RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS E AVALIAÇÃO DA COMPOSIÇÃO TEXTUAL EM DEFESAS DE TESES ACADÊMICAS

MARALICE DE SOUZA NEVES

Universidade Federal de Minas Gerais¹
maralice_neves@hotmail.com

I. Introdução

Neste estudo nos ocupamos do discurso que sustenta a avaliação da prática da escrita acadêmico-científica. Analisaremos as enunciações de participantes de Defesas de Teses e Dissertações Acadêmicas em cursos de pós-graduação. Uma tese em Ciências Humanas é um exercício da dialética, do argumento, da proposta de escolhas. A argumentação parte da aceitação de que há controvérsias, de modo a levar o leitor a se decidir a favor da conclusão mais provável, através de ordem e método. Esse discurso é considerado científico porque é visto como um ato de comunicação verbal, na acepção de Jakobson, ou seja, é eminentemente referencial, pois há acúmulo do máximo de informações sobre o objeto de estudo. O candidato

aos títulos de mestre ou doutor precisa ‘aprender’ como remeter seu discurso ao discurso do outro num processo dialógico de construção de referências. Mesmo fazendo um controle obstinado dos sentidos que dão coerência ao seu texto, ele tem que lidar com as contradições que acabam por se refletir em conflitos e tensões muitas vezes insuperáveis para si como autor.

Para analisar a representação de sentidos predominantes no discurso que estamos focalizando, utilizaremos como categoria analítica a noção de ressonância discursiva. Serrani-Infante (2001) propõe as ressonâncias como recorrências parafrásticas que se condensam em sentidos predominantes na construção da referência do objeto de discurso. Acreditamos que ao analisar o discurso em eventos efetivos de avaliação, poderemos explicitar um lugar de apreensão de representação desse discurso e assim, ao questionar o seu efeito de objetividade, poderemos problematizar o processo de passagem do autor/pesquisador a efetivo membro da comunidade científico-acadêmica.

O trabalho consistirá inicialmente na exposição do que entendemos por representações da escrita acadêmico-científica e por eventos de avaliação desse tipo de texto. Em seguida procederemos à análise das ressonâncias discursivas nas seqüências produzidas em 16 eventos de defesa de tese. Partiremos da hipótese de que o ato de escrever e defender uma tese seja muito mais do que um ato comunicativo. Ao pensarmos o sujeito não como indivíduo, mas como posição discursiva sob dadas condições de produção², veremos como os sentidos são produzidos entre o autor e o leitor, o candidato e o examinador.

II. A representação da escrita acadêmico-científica

Uma tese é uma verdadeira comunicação, segundo Plot (1986), porque além de sofrer limitações do exercício da retórica, ela está sujeita a regras ‘simples’³ do exercício acadêmico de aprendizagem da preparação, composição e redação de um livro. A última fase desse processo de comunicação verbal se materializa na defesa oral do trabalho escrito, numa situação de comunicação ritualizada, privilegiada e de certa forma excepcional porque é de caráter convencional, com papéis estabelecidos, diferenciando-se de uma argumentação de caráter laico, no qual o orador vai buscar no auditório uma adesão a sua opinião.

Além da tese de doutorado, Reuter⁴ (1998) considera como escrita de pesquisa aquelas que em nosso contexto universitário brasileiro chamaríamos de dossiês de cursos de licenciatura⁵, monografias de cursos de pós-graduação *lato sensu*, dissertações de mestrado⁶ e artigos teóricos, e cuja especificidade é de ser fundamentalmente o discurso do outro que é descritivamente apreendido em função de uma tensão que resulta em problemas relacionados a sua proporção, sua configuração e sua funcionalidade (cf. Reuter, 2007⁷). Este autor ressalta que nessas práticas enunciativas, muitos problemas encontrados na escrita acadêmico-científica são associados, em geral, a uma grande dificuldade dos ‘jovens’ pesquisadores/

leitores/autores em se apropriarem do discurso do outro e de construir o seu próprio discurso. Para ele, essa dificuldade advém de uma tríplice ruptura com as outras práticas de escrita: a função heurística ainda não conscientizada; a produção de saberes não disponíveis anteriormente; a conformidade às novas normas de aceitabilidade do texto exigidas pela comunidade científica. Cabe salientar ainda as práticas enunciativas em língua estrangeira, desse discurso do outro, numa língua outra, que é freqüentemente exigido do autor de um trabalho acadêmico. Nessas práticas é preciso que o autor traduza e interprete o texto estrangeiro e o processe como referência ou inserção no seu próprio texto.

Colocamo-nos porém, numa posição crítica à idéia de comunicação, porque entendemos que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar (Pêcheux, 1990), e que não há apenas transmissão de informações, mas sim um funcionamento da linguagem bastante complexo no qual sujeitos constituídos na e pela linguagem produzem sentidos através de processos de identificação, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. Argumentar, para a Análise do Discurso, não é apenas persuadir ou convencer; é direcionar o dizer, unificar a interpretação em gestos que produzem o efeito (visto que o discurso é efeito de sentido entre locutores) de que o que foi dito só poderia ter sido formulado daquela maneira e se origina no indivíduo. Entretanto, esse efeito é fruto do esquecimento de que a argumentação é um processo histórico/ideológico de significação.

Então, falar em argumentação é pensar os sujeitos, o político, a história e a ideologia. O sujeito é uma posição e não um indivíduo (cf Pêcheux, 1990 e Orlandi, 1998), pois as posições são lugares representados no discurso através das regras sociais de projeção que estabelecem relações entre as situações e as posições nos discursos. Na base do mecanismo da argumentação está a antecipação sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias (posições-sujeito) - lugares que os locutores se atribuem uns aos outros e ao referente, numa percepção atravessada pelo interdiscurso. Do mesmo modo, a noção de esquecimento está ligada ao interdiscurso, ou seja, “o conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar” (Orlandi, 1998:9).

