

**A RELAÇÃO COM A ESCRITA NO DIZER
DE JOVENS PESQUISADORES BRASILEIROS
OU O MAL-ESTAR DE INSCREVER-SE NO
DISCURSO UNIVERSITÁRIO-CIENTÍFICO¹**

Marluza T. da Rosa

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Mots-clés

Discours – Écriture – Université – Recherche – Formation – Jeunes chercheurs

Keywords

Discourse – Writing – University – Research – Training – Young researchers

Résumé

Ce travail qui s'inscrit dans le champ des études du discours est issu de notre recherche de doctorat au sujet du rapport entre le discours universitaire-scientifique et la constitution identitaire de jeunes chercheur(e)s au Brésil. Le corpus de celle-ci a eu pour base un échantillon d'entretiens oraux menés dans des universités publiques à São Paulo. Dans cet article, nous examinons la problématique de l'écriture à travers l'analyse de quelques extraits de ces entretiens dans lesquels les participants nous parlent de leur relation avec l'écriture en tant que demande institutionnelle et de leur propre inscription dans le discours universitaire-scientifique. Ce sont les symptômes d'un certain malaise lié à l'écriture de la recherche, que nous essayerons de repérer et de mettre en question.

Abstract

This work, grounded in the field of discourse studies, is part of our doctoral research about the relationship between the academic-scientific discourse and the identity formation of young researchers in Brazil. The corpus was based on a sample of oral interviews conducted in public universities in São Paulo. We examine issues of writing through the analysis of some excerpts of these interviews in which the participants talk about their relationship with writing as an institutional demand and their own entry in the academic-scientific discourse. We try to identify and call into question the symptoms of a certain malaise related to the writing of research.

1. Uma versão preliminar deste artigo, intitulada "Escrit(ur)a acadêmica : inscrição de si no discurso universitário-científico", integrará a coletânea A entrada de alunos de Letras na Ordem do Discurso Acadêmico, a ser publicada no primeiro semestre de 2016. A autora é bolsista PNPd-CAPES.

Introdução

A prática da escrita na universidade tem sido o alvo de diversas problematizações, que configuram um campo amplo e em expansão nas últimas décadas. Objeto dos estudos sobre gêneros textuais/discursivos e sobre os novos letramentos (Fiad, 2011), esse saber-fazer assume um lugar de destaque dentro dessa instituição, possibilitando a solidificação de um círculo de pesquisas que se dedica ao chamado letramento acadêmico (Bonini & Figueiredo, 2010 ; Rinck, Boch & Assis, 2015). Além disso, a escrita científica tem sido o foco de diversos cursos e workshops de caráter instrumental, presenciais e a distância², com vistas a familiarizar os estudantes e futuros pesquisadores com as exigências desses outros gêneros ou desse novo universo de sentidos. Cabe ainda mencionar os trabalhos que visam a questionar seus “usos e abusos” (Pereira, 2013) ou, por outro lado, os que se dedicam a compreender o mal-estar subjetivo causado por essa prática (Uyeno, 2010).

Em diversas abordagens, escrita acadêmica, escrita científica e escrita universitária são sintagmas oscilantes, que parecem apontar para o mesmo saber-fazer : redigir textos que se inserem em determinado domínio, em um dado lugar de produção de conhecimento. Se nos perguntarmos em que medida a inserção da escrita no espaço universitário significa-a diferentemente, podemos facilmente perceber que as múltiplas formas de designá-la visam, prioritariamente, a distingui-la da escrita escolar, da escrita jornalística, da escrita cotidiana. Instaure-se, assim, em um primeiro tempo, uma diferenciação entre a escrita “acadêmica”, com seus graus de eruditismo ou de objetividade, e a escrita ordinária, simples, feita por pessoas comuns. Estabelece-se, portanto, uma hierarquia.

Tal diferenciação ainda vai além da simples nomenclatura, porque obedece a uma ordem que se exerce principalmente no âmbito formal. Não se trata, pois, de simples sintagmas, uma vez que a justaposição de “científica”, “acadêmica” ou “universitária” ao termo escrita confere destaque a essa prática, situando-a em outras condições de produção, regradas pela ciência, pela academia, pelo discurso científico, com todos os efeitos de sentido e o imaginário que as circundam. Enquanto a designação escrita acadêmica pode abarcar escritos de diferentes momentos, com traços que apontam para um saber-lidar com a língua, à escrita científica é atribuído um conjunto mais restrito de textos, produzidos em condições específicas. Para Boch (2013), a escrita científica pode ser tomada como uma rubrica sob a qual se agrupam trabalhos que partilham do propósito de construir e difundir o saber dito

2. Conferir, por exemplo, o site Escrita Científica, que se atribui o objetivo de “qualificar cientistas, pesquisadores e alunos de pós-graduação para o processamento e produção de Artigos Científicos de Alto Impacto” em <<http://www.escritacientifica.com/pt-BR/>>.

científico, mas, acima de tudo, que se configuram como resultados reconhecidos e validados pelos pares.

Trataremos, aqui, de forma mais ampla, da relação com a *escrita universitária*, pelo fato de esta se dar nos moldes do Discurso Universitário (Lacan, 1992), ratificando-o e ajudando a perpetuá-lo, embora saibamos da impossibilidade de definir contornos nítidos para um objeto tão complexo e multifacetado como tem se configurado a escrita nesse âmbito. Longe de se caracterizarem como alcunhas neutras, as designações a que nos referimos são atravessadas por jogos de poder, funcionando tanto na regulamentação, controle e coerção de um processo (o de produção de conhecimento) quanto na construção, publicação e avaliação de um produto. Essas designações não apenas qualificam o que se escreve, mas influenciam na imagem de quem escreve.

O olhar para a relação com a escrita universitária, notadamente na fase final de formação no ensino superior, leva-nos a questionar o que se pode compreender por *ensino* nesse cenário : o que se ensina/aprende quando se orienta/desenvolve uma pesquisa ? Inscrevem-se em uma relação de ensino os diálogos e duelos que permeiam as práticas e os ambientes de pesquisa e, em caso afirmativo, de que ordem é (ou deveria ser) esse ensino ?

A fim de refletirmos sobre essas indagações, voltamo-nos para o que chamamos de uma *escritura* (Derrida, 2001a ; Coracini, 2010) no discurso universitário-científico, uma vez que procuramos potencializar, neste estudo, uma reflexão sobre a escrita enquanto processo de constituição, atrelado, inevitavelmente, a uma relação de atravessamento e afetação pelo que se estuda/pesquisa/escreve. Consideramos *escritura* esse gesto de inscrição “de si, em si e no outro” (Coracini, 2010 : 29), que se dá como experiência, como “qualquer coisa de que se sai transformado” (Foucault, 2013 : 289). Analisamos, portanto, o *discurso sobre* a escrita, com o propósito de compreender de que modo essa prática se insere na economia do que chamamos, em nosso trabalho de tese, de discurso universitário-científico (Da Rosa, 2013). O percurso que traçamos se organiza de modo a possibilitar que lancemos um olhar, primeiramente, para a noção de discurso universitário-científico ; em seguida, para o modo de constituição e análise do *corpus* ; e, por fim, para o dizer *sobre* a relação com a escrita universitária, formulado por jovens pesquisadores.

