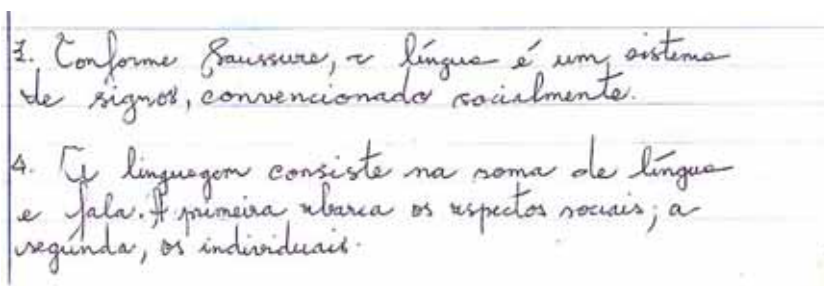
O professor, de sua parte, tenta compreender Rosa e, para tanto, invade o escrito com suas próprias colocações, a fim de (re)direcioná-lo, segundo sua própria compreensão. No entanto, o professor deixa flagrar em seu apontamento a dúvida que o escrito de Rosa lhe suscita: “Parece que falta um “não!” Assim, o professor tende a compreender que Rosa estaria co-referindo com ele e que, assim se dando, Rosa estaria compreende que o lugar do observador é fundamental na construção do objeto no mundo e, em decorrência, do objeto de pesquisa. Essa tendência impele o professor a marcar a resposta com um “ok”.

Contudo, a escrita de Rosa, nesse mo(vi)mento de enunciação, não permite que o professor tenha certeza do que Rosa compreende(u) daquilo que fora discutido em aula sobre a constituição do objeto de pesquisa e a importância do ponto de vista do observador em sua constituição. Trata-se de uma escrita muito agarrada ao dizer de outros, o que compromete a avaliação do professor. No exemplar (5), abaixo, essa relação acirrada com o dizer de outros expurga Rosa da resposta, o que se torna algo problemático, uma vez que o professor demandava dos alunos seu posicionamento. Vejamos:

Exemplar (5):

Questão 3) Para você, o que é língua?

Questão 4) Para você, o que é linguagem?



O que encontramos no exemplar (5) é uma mobilização teórica que responde às questões feitas pelo professor, mas que silencia o “Para você” que inicia as perguntas a serem respondidas. Assim procedendo, ao contrário da solicitação feita pelo professor, Rosa não se posiciona teoricamente. Na questão 3, Rosa cita, ainda que de modo parafraseado, o que Saussure define como língua. Ela embasa sua resposta em Saussure e, ao fazê-lo, expõe seu escrito ao equívoco. Em seu escrito, “conforme Saussure” pode significar: (1) uma filiação teórica, assumindo valor de “assim como para Saussure, para mim, língua é...”; (2) uma colagem, assumindo valor de “para Saussure, língua é...; já para mim...”

Suponhamos que a compreensão do escrito de Rosa recaia em (1). Rosa vale-se de um argumento de autoridade: “conforme Saussure”, cujo efeito é de filiação. No entanto, mesmo assim o equívoco permanece. Afinal, esse argumento é autoridade para ela ou para a comunidade acadêmica, ali representada pelo professor? Nesse sentido, trata-se de uma filiação de Rosa ou do professor (comunidade acadêmica)?

Entretanto, se supormos que a compreensão do escrito de Rosa recaia em (2), a aluna vale-se de um argumento de autoridade para a comunidade acadêmica, ali representada pelo professor; mas o efeito é de que ela não assume esse conceito de língua como valor de verdade. Assim sendo, esse conceito de língua não faria parte de seu repertório; ele permaneceria como um aerólito, uma coisa a significar. E, por isso, ela não conseguiria manejá-lo de modo a apropriar-se dele em sua resposta escrita, subjetivando-se nele e por ele.

Na questão 4, ainda que Rosa não marque linguisticamente, como o fez na questão 3, ela mantém seu embasamento em Saussure, (re) escrevendo a operação matemática saussuriana presente no *Cours de Linguistique Générale*: língua = linguagem – fala. Há um mo(vi)mento enunciativo de manejar as variáveis da operação saussuriana. Ela mobiliza seus conhecimentos matemáticos e isola a variável linguagem, para obter o que ela é, deste ponto de vista saussuriano. Nesse sentido, linguagem (com)porta língua e fala. É no encontro entre língua e fala que a linguagem se dá. A resposta 4, embora sucinta, deixa flagrar algo de Rosa em seu escrito. Mas o que Rosa compreende por língua e por fala permanece na ordem do impossível nessa resposta. Seria o mesmo que para Saussure? Em caso afirmativo, em qual mo(vi)mento de sua elaboração teórica estaria ancorada a compreensão de Rosa?