Na visão de que o discurso de argumentação científica visa a uma comunicação autêntica, esta é representada na intenção de convencer através da inteligibilidade e a legibilidade. Essa intenção comunicativa, na verdade, se traduz em representações sobre o texto (referente) e sobre os protagonistas, autor e leitor (enunciador e enunciatário). Assim, o texto deve portar um discurso límpido, transparente, original, objetivo, confeccionado por um indivíduo reflexivo, intencional que espera ser compreendido pelo seu leitor, o qual, por sua vez, decodifica essas intenções nas marcas impressas do texto.

Essa conformação comunicativa, cristalizada nas normas de produção e leitura de textos acadêmicos, faz pensar num sentido particular de referencialização. Aplicando uma visão discursiva ao funcionalismo de Jakobson, entendemos com Corrêa, o processo de referencialização:

como a prática comum dos falantes de, ao serem colocados numa situação de comunicação, situarem o objeto de seu discurso na posição de referente, podendo ser esse objeto qualquer um dos seis fatores propostos por Jakobson como presentes no ato de comunicação.(Corrêa, 1994: 131-2)

Desse modo, a forma como o falante ‘naturaliza’ a referencialização torna-o insensível ao efeito desse apagamento das determinações, impostas aos usuários, dos outros fatores presentes no ato de comunicação, uma vez que o foco está na referência. Corrêa (op. cit.) entende que não há exclusividade no jogo entre referente, remetente e destinatário e sim que se encontram num jogo de flutuações no texto, podendo deslizar de um a outro, indefinidamente num funcionamento dialógico de referencialização na acepção bakhtiniana (1959/1992)⁸ de que no diálogo o sentido não tem fim, embora possa ser interrompido fisicamente por qualquer um dos participantes.

Entendemos que esse processo de referencialização se faz através das representações imaginárias de modo que – aponta Coracini (1987) – a imagem que o enunciador faz do enunciatário se traduz no padrão científico imposto pela comunidade que vai reger a sua linha de argumentação. A imagem, decorrente da anterior, que o enunciador quer dar de si ao enunciatário, é a de alguém que conhece, sabe argumentar competentemente e merece confiança e aceitação da comunidade. E por fim, a imagem que o enunciatário (comunidade interpretativa) faz do enunciador e do tipo de texto, vai depender da comunidade interpretativa, e mais ainda dos gestos de interpretação dos seus membros. Todo esse processo de referencialização possibilita, enfim, que os sentidos deslizem dialogicamente entre os locutores (enunciador e enunciatário) e o referente (o texto). No caso do enunciatário fazer parte da comunidade científica, “a obediência aos aspectos convencionais, o torna ao mesmo tempo ‘cúmplice’ e juiz do discurso.” (idem: 301)

A autora resume pertinentemente, que a argumentatividade se dá em relação às instâncias enunciativas ou deslizamentos, o lugar e o momento do discurso, ou seja, adequada às condições de produção. A realidade dialética de toda investigação é justificada pela filosofia da Ciência, na qual são imprescindíveis a atividade individual do pesquisador e sua capacidade de observação (subjativa) mas não sem a aceitação e aprovação da pesquisa (teoria, metodologia) pela comunidade científica. Esta se apresenta predominantemente como altamente convencional, produto de normas estipuladas *a priori* por toda a comunidade e se prende a uma filosofia geral da época na qual se insere e da qual depende. Como resultado, o autor de um texto é uma função da noção de sujeito, uma posição relativa a um efeito de memória (interdiscurso), ou seja, o autor repete, parafraseia, no interior da memória do dizer, para que seu enunciado faça sentido e seja interpretável no diálogo entre o texto, o autor e o leitor. Afinal, não basta falar para ser autor pois a identidade de autor precisa ser construída. O sujeito, implicado nas relações entre os diversos discursos, vai organizando os sentidos e ‘aprendendo’ (ou não) a funcionar de acordo com as vozes dominantes.

III. O evento de avaliação da escrita acadêmico-científica

Ressaltando que entendemos a noção de avaliação como gesto de interpretação (cf. Orlandi, 1996), faz-se necessário esclarecer a importância da interpretação, presente em toda manifestação da linguagem, em toda e qualquer ciência, sobretudo nas Ciências Humanas, pois não há sentido sem interpretação. Como ressalta a autora, a interpretação está no sujeito, está em aberto, desliza, é dotada de singularidade para cada especialista da comunidade científica em particular e portanto, se manifesta em gestos. Estes gestos são regulados pelas instituições acadêmicas e científicas, que dispõem sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta e em que condições.

A especificidade dos gestos de avaliação da escrita das teses e dissertações é a de que eles passam por três momentos complexos que culminarão no julgamento, reconhecimento e aceitação do candidato ao título de especialista da comunidade acadêmico-científica em particular. O primeiro momento é aquele do processo que vai desde a escolha do objeto de conhecimento até a confecção do texto, no qual o orientando (candidato ao reconhecimento e certificação pela comunidade) e o orientador (legítimo representante da comunidade), avaliam e selecionam os dados, o método, o quadro teórico etc. (através de comparação, rejeição e escolhas). Isso se dá normalmente numa relação dual e mais ou menos conflituosa mediada pelo jogo das imagens que os dois interlocutores têm de si mesmos, do outro e do referente – o que implica em se situar em relação a outros trabalhos e outros especialistas. Esse jogo é mediado também pelo que escapa ao controle consciente (processos identificatórios e transferenciais, conforme a concepção psicanalítica⁹). É importante considerar também as noções de intercambialidade e reversibilidade de Orlandi (1998a). Os interlocutores falam de seus lugares de orientador e orientando, posições estas não intercambiáveis porque não se pode falar do lugar do outro, porém reversíveis, se a voz dominante do orientador puder ser deslocada para a voz do orientando/autor.