1. Mal-estar e inscrição no discurso universitário-científico

A partir de nossa pesquisa de doutorado, que se voltou para a influência do discurso universitário-científico na constituição identitária do pesquisador em formação (Da Rosa, 2013), propomo-nos a refletir sobre o modo como jovens pesquisadores, doutorandos em universidades públicas brasileiras, dão contornos, ou seja, tentam dar sentidos às demandas advindas desse discurso, dentre as quais, em posição de destaque, está a tarefa de escrever. Uma das regularidades percebidas nos dizeres é

a recusa em atender a essa solicitação, em inscrever-se nessa prática ; recusa que, supomos, já advém de um longo processo de escolarização-formação e permanece, com outras nuances, no ciclo final do ensino superior.

Abordamos a problemática da escrita tanto enquanto prática social-discursiva quanto como inscrição de si (escritura) : um duplo movimento que afeta uma constituição identitária também dividida, a do jovem pesquisador, o qual vivencia a tarefa-renúncia de escrever como parte da passagem do fim do percurso de formação ao início da atuação no domínio da pesquisa científica. Nesse momento, o discurso universitário-científico é caracterizado a partir de seu funcionamento intervalar, entre a Ciência pronta e a ciência em desenvolvimento, ancorado em uma memória discursiva que, por sua vez, remonta a diferentes domínios de sentido, como o discurso da ciência, o da universidade, o de divulgação científica, o do senso-comum ; domínios estes atravessados pela lógica dominante contemporaneamente, a do discurso capitalista. Por seu caráter híbrido e basculante, que (con)funde processo e produto, entendemos que o discurso universitário-científico, materializado nos dizeres sobre a escrita, pode ser pensado “como um possível lugar de afirmação e de contestação do discurso da ciência” (Da Rosa, 2013 : 89).

Afirmação, porque a injunção a escrever, nesse espaço, contribui para a permanência desse discurso hegemônico, em seu desejo de objetividade, em seu caráter assertivo e racional, aspectos frequentemente demandados nos textos que se afirmam científicos. Responder a essa injunção é, nos termos de Coracini (2010 : 27), “alinhar-se a uma certa ordem do discurso vigente, ao jogo das formações discursivas em que se inscreve o autor”. Trata-se de um investimento na construção de uma escrita que se quer superpotente para que possa sustentar de modo adequado um discurso oni(m)potente como o científico, o qual dela depende para que não se veja facilmente seu caráter faltoso e equívoco. É enquanto escrita formalizada, matematizada, “não abstrata, mas puramente lógica” (Lacan, 1992 : 151), ancorada em axiomas e regras, que o discurso da ciência se instaura, e é na escrita dita científica que encontra sua principal mantenedora, pelo menos na universidade. Essa escrita demanda uma inscrição no jogo discursivo, nessa ordem do discurso (Foucault, 2001) que seleciona, secciona, regulariza suas práticas e as direciona a fins específicos, que são os seus e não necessariamente os das subjetividades aí inscritas.

Ora, não apenas as coerções advindas do âmbito discursivo, mas também, como pontua Boch (2013), aquelas de ordem linguística “não são evidentes para um público cujo status de pesquisador está em construção”³, como é também o caso dos jovens pesquisadores que estudamos. Mais, ainda, para a autora, “se os doutorandos são suscetíveis de terem ultrapassado, ao menos parcialmente, os

3. Tradução nossa para : « [...] elles ne vont pas de soi pour un public dont le statut de chercheur est en cours de construction ».

obstáculos que os estudantes menos experientes enfrentam, nossa experiência de formação doutoral mostra que um mal-estar permanece” (Boch, 2013 : 562)⁴.

De fato, frente ao *corpus* que registramos e analisamos, entendemos que é de um mal-estar que se trata. Contudo, este não advém do confronto pontual com a escrita e suas normas ou com a necessidade de escrever, pois remonta ao mal-estar na cultura, em termos freudianos (Freud, 2010), compreendido como um embate entre o polo da pulsão – que chamaremos, aqui, de dimensão subjetiva, singular – e o da civilização/cultura – o campo do outro, das regras e convenções sociais. Embora não se constitua na relação com a escrita, é nessa relação que o mal-estar se manifesta (principalmente, se considerarmos que aquele que escreve também se escreve, inscreve-se), como um sintoma de algo que falha, que não funciona na ordem da inscrição subjetiva em um espaço/discurso outro.

Ao reler a noção de mal-estar formulada por Freud⁵, trazendo-a para o campo da ciência – principalmente para as ciências humanas –, Lacan (1992) associa-a a um personagem para o qual seria preciso inventar um nome : o *astudado*. Esse neologismo lacaniano refere-se ao lugar que os estudantes ocupam no Discurso Universitário, o lugar do *a* na estrutura⁶. Podemos considerar que a emergência desse mal-estar advém da condição de astudados em que os jovens pesquisadores se veem colocados ; mal-estar que é acentuado porque, para Lacan (1992 : 99), “solicita-se que eles constituam o sujeito da ciência com sua própria pele”.

Como sabemos, a designação “sujeito da ciência” se funda no pensamento cartesiano e, de acordo com Lopes (2008 : 250), “nomeia o sujeito cujo modo de constituição é determinado pelo advento da ciência enquanto moderna”. Trata-se, assim, de um sujeito produzido pelo discurso da ciência e potencializado no discurso universitário-científico. Na condição de herdeira do cartesianismo, a ciência, conforme Milán-Ramos (2007 : 21), não quer saber de saberes subjetivos, do saber inconsciente, ancorando-se em variados “procedimentos de cancelamento do sujeito”. Nesse discurso, não somente as dimensões da enunciação e do processo de

4. Tradução nossa para : « Si les doctorants sont susceptibles d'avoir dépassé, au moins partiellement, les différents obstacles que connaissent des étudiants moins expérimentés, notre expérience des formations doctorales montre qu'un malaise demeure ». A autora se refere, na passagem anterior (nota 2), às restrições impostas pela escrita científica e, nesta passagem, à necessidade de reformulação do discurso do outro por parte dos estudantes que escrevem.

5. Outras releituras da noção de mal-estar podem ser encontradas em Birman (2000) e Trichet e Marion (2014). Pelas limitações espaço-temporais deste artigo, não adentraremos na abordagem desses autores.

6. Para tratar das quatro modalidades do discurso – Discurso do Mestre, Discurso Universitário, Discurso do Analista e Discurso da Histórica –, Lacan (1992) formula os matemas – que chama de esquemas de quatro patas – cadeias, constituídas de letras, que operam em um giro de um quarto de volta. Mantendo-se a organização *quadrípode*, a cada giro, obtêm-se uma estrutura, mas não mais do que quatro. As quatro modalidades podem ser lidas, em retomada do pensamento freudiano, como (im)possibilidades de governar, de educar, de $p \cdot \frac{S_2}{S_1}$; de fazer desejar, respectivamente. Posteriormente, o autor formula o discurso do capitalista, a partir do $\frac{a}{S_1} \rightarrow \frac{a}{S}$; mestre e implicado no fazer comprar. O Discurso Universitário assume a forma da seguinte cadeia algébrica : $\frac{a}{S_1} \rightarrow \frac{a}{S}$ (Lacan, 1992 : 27). Segundo o autor, “como em todos os outros quadradinhos [...] quem sempre trabalha é esse que está aqui, no alto e à direita [...] Aquele que está nesse lugar, no discurso do mestre, é o escravo, e no discurso da ciência é o *a* estudante” (Lacan, 1992 : 98).

produção do conhecimento tendem a ser silenciadas, mas também o desejo investido nesse fazer, de modo que os traços mais intrínsecos do sujeito do inconsciente são relegados ao esquecimento no ideal de sujeito da ciência, o qual se apresenta como desprovido de falta e, conseqüentemente, de desejo.