Assim, Rosa deixa flagrar em sua resposta o que chamamos de descontinuidade na relação locutor-*scriptor* com os saberes que precisava mobilizar para responder as questões 3 e 4. O que nos parece é que as teorias linguísticas sobre língua e linguagem estão para Rosa, no momento em que escreve sua resposta, na ordem do “barulho”, do incompreensível e por isso a necessidade em *re-dizer* a partir de uma filiação teórica fortemente marcada, o que não permite, por sua vez, entrevermos que essas teorias a teriam tocado de modo a permitir-lhe não só apropriar-se da língua escrita em uma escrita, mas também manejá-las de modo a se inscrever nas teorias mobilizadas, produzindo não só uma *cópia* dessas teorias, mas um posicionamento quanto a elas.

Por *cópia* compreendemos a escrita tal qual a escrita presente no teórico citado, sem que o aluno produza sobre ela um posicionamento teórico ou um movimento de explanação de sua compreensão da citação, de modo a significar essa teoria para si e, assim acontecendo, ser capaz de analisar um fato linguístico a partir dela. A *cópia*, então, estaria para

a ordem da língua escrita, em que há o reconhecimento do código e da teoria, mas não há propriamente um trabalho sobre estes. Assim, quando Rosa copia a definição saussuriana de língua, ela não nos permite entrever em seu escrito um posicionamento sobre essa teoria, mas apenas a citação de um conceito consagrado na Linguística, o que não é o esperado como resposta à questão, uma vez que a questão solicita o posicionamento do aluno. O que teria impedido Rosa a esse mo(vi)mento de *cópia*?

Várias são as respostas que podemos supor para esse mo(vi)mento. Podemos pensar que Rosa estava insegura, por ser o primeiro dia de aula ou mesmo por não estar convencida do que seria língua para ela. Poderíamos pensar também que ela, embora encontre na teoria saussuriana um aporte teórico, não se sente pronta para explicar o seu pensamento com propriedade. É possível também que Rosa tenha respondido assim porque sua experiência de linguagem estaria marcada por uma relação professoral de re-dizer os mestres.

Considerações finais

Como o objetivo desse trabalho era problematizar o processo de assunção do aluno à escrita acadêmica, a partir de um olhar sobre a sua relação com diferentes saberes acadêmicos com os quais ele tem contanto-confronto e que tem que mobilizar para atender às demandas de escrita que lhe são postas durante sua vivência acadêmica, buscamos (re)pensar a escrita no espaço acadêmico a partir das teorizações de Émile Benveniste sobre a apropriação da língua no processo de conversão da língua em discurso e sobre o manejo da língua como atividade de pensar e de raciocinar.

Buscamos empreender um mo(vi)mento teórico a partir da análise de textos produzidos por três alunas (duas de graduação e uma de pós-graduação), em que pudemos entrever a descontinuidade no manejo da teoria que há na escrita acadêmica, uma vez que essa depende não só da compreensão das teorias estudadas, mas da mobilização dessas teorias de forma que o aluno seja capaz de dizer algo a partir delas que não seja uma mera reprodução dos autores estudados. Além disso, a relação (in)tenso que há na escrita acadêmica é (re)velada pelas descontinuidades que aparecem no processo de assunção de um aluno à essa escrita institucionalizada.

Cláudia, por exemplo, mostra que sua relação com as teorizações que deve mobilizar para responder ao professor está fragilizada, mas

ainda assim a aluna busca fazer a análise do fato linguístico através das teorias indicadas pelo professor, ainda que a fragilidade na apropriação destas afete sua resposta. Já Olívia, nas três situações analisadas, mostra a descontinuidade quanto a apropriação e manejo das teorias, tanto que em uma das questões a teoria para ela se apresenta de tal forma como um “barulho” incompreensível que ela não consegue sequer dizer algo sobre essa teoria e/ou sobre o fato linguístico a ser analisado.

Essa mesma descontinuidade pode ser observada com os exemplos analisados da aluna Rosa, em que a filiação teórica não se mostra consolidada a ponto de aluna deixar flagrar em seu escrito o dizer dos teóricos de modo marcado, o que conferiria ao seu escrito autoridade e acaba isentando-a de marcar um posicionamento seu quanto a essas teorias, já que a referência a autores consagrados na Linguística pode(ria) deixar subentendida a sua filiação teórica as teorias.

Dessa forma, a escrita acadêmica, de nossa perspectiva, não está para uma mera reprodução das teorias vigentes, já que é necessário haver o acirramento da relação entre língua escrita, escrita e teorização. Isso quer dizer que não basta que o aluno reproduza as teorizações que estuda em suas respostas; é necessário que o aluno signifique essas teorizações e seja capaz de mobilizá-las para atender a demanda do professor e da academia, já que essa escrita (pres)supõe um público-interlocutor específico. Os exemplares por nós analisados demonstraram que essa escrita ocorre de uma forma (in)tensa, dadas as suas especificidades e a necessidade de o aluno da graduação e/ou pós-graduação marcar um posicionamento teórico que não seja a mera reprodução das teorizações vigentes.

Referências

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Tradução de: *Problèmes de Linguistique Générale*.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. Tradução de: *Problèmes de Linguistique Générale II*.

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Tradução de Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Unesp, 2014. Tradução de: *Dernières leçons: Collège de France (1969 e 1969)*.