O segundo momento, é quando a materialidade do texto, configurada em projeto ou trabalho semipronto, é formalmente submetida aos gestos de interpretação de outros especialistas, legítimos representantes da comunidade julgadora, envolvidos no mesmo jogo de imagens. Esses especialistas, geralmente identificados com o orientador e com o candidato, fazem as suas interpretações do conteúdo e da forma do texto supostamente ainda ‘opaco’ e sugerem modificações, sempre a partir da pergunta: “O que ‘x’ quer dizer?” em direção a um texto final que deva ser transparente, claro e compreensível para os outros membros da comunidade.

O terceiro momento, o ritual de exame de Títulos, a chamada Defesa da Tese, é o resquício do período escolástico da Idade Média¹⁰, quando do surgimento das universidades. O sistema de exame por arguição oral se fazia através da *Disputatio*, jogo verbal bastante regulamentado pela *Ars Obligatoria*, conjunto de leis que tratavam da arte de defender uma tese e

de objetar segundo os preceitos da retórica tradicional (cf. Haroche, 1986; Spolsky, 1995). O candidato ao título de mestre ou doutor, apresenta sua tese sustentada por um certo número de argumentos, os membros da banca procuram contradizer a tese e o candidato deve responder às questões. Hoje, ainda como resquício da escolástica, o orientador da tese, conclui o debate com a *Determinatio*, interpretação única, que procura abafar as contradições que surgiram a partir do texto em discussão. Esse ritual é precedido pela leitura do texto escrito, os papéis são definidos pelos laços estabelecidos entre o orientador da tese, os membros da banca e o candidato.

Uma vez que as condições da argumentação são oficialmente previstas, ritualizadas, regulamentadas e não mais sustentadas exclusivamente pela argumentação oral, os gestos dos protagonistas são representados pela argumentação crítica. Lalande (op. cit.:221) ressalta que, distinta da crítica de arte (estética), a crítica da verdade (lógica) é definida por Kant como “um livre e público exame”. Nesse sentido, o que rege o imaginário do pensamento crítico acadêmico é não aceitar nenhuma asserção sem se interrogar primeiro sobre o valor dessa asserção, quer do ponto de vista do seu conteúdo (crítica interna), quer do ponto de vista da sua origem (crítica externa).

Aliás, o debate exclusivamente oral valorizado no período escolástico, chegava a durar até uma semana antes que o candidato merecesse o seu grau de doutor. Mas é nesse período também que o texto escrito vai ganhando forma e importância, segundo a tese de Morrison (1995) sobre o desenvolvimento do sistema escrito. Ao examinar as mudanças racionais na forma do texto desde a Antigüidade Clássica até a Idade Média, numa visão sócio-histórica, esse autor aponta como foram desenvolvidos os elementos da textualidade como são hoje conhecidos: sinais claramente definidos e organização estrutural tais como, *layout* do livro e da página, um sistema de exegese, pontuação, capítulos, parágrafos, divisões numéricas, notas, índices.

No século XIII, com a adoção da exegese como forma literária, surgiu uma estrutura padrão do texto (com divisões físicas do texto essenciais para a argumentação dedutiva e para o raciocínio teórico) à medida que se generalizava o uso do livro. Morrison (op. cit.) conclui que nas ciências do conhecimento surgiram e desenvolveram, junto com a crescente expansão racional do texto, os modelos de argumentação empírica, de exposição dos fatos e de um método de verificação. Isto ocorreu à medida que o texto começou a acomodar as formas de exposição em disciplinas cujas exigências pedagógicas passaram a depender do texto como forma de se obter as estruturas disciplinares do raciocínio teórico e demonstrativo.

Contudo, como vimos apontando, não são somente as formas institucionais do texto, do estilo e do conteúdo que estão em foco no ritual das Defesas, como também todo um processo de relação entre os participantes. É neste momento do evento de avaliação que centraremos a nossa análise e partiremos da indagação do que constitui um texto acadêmico bem formulado no discurso dos examinadores de Bancas de Defesa de teses e dissertações acadêmicas.

IV. Descrição do estudo

Para formular um roteiro de observação das Bancas de Defesa, buscamos trabalhos de especialistas sobre a escrita acadêmica, como por exemplo, as competências escriturais e práticas de escrita (M. Dabène, 1987, 1998); o discurso de referência tais como, as competências de citação e definição (Boch e Grossmann, 1999, 2000), e organização textual (Reuter, 1998, 2000). Consultamos também diversos manuais de escrita universitária franceses, belgas, ingleses e a tradução brasileira de um manual italiano muito utilizado no Brasil¹¹. Lembramos que os manuais têm um papel normativo importante para a fixação de sentidos, principalmente no que se refere à dimensão formal do texto. O seu efeito discursivo parece ser o de anular a diferença numa só ‘linguagem universal: a científica’.

Levantamos duas dimensões de representação sobre as construções discursivas nas enunciações sobre a construção textual, segundo os especialistas e os manuais, e as sistematizamos da seguinte maneira:

1) A **dimensão fundamental** representa a análise, interpretação e produção crítica de conhecimento. No conteúdo está em jogo o interesse e dificuldades do assunto escolhido, a sua extensão, a definição pelo título da tese, a metodologia e a extensão das investigações, a qualidade da análise, o alcance da reflexão crítica, a coerência entre a pesquisa e a sua exposição (perguntas de pesquisa, hipóteses, constituição de amostras, modos de coleta de dados, modos de interpretação). O aspecto principal da composição textual gira em torno das representações sobre a proporção, a configuração e a funcionalidade do discurso do outro, ou seja, (cf. Reuter, 1998; 2000), como o candidato utiliza o discurso do outro e constrói o seu próprio, integrando citações, integrando as partes teóricas e metodológicas, construindo definições, imprimindo esta ou aquela direção argumentativa segundo o ponto de vista do seu projeto argumentativo (relevância, intencionalidade, coerência/trama lógica).