Assim, o mal-estar aqui em discussão pode estar atrelado, também, ao fato de que o agente do Discurso Universitário não é o sujeito desejanste, mas o imperativo pelo saber (S2) em sua tirania. Referindo-se ao que proclamam aqueles que exercem poder frente ao desejo daqueles em posição subalterna, Lacan (2008 : 368) assim formula essa voz : “o essencial é isto – *Continuem trabalhando. Que o trabalho não pare.* O que quer dizer – *Que esteja claro que não é absolutamente uma ocasião para manifestar o mínimo desejo*”. Ora, essa afirmação é perfeitamente audível nos bastidores do discurso científico, não apenas na demanda pela escrita como produto, mas também no ensino de uma escrita que atenda às exigências desse discurso.

Refletir sobre esse mal-estar nos ajuda a entender o funcionamento do discurso universitário-científico não pelo viés da afirmação, ao qual nos referimos anteriormente, mas pelo da contestação do discurso da ciência. Para tanto, é para a escritura, “inscrição que deixa uma marca” (Derrida, 2001a : 41), que se deve atentar, a qual concerne menos à ciência do que ao sujeito que ela dissimula. A abordagem dessa escritura é possível por meio de um ensino que se ancore na escuta, pois a verdade é que, quando ensinamos, quando propomos, por exemplo, exercícios de escrita e reescrita, nem sempre consideramos que “não há uma resposta única nem uma única causa para a necessidade ou para a dificuldade da escrit(ur)a, que pode, inclusive, ser desconhecida do próprio sujeito, por ter a ver com as formações inconscientes” (Coracini, 2010 : 41). Talvez, esta seja a primeira e a principal forma de intervenção do docente no processo de formação pela e para a escrit(ur)a : proceder no exercício de escuta, no sentido de estar atento a outros saberes ou a um saber que não se sabe (por ser da ordem do inconsciente) que também se manifesta no dizer, para além (ou aquém) da atividade de escrita em si.

Entendemos que a tomada do discurso universitário-científico, por meio de uma prática didático-pedagógica voltada à formação pela escrit(ur)a, pode se constituir como um possível ponto de ruptura com a ordem do repetível, de modo a contribuir para a produção de conhecimento, mas, sobretudo, de saber, pois, para Foucault (2010 : 28), “o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”. Essa concepção de saber pode ser aproximada à visão psicanalítica : assim como Lacan (1998 : 883) enfatiza, por meio de uma pergunta retórica, ser “preciso dizer que temos de conhecer outros saberes que não o da ciência, quando temos que tratar da pulsão epistemológica”. Também Foucault (2013 : 306) afirma empregar “a palavra ‘saber’ estabelecendo uma distinção com ‘conhecimento’”, sendo o saber visto como “um processo pelo qual o sujeito sofre uma modificação por aquilo mesmo que ele conhece, ou, antes, por ocasião do trabalho que efetua para conhecer”.

A noção de discurso universitário-científico possibilita, assim, que se faça não só dialogar esses autores em torno da questão do saber, mas também operar a noção lacaniana de discurso, pois reenvia a uma de suas quatro modalidades do laço social : o Discurso Universitário. Para Lacan (1992), esse discurso só pode se articular a partir do Discurso do Mestre (da lei, da norma), função desempenhada, em nossos dias, pela ciência, cujo modelo é assumido e reforçado pela universidade, a partir de sua secularização e do advento da ciência moderna. Ainda segundo o autor, é possível observar que, ao assumir um modelo científico, a universidade também relega seus integrantes (estudantes, pesquisadores) ao lugar de objeto ou, talvez, a uma promessa de lugar, um a-lugar⁷. Além disso, nesse domínio, ao imperativo a tudo saber, que obedece à “fantasia de um saber totalidade”, ainda em termos lacanianos (1992 : 31), aliam-se os ideais do consumo, do mercado e do desejo – enquanto desejo de objetos e não do desejo do outro –, constitutivos do Discurso Capitalista – uma “nova modalidade do Discurso do Mestre” (Quinet, 2002 : 33) –, o que tende a resultar em uma mercantilização cada vez maior da produção científica⁸.

Na síntese dos matemas lacanianos oferecida por Passone (2013), lemos que :

todo laço social que trata o outro como escravo, ou um saber-produzir, insere-se no discurso do mestre ; todo discurso que trata o outro como objeto retrata o discurso universitário ; e todo laço social que trata o outro como consumidor e objeto de consumo inscreve-se na lógica do mestre moderno, o capitalismo (Passone, 2013 : 58).

Essas definições podem nos auxiliar a refletir sobre o modo de operação do discurso universitário-científico, contanto que não as tomemos isoladamente. Experimentemos, então, conceber uma economia discursiva que as articule, ou seja, um discurso no qual o outro ocupe tanto o lugar de quem executa um trabalho, um saber-produzir, quanto o de quem é, por meio desse trabalho, objetificado ou transformado em sujeito produtivo, que, como tal, deve (se) consumir. Se nos perguntarmos de que modo a escrita acadêmica se insere nessa maquinaria, podemos facilmente perceber que ela é o que se produz, o que se é instado a produzir ; de modo mais amplo, porque a ciência (ou, talvez, o *ideal de ciência*) é vista como uma escrita com linguagem própria, segundo Koyré (1991), de modo mais pontual, porque, como veremos nos recortes analisados, escrita e publicação, assim como publicação e produção, funcionam em uma relação de quase-sinonímia no discurso universitário-científico. Escrever é produzir.

O confronto com as demandas pela produção, quando esta depende de uma relação com a linguagem, enquanto estrutura simbólica marcada pela incompletude, pela opacidade, por sua intangibilidade, não pode produzir no sujeito senão um mal-

7. Referimo-nos a um a-lugar, devido ao lugar de objeto (a) que o sujeito assume no Discurso Universitário, tratado pelo saber, segundo Quinet (2002), além de explorar a homofonia com há-lugar, enquanto promessa.

8. A esse respeito, conferir Latour (1995) e Lander (2008).

estar, uma vez que a linguagem, compreendida dessa forma, faz falhar a pretensão totalizante, porque supostamente inequívoca, do discurso científico e de sua escrita. Ainda mais quando o próprio sujeito, marcado pelo desejo, sujeito do inconsciente, não se resume ao *eu* estável que enuncia, não se estrutura enquanto sujeito da ciência, mas sempre como outro/estrangeiro a si mesmo (Kristeva, 1994 ; Ricoeur, 1990), funcionando pelo adiamento, na *différance*, enquanto “impressão que insiste através do sentimento instável de uma figura móbil, de um esquema ou de um processo in-finito ou indefinido” (Derrida, 2001a : 4).