2) A **dimensão formal**, mais facilmente sistematizada nos manuais, exatamente por suas características normativas, representa as normas e expectativas da rotina da escrita acadêmica, ou seja, o planejamento, o equilíbrio, as referências bibliográficas, o uso adequado da língua, a apresentação. Dito de modo mais detalhado, observa-se o aspecto da organização do texto nas seguintes partes:

1. Introdução (se suscita o interesse do leitor, se mostra o interesse do assunto, seu enunciado e seu limite, se elucida o método seguido, se evoca certas dificuldades, se propõe questões a serem respondidas na conclusão, se aponta o que se quer encontrar, mostrar ou provar).
2. Texto principal (se numa análise do texto, as proposições essenciais estão determinadas e suficientes e se há uma justificativa plausível).
3. Conclusão (se é curta, concisa, bem argumentada e articulada; se traz as respostas às perguntas da introdução; se há uma boa correspondência entre a introdução e a conclusão; se resume as etapas e traz uma síntese).

4. Bibliografia, anexos, índices.
5. Resumo (o que fez o autor, como o fez, o que encontrou e o que concluiu).

Fazem também parte do aspecto formal as questões de redação e apresentação: tamanho da obra (equilíbrio de volume da introdução, do corpo e da conclusão), estilo, adequação de registro, normas tipográficas (onde cortar palavras), sintaxe, pontuação, ortografia, concordância, paragrafação, disposição de títulos e subtítulos, uso de siglas, abreviações, ilustrações. E finalizando o aspecto formal, há ainda que atentar para o respeito às normas de cada instituição em particular no que se refere à capa, página de rosto, dedicatórias, agradecimentos, prefácio, errata, sumário, lista de abreviações, paginação, etc.

Dessa forma, tendo em mãos um roteiro de observação, procedemos ao agendamento e acompanhamento das Bancas de Defesa em Ciências Humanas e Artes, que na instituição escolhida, correspondem aos cursos ministrados nas seguintes escolas: IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), IA (Instituto de Artes), FE (Faculdade de Educação) e IE (Instituto de Economia). O período de observação se deu entre 20 de novembro e 22 de dezembro de 2000.

As seqüências discursivas foram extraídas de gravações em fitas cassete e anotações. Ressaltamos nas transcrições para análise sobretudo as seqüências que versavam sobre a estrutura textual das teses e dissertações. Devido à impossibilidade de registrar todas as defesas nesse período, levantamos uma amostra do tipo conhecido em inglês como *judgemental* ou *purposive* (cf. Barnett, 1991), uma vez que estivemos sujeitos a restrições de datas e horários, a nossa disponibilidade e à simultaneidade dos eventos nas várias instituições, inclusive numa mesma instituição.

IV. A) Distribuição dos eventos no período de 20/11/00 a 22/12/00

Instituições	Mestrados	Doutorados	Mestrados registrados	Doutorados registrados
IE	02	03	0	02
IA	05	Não há curso	02	0
IFCH	09	01	03	01
IEL	07	01	04	0
FE	11	17	02	02
Total	34	21	11	05
Porcentagem			32,35%	23,8%
Total das Defesas registradas:			29,09%	

V. A) Categoria de análise: a noção de ressonância discursiva

A noção de ressonância discursiva foi desenvolvida por Serrani-Infante a partir da observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição de um objeto de discurso – o espanhol – num estudo do fenômeno social da imigração europeia na região do rio da Prata. Essa noção propõe que existe ressonância discursiva quando determinadas marcas lingüístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. (cf. Serrani - Infante, 1997a, 1997b, 2001). Diante das correntes de estudo da paráfrase – modelo da sinonímia-identidade; relação de não-sinonímia e relação de sinonímia-equivalência – a terceira lhe parece mais adequada por conter em si a noção de polifonia da linguagem (cf. Bakhtin, 1992; Ducrot, 1987; Authier-Revuz, 1998) e considerar diversos níveis de análise semântica. Assim, um enunciado possui um sentido particular e, simultaneamente, são possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez podem coincidir de algum modo com as de outros enunciados. A regularidade das ressonâncias está ligada à noção de formação discursiva, noção esta que passou por várias reconsiderações e que hoje se formula como redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação, heterogêneas, contraditórias e de fronteiras fluidas (cf. Pêcheux, 1990b; Orlandi, 1999), mas que preferimos, com Serrani-Infante (2001:47), conceber como “condensações de regularidades enunciativas em processos constitutivamente heterogêneos e contraditórios de produção de sentidos em diferentes domínios do saber”.

A análise de ressonâncias se realiza focalizando a construção da referência do objeto de discurso, como por exemplo, na construção de estratégias argumentativas. A análise dessas recorrências nas enunciações dos examinadores, terá o objetivo de estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes no discurso de avaliação das teses e dissertações nas Defesas acadêmicas. Para isso, examina-se, por exemplo, a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras; itens de diferentes raízes lexicais, apresentados como semanticamente equivalentes no discurso;
- b) modos de enunciar presentes no discurso (por exemplo, os modos determinado e indeterminado; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas; o modo de acréscimos contingentes, através das incisivas, glosas, etc.);
- c) construções que funcionam parafrasticamente.

V. B) Procedimentos de análise

Nos 16 eventos de Defesa de Teses estudados, registramos as seqüências de 53 enunciadores¹². Focalizaremos aspectos que depreenderam das ressonâncias tais como a clareza, a estética, a fundamentação teórica,

referentes aos textos dos candidatos, assim como a questão da polidez, presente nas trocas enunciativas durante os eventos de defesa.