2. Frente ao corpus

Antes de explorar os recortes aqui apresentados, abordamos brevemente o modo de constituição do *corpus* do estudo, o qual foi composto por vinte e uma entrevistas orais semidiretivas, ancoradas em uma questão desencadeadora e realizadas em instituições públicas de ensino superior localizadas no Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na estrutura narrativa do dizer e no falar de si, constitutivos da noção de identidade enquanto ficção, produção, efeito de linguagem.

Os participantes entrevistados cursavam diferentes disciplinas, como Linguística, Linguística Aplicada, Sociologia, Física, Biologia, Engenharia, Geografia e inscreviam seus trabalhos em três grandes áreas de conhecimento, quais sejam, Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Foram, ao todo, 7 participantes em cada grande área. Tal filiação se deu em um momento posterior às entrevistas, quando foi solicitado aos participantes que respondessem, por escrito, a um questionário no qual a pergunta “se fosse necessário, em qual área você situaria sua pesquisa ? Justifique” estava contida.

As referidas entrevistas, que não seguiram um roteiro fixo ou preestabelecido, tiveram uma duração variável de 30 minutos a 1 hora e 15 minutos cada uma ; foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora. Após a entrevista, os participantes informaram, por intermédio do questionário, sua idade, seu domínio de formação e de especialização, sua experiência como docente e uma possível grande área na qual sua pesquisa estaria inscrita, como já assinalado anteriormente (Ciências Exatas, Humanas, Biológicas, outras). A razão de tal solicitação ter sido realizada em um momento posterior se deveu a uma tentativa de não direcionar os participantes a responderem, na entrevista oral, as mesmas questões propostas no questionário, o que limitaria muito tais respostas.

Consideramos as informações sobre a experiência docente dos participantes um aspecto importante de sua formação, que auxilia a estabelecer as condições de produção de seu dizer. Além disso, como sabemos, a formação para a pesquisa científica, no Brasil, é direcionada sobretudo ao meio acadêmico e fundada sobre a tríade pesquisa-ensino-extensão, ou seja, o pesquisador geralmente atua

vinculado a uma instituição de ensino e raramente a uma empresa privada ou independentemente. Desse modo, justifica-se também a relevância do estudo no que concerne à formação de professores, já que a preparação para a pesquisa científica está vinculada, na maioria das vezes, à formação docente.

A maioria dos jovens pesquisadores entrevistados possui menos de 30 anos e pouca ou nenhuma experiência docente, restringindo-se esta, muitas vezes, a estágios realizados nos próprios programas de pós-graduação aos quais se vinculam. Os participantes filiados às Ciências Humanas, no entanto, são exceção, pois possuem mais tempo de docência (conferir Tabela 1⁹).

Área	Faixa etária (em anos)			Gênero		Tempo de Docência (em anos)		
	20 a 30	30 a 40	40 a 50	F	M	< 2	2 a 10	> 10
Humanas	1	3	2	5	2	1	3	2
Biológicas	7	0	0	5	2	6	1	0
Exatas	6	1	0	4	3	7	0	0

Tabela 1. Participantes por âmbito de conhecimento, faixa etária, gênero e experiência docente.

O *corpus* de análise foi construído com base na *fala* dos entrevistados, entendendo, de acordo com Lacan (2009 : 73), que “a fala sempre ultrapassa o falante, o falante é um falado”. Procedemos, no gesto de recortar, dando ênfase ao modo pelo qual, ao falar de seu processo de formação e de seu fazer universitário, o jovem pesquisador (se) diz e (se) significa, notadamente a partir da relação com a tarefa-renúncia de escrever. O enunciado proposto aos interlocutores como desencadeador dos relatos foi o seguinte : “gostaria que você me falasse sobre como você vê o processo de formação em que você está inserido e como você se vê como pesquisador nesse processo”.

Era de se supor que esse falar de si variasse, de acordo com a área em que os participantes estivessem inscritos. Porém, constatamos que “a área de atuação do pesquisador em formação consiste em um fator que, indubitavelmente, influencia na formulação de seu dizer, mas não é determinante para os efeitos de sentido que esse dizer produz” (Da Rosa, 2013 : 92). Dito de outro modo, ocorreram diferenças, mas de forma menos significativa do que o esperado, sugerindo que as relações de poder-saber em que estes se inserem estão além ou aquém dos domínios disciplinares. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas em consonância com a finalidade da análise, o que implica no fato de que a transcrição, da qual foram extraídas as sequências aqui analisadas, por consistir em uma transposição da fala à escrita,

9. Uma das entrevistadas, pesquisadora em formação na área de História, não forneceu os dados pessoais solicitados no questionário e, por essa razão, informações referentes à sua faixa etária e experiência docente não constam na tabela aqui apresentada.

caracteriza-se como uma outra materialidade, já atravessada pela interpretação, não representando nem reproduzindo a fala.

3. O fim da escrit(ur)a

Constituem esta seção de análise alguns recortes que mobilizam sentidos recorrentes no meio universitário brasileiro (talvez, com possíveis semelhanças na conjuntura de outros países), os quais nos permitem refletir sobre o jogo de forças que ancora as práticas universitárias contemporâneas. É possível adiantarmos que, nesse cenário, a posição do jovem pesquisador que sofre a injunção a escrever, a se inscrever, a apresentar sua pesquisa e a se mostrar ao outro como (bom) pesquisador, como argumentam Trichet e Marion (2014 : 225), “não pode ser isolada do aumento crescente do discurso da ciência, desde seu nascimento na época moderna até sua dominação no mundo contemporâneo”¹⁰. Os excertos analisados neste estudo, que compreendem a temática da escrit(ur)a no processo de formação para a pesquisa científica, foram formulados por seis participantes, aqui identificados por nomes fictícios. Quando da interlocução, André era pesquisador em formação na área de Linguística Aplicada ; Márcia, em Linguística ; Paulo, em Química ; Raquel, em Ciências Biomédicas ; Carolina e Joana, em Ciências Biológicas.

Podemos dizer que os excertos que se seguem são marcados por um mal-estar, que não é o da escrita propriamente dita, ou da escrita mal escrita, como já pontuou Uyeno (2010) e como mencionamos anteriormente. De acordo com Delcambre e Reuter (2015 : 228), “os estudantes encontram dificuldades particularmente diante das novas dimensões discursivas que a escrita científica lhes demanda dominar”. Nesse caso, entendemos que é de um confronto de ordem discursiva, muito mais do que meramente linguística, que se trata, uma vez que, se esse mal-estar existe, é concernente ao processo de formação, à necessidade de tomar parte no funcionamento do discurso universitário-científico, por meio de uma escrita que normaliza, normaliza e escamoteia aspectos singulares da constituição subjetiva.

Vejamos o primeiro excerto.

R1) eu cumpro os créditos/ agora eu já tô escrevendo né/ mas/ assim/ já/ geralmente é texto mais pontual// a : / vou participar nesse evento e tal/ vou fechar e depois cê vai incorporando na tua tese né// tentando/ conciliar participação em evento e já o texto da tese/ pra não ficar escrevendo/ porque não é// pra mim não é fácil escrever um parágrafo [riso] (Márcia).