Um bloco de ressonâncias, por exemplo, reforça a representação de que o produto escrito deve ser transparente, claro, de modo que o autor tenha tido a capacidade cognitiva de elaborar os resultados do que foi pesquisado e, portanto, não apresente no produto interferências do tipo saltos no raciocínio, contradições, incoerências, interpretações inadequadas de textos estrangeiros, idéias que surgem e são abandonadas. Dessas seqüências, 45,3% reforçam o sentido de *transparência*, tanto nas avaliações apreciativas positivas quanto nas negativas, com o uso de itens lexicais da mesma família, a *clareza*, ou de raízes lexicais diferentes, a *precisão*, a *concisão*, a *restrição*, a *explicitação*, a *coerência*. Semanticamente equivalentes aparecem itens antônimos, tais como os adjetivos, *difuso* e *ampla*.

Exemplos:

1. (...) Texto claro, bem escrito, *claro, conciso, preciso*. (...) você dá um tom muito *claro* para quem lê (...) Em termos de estrutura, a minha leitura foi de que o seu texto está muito bem escrito, *está claro, preciso, conciso...* [(4), 1ª, M, p.6] ¹³
2. (...) A abordagem quantitativa tem de ser bem tematizada, isso não está *claro* no seu texto, está *difuso* (...) uma afirmação sua na p. 59 não está *clara*, talvez você devesse reescrevê-la (...) Você cita Beltrano na p. 38 e a mesma coisa de outro jeito na p. 49: isso ficou pouco *claro*. Vamos manter a *coerência* (...) Como você coloca dá uma confusão entre gramática e uso. Acho que você poderia *clarificar* a sua afirmação (...) [(6), 2ª, M, p.10]
3. (...) Acho que você fez excelentes esquemas, muito *claros* e criou os seus esquemas e as suas próprias respostas teóricas (...) No seu trabalho todas essas articulações X, Y, Z, [explica] ficam muito *claras* para a atuação do psicólogo educacional. [(11), 1ª,D, p.18]
4. (...) você diz que vai estudar A, mas depois, aqui, você diz que vai estudar B. Seria útil para o leitor que você *esclarecesse* a relação entre as duas coisas. (...) O problema ficou que você não foi devidamente *claro*, na introdução ao *explicitar* uma definição mais *restrita*, e não tão *ampla* como fez, no seu objeto de tese. [(12), 4º, D, p.22]

Na Semântica Argumentativa (cf. Ducrot, 1987) o posto (o dito) traz consigo necessariamente o pressuposto (não dito mas presente), mas na visão discursiva há noções que encampam o não dizer, traduzidas nas formas do silêncio de Orlandi (1993): o *silêncio fundador*, aquele que indica que o sentido pode sempre ser outro e o *silenciamento*, por sua vez subdividido em *silêncio constitutivo* (uma palavra apaga outras palavras) e o *silêncio local* (a censura). Portanto, ainda ligada à questão ampla da clareza, entre

o dito (as apreciações positivas) e o não dito constitutivo (apreciações negativas, que marcam a falta, a falha) aparece o trabalho estilístico (28,3%), como representação da escrita ligada à *estética literária*, ao prazer, ao gosto, escondendo as relações entre técnicas de escrita e efeitos visados em relação à argumentação, a compreensão e a legibilidade. Essa representação pode resultar, ressalta Reuter (1998), num obstáculo ao autor da tese reforçando a imagem do bem escrever como dom, ideal, dessa maneira, subestimando outras formas. No entanto, não se trata somente de uma questão de ‘outras formas de escrita’ nas quais os sentidos estão prontos de fora para dentro, mas também de considerar a heterogeneidade da escrita, ou seja, a diversidade lingüístico-histórica do autor. Este, assujeitado aos princípios de adequação estilística, ao ajustamento do texto à situação de comunicação, pode se alienar na tentativa de construir os seus próprios sentidos se ele acreditar, por exemplo, que o que se espera dele é um ideal de ‘dom da estética’ no texto acadêmico-científico.

Exemplos:

5. Você foi muito feliz, conseguiu escrever tão *bonito*, tão claro, tão direto para a gente (...) Vim me deixando *impregnar* (...) [(1), 1ª, D, p.1]
6. (...) li com *prazer*, muito interessante, você *escreve muito bem*, e a gente como leitor se sente muito bem amparado. Você tem de aproveitar seu *dom de escrever bem*. [(2), 2ª, M, p.6]
7. (...) observo aqui até mesmo a *forma machadiana* de conversar com o leitor. [(7), 2ª, M, p.11]
8. (...) Tua tese tem *muito ritmo, pulsação colorido, caráter*. [] Ficou *riquíssimo* o trabalho[]comecei a ler, ler, ler, e falei, gente, é para publicação! (...) [(4), 1ª, M, p.6]

É esperado que encontremos representações que concorrem para a estabilidade do dizer no discurso acadêmico-científico. Por exemplo, em referência à dimensão fundamental, ressoam unânimes os dizeres relativos à *relevância* da pesquisa para o campo de conhecimento daquela formação discursiva. Quanto à *coerência* da pesquisa e à exposição desta através da justaposição de partes, as apreciações se dividem em positivas e negativas, colocando em evidência o funcionamento do texto e do autor. Esse funcionamento se dá no autor, pelas imagens que faz de si, do outro e do referente. Entre os três modos de repetição (empírica, formal e histórica) que se dão na constituição de textos propostos por Orlandi (1998), destacamos a repetição formal ou seja, técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que organizam o texto; elaboração da forma abstrata. Isso significa dizer a mesma coisa com outras palavras.

Nas representações acima, o texto funciona, portanto, através da integração das partes, isto é, no reforço da repetição formal: quadro teórico de referência, as perguntas de pesquisa, as hipóteses, a constituição de

amostras, os modos de coleta dos dados, os modos de tratamento, os modos de interpretação. Como observa Foucault (1997), a coerência é a regra heurística de dominação das contradições. Este é o seu trabalho: contê-las.

As apreciações dos examinadores vêm reforçar o sentido de uma ‘estabilidade organizacional através da fundamentação’ que cala os conflitos e tensões identitários e mesmo transferenciais (nos níveis pessoais, profissionais e institucionais) por que passam os protagonistas da comunidade e principalmente o autor ao buscar se constituir autor. Em 41,5 % das seqüências se repetem alguns itens de raízes léxicas iguais e outros de raízes diferentes mas que, no discurso, funcionam como semanticamente equivalentes em relação ao funcionamento do texto, na voz que demanda que o candidato/autor *fundamente a sua palavra*. Ressoam assim:

fundamentação (fundamentar, fundamento, profundamente, fundamental),
estruturação (estrutural, estrutura) organização, articulação, relação,
continuidade (descontinuidade, isolamento, integração), articulação

Exemplos:

9. Para mim você conta uma espécie de forma contrafactual. Eu fiquei, não é insatisfeito, mas um pouco em dúvida...não fica claro *o seu fundamento*. Eu acho que há uma evidência empírica [cita o exemplo]...diante disso, essa afirmação é no mínimo discutível. Aconselho que você *fundamente* um pouco mais a sua afirmativa forte, isto é, se você eventualmente para frente, em outros trabalhos, *fundamentasse* isso seria menos problemático (...) [(10),2º,D,p.16]
10. (...) um ponto forte foi que a *estruturação* melhorou muito indo do corpus para a teoria...a parte relativa à descrição de X ficou *isolada*...precisaria ser melhor *integrada*...a *estruturação* do trabalho está boa mas ainda precisa ser melhorada, estão *desconectadas* isoladas. [(2),1ª,M,p.2-3]
11. No seu trabalho todas essas *articulações* X, Y, Z, [explica] ficam muito claras para a atuação do psicólogo educacional. [(11), 1ª,D, p.18]
12. Há muito ainda para ser estendido e principalmente aqui na parte X [] Ou então, que você penetre *mais profundamente sustentando a sua palavra*.[]...é bom *você se informar melhor* e assim informar seu leitor [] Você já tem condições de escrever de próprio punho os teus comentários – aqueles que estão *faltando* – e talvez algumas notas. *Você pode criar um critério* e segui-lo (...) [(5), 2º, M, p. 9]

Vimos até agora, nas ressonâncias sobre a clareza, a estética do texto, a fundamentação teórica (coerência e relevância), o desafio que o candidato ao título de pesquisador deve enfrentar: encontrar o balanço entre o que para ele ressoa enquanto produtor do texto (aquilo que ele retoma e antecipa no momento da produção) e o que ressoa para o destinatário-leitor (aquilo

que ele identifica e recupera). Dessa forma o destinatário-leitor participa desde o início da produção do texto, podendo levar o autor a se alienar a esse leitor ou a se libertar dele numa delicada 'liberdade vigiada'. Por outro lado, nas vozes que desafiam a estabilidade dos sentidos, aparece o real do discurso nas contradições do discurso dos examinadores. Essas contradições marcam os deslizamentos, as flutuações que caracterizam o que Corrêa (1994: 136-7) chama de "trânsito" ou "migrações temporais" entre a leitura e a produção do texto.

Consideremos agora a questão da polidez, forçosamente presente nas enunciações através do modo predominante de enunciar por modalizações amenizadoras e por apreciações positivas. Nesse caso, aparecendo como apreciação positiva, a polidez, é definida nos estudos da Pragmática, como estratégia para evitar conflitos (cf. Kasper, 1990). Em relação a essa noção, concordamos com Serrani-Infante (2001) de que há muito mais do que uma estratégia (consciente) de evitar conflitos e mesmo de ser marca definidora de classe ou rol social (neste caso, definidora de hierarquia dentro da comunidade acadêmica). Na concepção discursiva, embora não baste para a análise, é necessário considerar o nível do que se diz, na cadeia lingüística, (o intradiscurso), uma vez que este nível não está separado da memória discursiva, do interdiscurso. Nas palavras dessa autora, "este nível corresponde à dimensão do dizer, na qual a alteridade enunciativa, a polifonia implícita em todo enunciado, desestabiliza a representação necessária de domínio que o sujeito parece ter de seu enunciado." (p.53). Em relação aos próximos exemplos, vimos que 45,3% das seqüências se constroem parafrasticamente para explicitar o jogo pendular entre simetria e assimetria, temos modos de enunciar por afirmações categóricas (com verbos aprender, crescer, ensinar, ajudar), por negações, por construções adversativas, etc.

13. Hoje em dia está cada vez mais difícil conseguir fazer perguntas para trabalhos tão bem escritos, tão bem articulados e explicados. *Está um trabalho de igual para igual.*" (...) No conjunto quando eu fui lendo, o seu produto *está perfeito. Mas pensando depois: você não estaria dando um papel de superproteção ao aluno?* [(10), 4ª, D, p.20]
14. *Eu talvez não seja a pessoa mais indicada para falar isso, mas fiquei impressionado com o material que ela juntou. Eu como antropólogo, sou do Rio e trabalho com índios amazônicos e aprendi muito com os índios de minha própria terra.* [(14), 2º, D, p.25]
15. Foi uma satisfação ler o seu trabalho... há bancas onde a leitura não é legal...*não sou especialista em gênero*, mas gostei do seu tema...para um trabalho de mestrado você tem muito fôlego teórico...está bem informado, trabalho de *alto nível acadêmico* (...) [(2), 1ª, M, p.2]
16. (...) neste capítulo final eu encontrei muitas das respostas as perguntas que me fui fazendo no decorrer da leitura. Isso *foi assim uma surpresa*,

não sei se uma surpresa, mas foi um encontro muito bom. Devo dizer que eu aprendi também a reconhecer e respeitar o seu percurso existencial, ao menos aquele que se revela neste trabalho.(...) Vou propor algumas coisas sobre mais umas questões, embora você possa não precisar ter muito mais a dizer, já que vejo que seu trabalho está bem completo (...) [(9), 1ª, M, p. 14]