Em R1, pode-se notar que a escrita é, inicialmente, (de)negada, pois, apesar de Márcia afirmar que “já” está escrevendo, em uma formulação na qual a marca de antecipação temporal (“já”) sinalizaria uma relação harmônica, rápida, sem muitos

10. Tradução nossa para : « ne peut être isolée de la montée croissante du discours de la science, depuis sa naissance à l'époque moderne, jusqu'à sa domination dans le monde contemporain »

problemas, essa escrita não parece ser a ideal, como indica o marcador discursivo de contradição (“mas”), pois se trata de textos “pontuais”, direcionados e significados como uma forma de ação mais imediata, a de cumprir uma demanda institucional¹¹ que parece pertencer a uma ordem disciplinar, qual seja, a de dar-a-ver seu trabalho em eventos acadêmicos.

Trata-se de uma escrita que seria não só fragmentada para atender a essa exigência, mas também descarnada *a priori*, posto que é *só-depois* que essa prática fragmentária “vai [se] incorporando”, tomando corpo, na (forma de) tese, como indiciam os marcadores “agora” e “depois”. Se há essa demanda imediata, deve haver um modo de satisfazê-la, e é nesse movimento de obediência a uma série linear de etapas (cumprir créditos, ir a eventos, fazer a tese) que o pesquisador em formação se inscreve, desenvolvendo *estratégias de conciliação* que lhe permitem atender tais solicitações e, ao mesmo tempo, “não ficar escrevendo”, uma vez que essa tarefa é considerada difícil. Nota-se, já nesse primeiro recorte, que a problemática da escrita acadêmica não concerne só ao gesto de escrever, mas à relação conflituosa com seu produto fechado (“texto mais pontual”, “texto da tese”) e seu direcionamento ao outro : o que se escreve ? Para que(m) se escreve ?

A recusa da jovem pesquisadora frente à escrita, bem como a dificuldade que afirma sentir, sinalizam para uma hiância entre seu processo de formação e a demanda por resultados nos moldes de uma escrita universitária. Esta parece não atender aos mesmos fins daquele, pois ora se apresenta como o final de um caminho (“o texto da tese”), produto e não processo, ora como um desvio de rota (cumprir os créditos, participar de eventos, “pra não ficar escrevendo”). Essa questão do fim/da finalidade da escrita não pode ser ignorada pelo docente que se propõe a refletir sobre tal problemática. Além disso, de acordo com Delcambre e Reuter (2015),

a escrita dos estudantes é [...] tomada por uma tensão entre a posição de sujeitos em formação e aquela de pesquisador (objetivo a alcançar). Essa tensão pode ser considerada como uma explicação possível para as dificuldades encontradas pelos estudantes, que se acham numa posição contraditória e instável, com o dever de produzir resultados científicos quando eles estão apenas em formação (Delcambre & Reuter, 2015 : 229-230).

No excerto em questão, é a partir da injunção a responder com uma escrita que a jovem pesquisadora enuncia o papel que tenta desempenhar nessa ordem, escrevendo sem (se) escrever, já que seu objetivo é o de “não *ficar* escrevendo”. Nessa formulação, o verbo “ficar” sugere uma permanência, uma demora que deve ser evitada. Esse efeito de sentido aponta para um modo de subjetivação constituído pelo aqui/agora, adequado ao imediatismo e aparelhado de acordo com o imperativo do discurso capitalista na maquinaria universitária. Em outros termos, se *tempo* é

11. Ao conceituar o Discurso Universitário, a partir da perspectiva lacanianiana, Alberti (2009) considera-o como marcado por um funcionamento burocrático, sendo a universidade vista como um “lugar de formalização de saber” (Alberti, 2009 : 124).

dinheiro, como asseguram os dizeres do cotidiano, não se deve desperdiçá-lo. É também sobre a questão do tempo, atrelada à dificuldade com a escrita, pontuadas por Márcia, que André discorre em R2.

R2) eu não venho da área de letras então eu não tenho essa destreza de escrita que a galera tem né// é : : : então/ eu/ levo muito mais tempo/ releio reescrevo aquilo/ que talvez um aluno que tenha um/ imaginariamente não sei/ uma prática de escrita muito maior que a minha// [...] então eu ainda não tenho uma// uma imagem de um bom escritor ainda/ e [...] falta muito pra eu chegar lá/ né/ e escrever textos bons/ pra serem publicados (André).

Se, por um lado, Márcia afirma “já” escrever, André argumenta que “ainda” não se sente apto a tal prática, encadeando uma série de escusas, ao afirmar seu não pertencimento à área de Letras, sua falta de prática ou de “destreza”, sua necessidade de releitura e de reescrita, o que envolve “muito mais tempo”. Pelo que o recorte sugere, a imagem de um bom pesquisador estaria ligada à possibilidade de escrever textos bons em pouco tempo, o que, indubitavelmente, indicaria sua eficiência e competência. Essa é, afinal, a imagem que temos de um bom profissional : aquele que faz um bom serviço em pouco tempo (e com baixo custo, pode-se acrescentar). As escusas de André parecem tentar eximi-lo (ou redimi-lo) de uma culpa por não ser esse “bom escritor”, de acordo com os padrões universitário-científicos. Contudo, como destaca Derrida (2004 : 67), “longe de apagar a culpa, longe de levar ao ‘sem-falta’ ou ao ‘sem-defeito’, as desculpas acrescentam, engendram e aumentam a culpa. [...] A culpa é, portanto, uma inscrição *indelével*” na constituição desse sujeito. Além disso, a formulação “falta muito pra eu chegar [lá]”, recorrente em outros dizeres do *corpus* analisado em nossa tese, pode ser atribuída a uma imagem de pesquisador ou, nesse caso, de quem escreve, que

pressupõe a completude, já que, nesse lugar [lá], haveria menos falta. Assim, ‘falta muito pra eu chegar nesse status’¹² pode indiciar não só o percurso que precisa ser percorrido, mas também o quão faltoso o pesquisador em formação acredita ser; já que é por haver muita falta (‘falta muito [em mim] pra eu chegar nesse status’) que este não se considera ainda pesquisador (Da Rosa, 2013 : 145-146).

É um modo de funcionamento análogo que o excerto em questão mobiliza. Reformulando, ainda uma vez esse dizer, a fim de explorar seus sentidos possíveis, “falta muito para” pode significar que é preciso muito mais tempo ou, então, que falta muito tempo para que se alcance uma boa escrita, nesse caso, sem desconsiderar-se que o tempo, assim como o sujeito, também é faltante. Ora, nas palavras de Draí (2006),

o mal-estar na pesquisa científica contemporânea [...] se explica sem dúvida pelo desconhecimento dessas espécies de ritmos, como se uma atividade qualquer do espírito, que se exerça individual ou coletivamente, pudesse ignorar essas fases de latência, ou

12. São termos de outra participante, Joana, em seu relato.

*mesmo de lassidão, em suma, como se o inconsciente não existisse e o espírito humano fosse consciência pura, total, absoluta, inesgotável*¹³ (Draí, 2006 : 64).

Esse cancelamento do tempo e do sujeito, que acentua o mal-estar no discurso universitário-científico, também é reforçado pelo imaginário, segundo o qual escrever se caracteriza como um trabalho técnico (que exige “destreza”, portanto, agilidade, desenvoltura, treino, adestramento) ; imaginário este que encontra na escrit(ur)a uma de suas vias de manifestação. Desse modo, a escrita universitária não é vista como uma forma de produção de saber – tal como Boch (2013) define a escrita científica –, ou como parte de uma relação na qual sujeitos se implicam e deixam suas marcas¹⁴. Pelo contrário, tal fazer é comumente apresentado como um ato mecânico, e o pesquisador, confrontado com a linguagem que se lhe mostra densa, espessa, não manipulável como um objeto, atribui a si mesmo uma falha, vendo-se como faltante diante da ilusoriamente plena e superpotente escrita, já que “textos bons” são retomados, metonímica e quase-sinonimicamente, no dizer de André, por seu endereçamento ou sua finalidade : “para serem publicados”.