Os examinadores da Banca estão ali para certificar o candidato como um igual (apontar os méritos do produto), mas têm a tarefa de marcar as falhas, as faltas que ainda não permitem que ele (o candidato) se iguale aos outros membros da comunidade. Em movimentos contraditórios, eles buscam equilibrar, nesse espaço de interpretação entre o dito e o não-dito, um delicado jogo de interlocução ao mesmo tempo simétrica e assimétrica. É esperado do candidato que se reconheça pesquisador participante da comunidade, mas ainda não pode sê-lo até que seja certificado como tal. Então junto às vozes simétricas ouvem-se dissonâncias. O que vimos foram exemplos de apreciação positiva, aparentemente de nível simétrico, que calam uma expectativa em contrário, diríamos mesmo, lapsos: ou o trabalho do candidato está superior ao nível que deveria, ou o examinador se coloca como quem não sabe e está aprendendo com o candidato, ou ainda, se desautoriza como não tendo capacidade plena de julgar o trabalho.

Outra maneira de marcar o jogo de simetria/assimetria aparece nas sugestões para publicação, também uma configuração da polidez. Levantamos 37,1% de seqüências que ressoam parafrasticamente se associando semanticamente ao sentido de *publicar significa corrigir falhas na tese*. É claro que entre o dito e o não dito está em jogo o que se deve ‘calar’ em relação ao papel do orientador.

Exemplos:

17. Vou concentrar na escrita, porque você precisa encontrar a poética do vídeo no trabalho escrito. Você tem prazo para fazer correções, mas *essa sugestão é para um tema maior, para publicação*. Você precisa pesquisar mais na literatura brasileira da época. Você (...) a tarefa de transformar isso aqui em livro, vai ser um *trabalho longo*, mas vale a pena e você tem de publicar. [(8), 2º,M, p.13]
18. *Seu trabalho tem de ser publicado* e vale a pena você explicitar como você precisou dividir as entrevistas. Sua metodologia é coerente, *mas você precisa explicitar melhor* então porque você privilegiou o quantitativo, efetivamente, não é estudo de caso, mas vale a pena dar uma olhada nas entrevistas em si. [(11), 3ª,D, p.19]
19. Sobre o capítulo 5, não tenho comentário e vou direto ao 6, onde você traz algumas conclusões chaves, mais conclusões do que as três páginas no final, totalmente desnecessárias. *Mas ali tem algumas afirmações que você deve rever na publicação do trabalho.*[(14), 4º, D, p.28]

20. *Seu texto deverá ser para depois...uma publicação...seu papel aqui é polemizar, debater como você já demonstrou na sua defesa ao Fulano [1º examinador], que você é capaz de argumentar muito bem.(...) O seu objetivo, na minha opinião, o grande objetivo, não era tanto conhecer isso, conhecer aquilo, e discutir isso e aquilo, mas a sua própria terminologia é dar a conhecer esse sistema de idéias e valores e isso você não nos propicia aqui, mas vai propiciar se Deus quiser, e muita gente, eu acho que isso pode ser transformado num bom texto de divulgação (...)* [(3), 2ª, M, p.4]

Entendemos que certos modos de dizer ‘que alguma parte deve ser re-escrita para publicação’, são para não dizer que a falha é estrutural à tese ou à parte dela. Authier-Revuz (1998:108) ressalta que o discurso de divulgação científica é uma “prática de reformulação de um discurso fonte em um discurso segundo”¹⁴. Então, a reformulação já está implícita na sugestão para publicação, sendo desnecessário marcá-la, a não ser se o sentido for outro.

VI. Considerações finais

Vimos que as enunciações dos examinadores se constroem na condensação de sentidos em torno do ‘ideal’ comunicativo de uma escrita científico-acadêmica transparente, clara, bem articulada e esteticamente agradável. Essas condensações de sentido tendem a impor uma discursividade ao qual o candidato/autor tem que se adaptar e reproduzir.

Não obstante, também vimos que os sentidos podem deslizar contradizendo de alguma forma a voz dominante e deixando entrever, nos modos de dizer dos interlocutores, que os critérios de aceitação ou não-aceitação do texto do candidato não ficam somente no nível cognitivo. Interferem sentidos que se quer esconder, como por exemplo, um preconceito que se naturaliza num ideal de escrita estético-literária. Interferem também critérios de julgamento oscilantes no jogo de identificação e desidentificação com o texto e os interlocutores. O que queremos destacar é que tanto nas arguições das Defesas, como no produto escrito das dissertações e teses, os sentidos circulam no discurso sobre o referente (o texto), no discurso sobre o candidato a pesquisador e no discurso sobre o próprio examinador, os quais dialogam entre si.

Dessa maneira não se pode entender que esse gênero de escrita seja um exercício com regras acadêmicas simples de preparação, composição e redação de um livro. A representação das exigências e convenções acadêmico-científicas nas Ciências Humanas e Sociais tem a função de reduzir contradições e se traduzir em rigor, precisão e clareza cujo discurso científico é ‘fazer crer’ que a ciência é neutra e objetiva.