É em contraposição a esse fim (final e finalidade) da escrita que se manifesta Joana, no excerto seguinte.

R3) eu gosto de aprender coisas novas eu gosto de ensinar coisas mas não em si da publicação/ eu acho muito chato escrever artigo/ ficar sentada na frente do computador não é pra mim/ eu gosto mais de/ de ação de/ eu gosto de ver os resultados/ mas/ a escrita pra mim é ruim// escrever tanto relatório como/ artigo/ pra mim é mais sofrido/ obviamente quando você escreve você/ consegue ver melhor/ os resultados/ mas eu tenho uma dificuldade muito grande que vem/ desde pequena/ com o português/ e línguas em geral/ e isso/ tem/ aí eu tenho uma aversão a ficar sentada pra escrever// então quando eu vou fazer relatório ou escrever um artigo eu tenho que/ demorar um tempo maior porque/ eu não tenho paciência/ eu paro/ tenho que parar/ muitas vezes/ e/ não consigo ficar ali/ prestando atenção/ então fica mais complicado pra mim// mas/ eu acho que publicar/ é uma coisa importante porque/ pro/ mundo conhecer o seu trabalho/ pra conhecer os resultados (Joana).

Observemos que, nesse recorte, trata-se da escrita como mais uma exigência institucional, que possui um lado “bom” (aprender, ensinar, ter resultados) e um lado “ruim” (escrever). Estática, entediante, demorada e sofrida, contrapondo-se à ação presente no ensino/aprendizagem e na relação com os resultados da investigação científica, a escrita não é vista como forma de ensinar ou aprender nem como um resultado possível (exceto pela ressalva : “obviamente quando você escreve você/ consegue ver melhor/ os resultados/ mas”, a qual poderia indiciar uma escritura, uma forma de se escrever e de se ver melhor, mas que perde sua força pelo marcador de

13. Tradução nossa para : « Le malaise dans la recherche scientifique contemporaine [...] s'explique sans doute par la méconnaissance de ces sortes de rythmes, comme si une activité quelconque de l'esprit, qu'elle s'exerce individuellement ou collectivement, pouvait ignorer ces phases de latence, ou même de lassitude ; bref comme si l'inconscient n'existait pas et que l'esprit humain était conscience pure, totale, absolue, inépuisable ».

14. Afinal, ensinar não é senão colocar um signo, deixar um traço, uma marca.

contraste que a encerra). Ela é, ao contrário, um meio ou uma ferramenta para ver os resultados, para mostrá-los e para se dar-a-ver ao outro (“pro mundo conhecer o seu trabalho”), atuando no efeito de vitrine que sustenta o discurso da ciência (Roqueplo, 1974 ; Da Rosa, 2013).

Ademais, a escrita parece ser tomada como forma de re(a)presentar, a *posteriori*, os resultados obtidos, não os constituindo, mas se descolando destes, descrevendo-os, relatando-os a alguém externo ao processo. É esse endereçamento ao outro (não só o outro sujeito, mas o Outro que se materializa na relação com as línguas) que parece caracterizar um sofrimento, uma dificuldade, uma complicação. Isso porque, se é a escrita que permite ver melhor o trabalho e fazer com que o mundo o veja (e veja também o pesquisador), o desconforto, a recusa ou a escusa na relação com a escrita advêm de uma impossibilidade de fazer coincidir a experiência do processo de formação, ou seja, a escrita de si no/pelo conhecimento, enquanto experiência ou saber, nos termos foucaultianos, com o formato esperado da escrita institucionalizada : “a escrita pra mim é ruim// escrever tanto relatório como/ artigo/ pra mim é mais sofrido”. É uma impossibilidade, pode-se dizer, de ajustar esse processo a uma ordem lógica ; dificuldade não apenas de dar contornos à experiência do saber, mas de fazê-lo nos moldes de uma escrita depurada, engessada e burocrática.

Frente a esse e aos dizeres anteriores, compreendemos que essa problemática não se resume ao conflito consigo mesmo (como acreditam os interlocutores) ou com a língua. Trata-se, antes, de uma relutância a tomar parte em um modo de funcionamento no qual, segundo Quinet (2002 : 34), “o sujeito dividido como produto da ciência, resto do saber científico, é também aquele que é excluído por ela”. São nesses pequenos traços de si, mostrados, principalmente, na negação e na recusa a escrever (no não gostar) ou na necessidade enfatizada da demora (“eu levo muito mais tempo”, segundo André, ou “eu paro/ tenho que parar”, nos termos de Joana) que se ancora a economia de uma escritura que funciona enquanto *phármakon* (Derrida, 2005), remédio e veneno, dentro e contra o discurso universitário-científico ; rastro ou inscrição de si que potencializa “um ato de resistência, embora inconsciente : resistência ao anonimato [...], ao silenciamento, ao esquecimento”, segundo Coracini (2010 : 27), da dimensão subjetiva.

No que concerne a esse aspecto, observemos o dizer de Raquel.

R4) pra mim é muito angustiante/ eu acho assim que nem só pelo fato de publicar/ é : / não é só pelo/ precisar publicar/ meu/ precisar publicar é mais além porque/ pra eu defender eu tenho que tá com o artigo aceito/ então o meu programa já me pressiona a publicar// então pra mim/ eu começo meio que a arrancar os cabelos/ porque eu sou bem desesperada/ sabe/ bem ansiosa/ então eu já começo a pensar/ meu deus/ já tô no segundo ano do doutorado e meu negócio não vai pra frente/ eu tenho que ter resultado/ eu tenho que defender/ eu tenho que publicar (Raquel).

Como é possível assinalar, nos termos dessa jovem pesquisadora, o elemento desencadeador do mal-estar não é a necessidade da escrita, tampouco a de torná-la

pública, mas a do reconhecimento da validade do que se fez por instâncias inscritas em um âmbito de práticas discursivas específicas (por isso, “precisar publicar é *mais além*”). O conflito com a escrita advém de uma imposição institucional para que esta seja avaliada e “aceita”, o que implica uma adequação a uma ordem do discurso. Observemos, contudo, que os termos escrever ou escrita sequer fazem parte do dizer supramencionado, uma vez que, já naturalizados no discurso universitário-científico, publicar está para escrever, assim como publicação está para escrita, em uma relação de quase-sinonímia, na qual os termos podem ser facilmente intercambiáveis ou inscritos sob o mesmo selo da “produção acadêmica”, já que tanto um quanto o outro perdem seu caráter singular de processo, de experiência, de saber.

É esse deslizamento de significantes (e de sentidos) que nos permite afirmar que o mal-estar ou que o grande problema da escrita universitária não está no gesto de escrever ou nas dificuldades que os alunos ingressantes nesse meio possuem no trato com a língua. Também não parece que estamos diante de um desconhecimento dos gêneros textuais acadêmico-científicos por parte dos entrevistados. Mais do que “o que escrever?”, a inquietação que permanece está ligada a “para que ou para quem escrever”: qual é o fim da escrit(ur)a? Se, segundo Delcambre e Reuter (2015 : 233), a escrita “é tanto objeto como ferramenta de formação”, visto que é por meio dela que os estudantes se formam pela e para a pesquisa, o que os registros analisados (d)enunciam é que esse papel formador da escrita parece estar sendo, cada vez mais, negligenciado no processo de formação de pesquisadores.

Para inserir essas questões na economia do discurso universitário-científico, atentemos para o dizer de Paulo.

R5) eu vejo por mim e vejo também pelos meus colegas essa/ essa preocupação em/ fazer um doutorado/ ter resultados bons/ poder publicar né// publicar tá contando um : :/ tá contando bastante/ bastante e// é algo até meio perigoso porque você.../ só se fica olhando pra/ resultado que é bom/ né/ que/ a : :/ deu um rendimento bom/ ou deu.../ aquele material que eu preparei tem características boas/ pode ser comercializável/ enfim (Paulo).

Em R5, além da relação de quase-sinonímia no deslocamento de escrever para publicar, atua o imperativo por (bons) resultados e por sua publicação, presentes também nos outros recortes já discutidos, o que nos permite revisitar a problemática da demanda pela “produção desmesurada de novos enunciados”, como coloca Latour (1995 : 76). Mais do que fornecer resultados, a pesquisa científica deve gerar bons produtos, que, por sua vez, devem ser tornados públicos, mostrados, dados a ver, em um funcionamento espetacularizado. No entanto, podemos questionar quais critérios seriam empregados na caracterização de um resultado como bom e/ou se a escrita, por/em si mesma, poderia ser concebida como um bom resultado.

Ao encontro dessa indagação, uma possível resposta é formulada por Paulo em seu relato. Trata-se de considerar se a pesquisa “deu um *rendimento bom*” ou se “pode ser *comercializável*”. Tal excerto permite observar a relação cada vez mais

próxima entre universidade e mercado, produção de conhecimentos e produção de bens de consumo, imbricação, portanto, entre os discursos universitário-científico e capitalista. Aparentemente, para o jovem pesquisador, a escrita não interfere na construção do conhecimento, visto que apenas atua na exposição/descrição de resultados. Desse modo, o conhecimento advindo do processo de pesquisa só é aceito enquanto tal, se for avaliado e legitimado por sua eficácia, sua rentabilidade, sua possibilidade de comercialização. Resumidamente, o suposto *bom resultado* é aquele passível de se tornar um produto consumível e, por que não, descartável. Seguindo a lógica desse funcionamento, talvez se deva a isso a insistência em não se perder muito tempo, em não se demorar no processo de escrita, o que sugere uma instrumentalização desta (e da língua) para a reafirmação do controle constante do/no âmbito universitário-científico, “cujo objetivo passa a ser a transformação rápida de conhecimentos e informações científicas e técnicas em novos valores mercadológicos”¹⁵ (Laperche, 2003 : 117).

No recorte a seguir, o dizer de Carolina, embora se direcione para fora desse ciclo, mostrando-se mais voltado para o processo de formação e para a experiência da escrita, permite-nos um último questionamento sobre os modos de subjetivação engendrados pelo discurso universitário-científico.

R6) eu acho que agora tem um pouco mais de cumplicidade/ e/ eu me sinto/ mais/ ã : / mais humana/ não tão máquina/ não tão.../ vamos produzir ! o/ o meu mestrado era mais assim/ por produção/ seja uma máquina/ produza produza/ tenha artigos e assim você vai ser feliz [riso] (Carolina).

Considerando que dizeres como este são recorrentes e podem ser caracterizados como uma regularidade desse discurso, seria possível apontar para indícios de uma reconfiguração nos modos de subjetivação contemporaneamente, ou seja, o sujeito estaria hoje sendo significado “como um sistema de processamento de informação – fruto do cognitivismo –, diríamos : um sujeito mais próximo da idéia de máquina”, como concebe Sanada (2004 : 186) ? É essa imagem do pesquisador como um sistema de processamento ou de conversão de resultados em escrita que Carolina mobiliza cínica ou ironicamente, como indica o riso ao final do recorte ; primeiro, porque sugere a incredulidade frente a esse imperativo e, segundo, porque a associação entre seja uma máquina e seja feliz é paradoxal. Carolina afirma que seu momento atual, o de pesquisa no doutorado, é regido por essa lógica, mas em menor intensidade (*um pouco mais de cumplicidade [...] não tão máquina*), o que a faz se sentir mais “humana”, mas também cúmplice. Se explorarmos os efeitos de sentido desse dizer, podemos observar que a cumplicidade atrela-se a uma ação conjunta contrária a uma lei, a uma ordem (de discurso), o que possibilita pensar que

15. Tradução nossa para : « dont le but devient la transformation rapide des connaissances et des informations scientifiques et techniques en nouvelles valeurs marchandes ».

a recusa ou a não participação na lógica dos resultados, na produção desenfreada de enunciados novos, potencializa uma cumplicidade enquanto resistência (nos termos de Coracini, 2010, supramencionados) a essa maquinaria discursiva. E esse parece ser o fio que une os dizeres aqui discutidos.

Considerações finais

O percurso de análise aqui realizado permite-nos afirmar que a escrita à qual se reportam os jovens pesquisadores entrevistados é representada como tarefa mantenedora do funcionamento e condensadora das demandas institucionais, do Discurso Universitário (Lacan, 1992 ; Alberti, 2009). Dissociado do que se considera a pesquisa científica ou, mesmo, do caráter de elemento constitutivo do processo formador, o ato de escrever parece não servir senão aos fins desse discurso.

Assim como constatam Delcambre e Reuter (2015), em pesquisa desenvolvida sob outras condições de produção, também nos registros que analisamos as dificuldades relacionadas à língua são pouco mencionadas pelos entrevistados, o que possibilita compreendermos que é pela via da inserção do jovem pesquisador no funcionamento de uma ordem do discurso que deve intervir o saber docente na relação com a escrita universitária. Entendemos, no entanto, que inscrição não implica conformação, mas um falar de dentro que potencializa uma escritura que perturbe e questione essa ordem, que funcione como possibilidade de ruptura e de descontinuidade, de modo que o discurso universitário-científico também possa possibilitar a emergência de um saber que resiste, que questiona, que não trabalha – enquanto saber e enquanto escrita – no nível estático da normatização, da normalização, do repetível.

Trata-se de insistir sobre o fato de que todo letramento compreende aspectos sociais e históricos, o que implica considerar dois pontos principais : as práticas de letramento não são neutras, pois envolvem relações de poder ; tais práticas são um processo, nunca um produto acabado. Nesse sentido, pensar na escritura acadêmica, ou, se preferirmos, no letramento acadêmico, significa não negligenciar, em prol de um imperativo por resultados, o processo “complexo e dinâmico de ensino-aprendizagem, constituído de interação de diferentes tipos entre linguagens, sujeitos e discursos” (Signorini, 2007 : 324) que ocorre nesse meio.

Enquanto for vista por quem escreve apenas como tarefa-renúncia, ancorada nos moldes do Discurso Universitário, torna-se impossível potencializar a escrita como escritura, constituída, também, por uma ética do desprendimento, não só de autores-fonte, mas também de formas de pensar já estabilizadas. Porém, para que se potencialize uma escritura no âmbito da universidade, é preciso querer escutar o que nem sempre se diz no/pelo discurso da ciência.

Não podemos assegurar que a prática da escritura como experiência, como possibilidade de repensar constantemente seu próprio campo, de mudar a si

mesmo e de não mais pensar da mesma forma, possa ser ensinada (nos padrões escolarizados de ensino que ainda perduram no ensino superior). Talvez devêssemos nos aventurar a conceber esse ensino como uma dupla captura, uma vez que, como defende Coracini (2010 : 45), é impossível “ensinar a escrever(-se) ou melhor, a inscrever-se. O que se pode ensinar são as regras, as formas convencionadas, que constituem a parcela menos importante da escrita”. A inscrição de si em uma ordem do discurso, o autorizar-se a escrever de dentro dessa ordem, tornando-se, assim, autor, é um movimento a ser potencializado por outras vias, trabalhado na/pela relação de transmissão, por meio da qual professor/orientador e estudante/pesquisador compartilham a experiência da escritura, que é, fundamentalmente, uma experiência de linguagem.

Para esse fim, entendemos que o discurso sobre a escrita é um espaço importante de reflexão a ser explorado, um *corpus* privilegiado para problematizarmos a escrita não apenas enquanto prática científica, acadêmica ou universitária, mas enquanto parte constitutiva de um processo de constituição que a excede. Compreender que há algo – não meramente linguístico – que não funciona na relação com essa escrita, a qual, em nossa análise, é indissociável do fazer científico em construção e do próprio fazer-se pesquisador, pode ser uma via de entrada para refletirmos sobre o que (não) captura o sujeito nesse laço social e sobre como podemos aí intervir. Afinal, se é verdade que um professor pode lidar com os saberes em relação, de modo a possibilitar que o jovem pesquisador teça sua escrit(ur)a, atravessado e constituído por fios de outros textos, também é verdade que o ensino pode reforçar a tendência ao retorno, à reprodução, à colagem ao discurso do outro. Resta-nos, no exercício da docência, para além de (re)pensarmos qual via escolheremos seguir, inscrevermo-nos e respondermos pelos efeitos imprevisíveis de nosso ensino, sempre único e singular, exercido como ato, o qual implica, acima de tudo, a possibilidade de resignificação subjetiva. Do contrário, correremos o risco de, mesmo ensinando todas as regras e exigências do que consideramos uma boa escrita, não darmos a possibilidade de o jovem pesquisador tomar voz como autor de sua escritura.

Referências

Alberti, S. (2009). O discurso universitário. *Trivium : Estudos interdisciplinares, história, memória e escrita*, 1(1), 118-129 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>.

Birman, J. (2000). *Mal-estar na atualidade, a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.

Bonini, A., & Figueiredo, D. (2010). Letramento e escrita acadêmica : uma experiência com o artigo de pesquisa. Dans L. Tfouni (Dir.), *Letramento, escrita a leitura : questões contemporâneas* (pp. 121-142). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Coracini, M. J. (2010). Discurso e escrit(ur)a : entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar. Dans B. Eckert-Hoff & M. J. Coracini (Dir.), *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela* (pp. 17-50). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Da Rosa, M. T. (2013). *O discurso universitário-científico na contemporaneidade : marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação* [thèse de doctorat, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Brésil)].

Delcambre, I., & Reuter, D. L.- (2015). Discurso de outrem e letramentos universitários. Dans F. Rinck, F. Boch & J. A. Assis (Dir.), *Letramento e formação universitária : forma para a escrita e pela escrita* (pp. 225-250). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Derrida, J. (2001a). *Mal de arquivo*. Rio de Janeiro : Relume Dumará.

Derrida, J. (2001b). *Posições*. Belo Horizonte (Brésil) : Autêntica Editora.

Derrida, J. (2004). *Papel-máquina*. São Paulo (Brésil) : Estação Liberdade.

Derrida, J. (2005). *A farmácia de Platão*. São Paulo (Brésil) : Iluminuras.

Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). *De que amanhã....* Rio de Janeiro : Jorge Zahar.

Draï, R. (2006). Malaise dans la recherche : Quelle recherche ? Quel malaise ? *Recherches en psychanalyse*, 1(5), 63-72.

Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, Eletrônico, número spécial, 357-369.

Foucault, M. (2001). *A ordem do discurso* (7^e édition). São Paulo (Brésil) : Edições Loyola.

Foucault, M. (2009). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Foucault, M. (2010). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro : Edições Graal.

Foucault, M. (2013). Conversa com Michel Foucault. Dans M. Barros Da Motta (Dir.), *Ditos e escritos*. vol. VI (pp. 289-347). Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Freud, S. (2010). *O mal-estar na cultura*. Rio de Janeiro : LP&M.

Koyré, A. (1991). *Estudos de história do pensamento científico* (2ª edição). Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro : Rocco.

Lacan, J. (2008). *O Seminário. Livro 7 : A ética da psicanálise*. Versão brasileira de Antônio Quinet. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.

Lacan, J. (1992). *O seminário. Livro 17 : o avesso da psicanálise*. Versão brasileira de Ary Roitman. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.

Lacan, J. (1998). A ciência e a verdade. Dans J. Lacan (Dir.), *Escritos* (pp. 869-892). Rio de Janeiro : Jorge Zahar.

Lacan, J. (2009). *O seminário. Livro 18 : de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.

Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. *Tabula Rasa*, 9, 247- 283.

Laperche, B. (2003). Les critères marchands d'évaluation du travail scientifique dans la nouvelle économie : la science comme « force productive » et « outil marketing ». *Innovations*, 1(17), 105-138.

Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Paris : INRA.

Lopes, R. G. (2008). Quem é o Sujeito da Psicanálise ? *Tempo Psicanalítico*, 40(2), 249-272.

Milán-Ramos, J. G. (2007). *Passar pelo escrito : Lacan, a psicanálise, a ciência*. Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Passone, E. F. K. (2013). Fracasso na implementação de políticas educacionais : sintoma e emergência do sujeito. *Estilos da clínica*, 18(1), 53-70 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/59460/62627>.

Pereira, M. V. (2013). A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, 18(5), 213-244.

Quinet, A. (2002). A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade. Dans A. Quinet, et. al. (Dir.), *Psicanálise, capitalismo e cotidiano* (pp. 31-39). Goiânia, Goiás (Brésil) : Edições Germinal.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Rinck, F., Boch, F., & Assis, J. A. (Dir.). (2015). *Letramento e formação universitária : formar para a escrita e pela escrita*. Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Roqueplo, Ph. (1974). *Le partage du savoir : science, culture, vulgarisation*. Paris : Éditions du Seuil.

Signorini, I. (2007). Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. Dans A. Kleiman & M. Cavalcanti (Dir.), *Linguística Aplicada : suas faces e interfaces* (pp. 317-337). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Trichet, Y., & Marion, E. (2014). Le savant dans le malaise contemporain, entre désir et jouissance. *Bulletin de psychologie*, 3(531), 225-235.

Uyeno, E. (2010). Escrita mal escrita ou mal-estar da escrita ? A inelutável escrita de si. Dans B. Eckert-Hoff & M. J. Coracini (Dir.), *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela* (pp. 121-136). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.