Sugerimos, a exemplo de nossa análise, que o ensino da escrita não só se abra para a sua heterogeneidade já a partir do ensino fundamental, mas que continue a ser objeto de preocupação na universidade e nos cursos de pós-graduação, que tendem a considerar como já dado o que o autor

precisa saber. Não só o autor pode não estar preparado para reproduzir as técnicas formais acadêmico-científicas, mas principalmente pode não o estar para fazer funcionar plenamente a sua autoria, questão, como vimos, muito mais complexa do que a de protagonizar um ato de comunicação. Trata-se de considerar o cruzamento constante entre produtor de um texto e leitor, dadas as suas posições discursivas e as condições de produção. Aquele que escreve, em sua busca de autoria, precisa transitar em seu próprio texto retomando o que já ouviu e leu e antecipando como poderá ser lido. Ele ‘sabe’ que quem lê busca nessas antecipações possibilidades para encontros e confrontos de perspectivas, os quais serão expostos nos eventos de Defesa de Teses, como vimos neste trabalho.

NOTAS

- 1 Este trabalho é decorrente de uma pesquisa para qualificação em nível de doutorado no DLA-IEL-UNICAMP, 06/09/2001.
- 2 As noções aqui mencionadas serão desenvolvidas no corpo do trabalho.
- 3 Aspas nossas.
- 4 Pesquisador da equipe THÉODILE (Théorie e Didactique de la Lecture et de l’Écriture de l’Université Charles-de-Gaule - Lille3) e participante do projeto “Pratiques de l’écrit et mode d’accès au savoir dans l’enseignement supérieur”.
- 5 Devido às diferenças entre os contextos universitários francês e brasileiro, faz-se necessário explicar que os cursos de *licence* na França pressupõem que ao final deste o aluno deverá apresentar um relatório de estágio, o qual é previsto como parte da formação universitária neste nível em todas as instituições. Acreditamos que essa exigência institucional, se atenha a alguns cursos de bacharelado, como por exemplo, o Bacharelado em Letras, da Faculdade de Letras da UFMG (a monografia não é exigida no curso de licenciatura), como requisito para finalização do curso. A investigar a exigência de monografias em cursos de graduação em ciências humanas, sociais e artes.
- 6 No contexto francês poderíamos considerar como correspondente às monografias de pós-graduação *lato-sensu* o *mémoire de maîtrise* e como dissertação de mestrado o *mémoire de DEA* ou *DESS (Diplôme d’Etudes Approfondies* ou *Diplôme d’Etudes Supérieures Spécialisées*).
- 7 Texto apresentado na ‘3^o Journée d’Etudes’ do projeto referido na nota 2, nos dias 30 e 31 de maio de 2000, em Bidart, França e gentilmente cedido por Francis Grossmann.
- 8 A primeira data se refere ao texto de arquivo no original russo “O problema do texto” e a segunda data à edição brasileira de nossa consulta.

- 9 Queremos ressaltar a tese de doutorado de Riolfi (1999), um trabalho ancorado na Psicanálise, que centrou no conceito de discurso lacaniano e nos processos transferenciais entre o orientando/escritor e o orientador a questão da ‘mudança subjetiva que propicia o sujeito falar em nome próprio’.
- 10 Vale notar que esse ensino filosófico das universidades e escolas eclesiásticas, vigente entre os séculos X e XVII na Europa, tinha um lado coordenado pela teologia e portanto buscava-se um acordo entre a revelação e a razão e o outro lado regido por métodos de argumentação silogística e a leitura comentada dos autores antigos, principalmente Aristóteles. Há também o sentido pejorativo da escolástica:
aquilo que apresenta um caráter exagerado de formalismo (excesso de divisões, de distinções, de raciocínio in verbis); quer do que manifesta um ar de espírito escolar; uma tendência para se fechar em teses ou questões tradicionais formuladas de uma vez por todas, em vez de renovar pelo contato imediato da observação e da vida. (Lalande, 1996: 318).
- 11 São estes: Plot, 1986; Timbal-Duclaux, 1990; Le Bras, 1993; Rouveyran, 1994; Lani-Bayle, 1999, Creme e Lea, 1997; Brause, 2000; Lenoble-Pinson, 1996; Eco, 1996. Observamos que neste último a edição consultada é a 14ª edição brasileira.
- 12 Consideramos todos os examinadores das Bancas e alguns orientadores (quando fizeram referência à composição textual das teses). Cada seqüência contada se refere ao mesmo enunciador. Não focalizamos nesta análise as seqüências das defesas dos candidatos.
- 13 Entre colchetes, pela ordem, estão representados: o número do evento, o examinador por ordem de apresentação durante cada evento, o tipo de evento (Mestrado ou Doutorado), e a página correspondente no corpus arquivado). Todos os nomes citados foram substituídos por termos neutros (Fulano, Beltrano, etc).
- 14 Essa autora analisa o discurso científico como ‘tradução’ de textos em termos de função comunicativa. Entendemos que a publicação de uma tese em livro ou artigos, ao simplificar, didatizar o discurso da tese, é um tipo de tradução que tem por função atingir um público especializado, porém mais amplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Authier-Revuz, J. (1998) *Palavras Incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Bakhtin, M. (1992) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barnett, V. (1991) *Sample survey: principles and methods*. Londres: Arnold.

- Boch, F., Grossmann, F. (1999) "Lecture de textes linguistiques et compétences définitionnelles". *Le Français Aujourd'hui*, 125, p. 25-35.
- _____. (2000) Quelques remarques sur les pratiques citationnelles dans l'écriture de recherche : en vue d'une étude concernant le rôle de la citation chez des scripteurs experts et néophytes. *Journée d'études LIDILEM/IVEL & THEODILE*, Bidart: mimeo.
- Brause, R. S. (2000) *Writing your doctoral dissertation*. Londres: Palmer Press.
- Coracini, M. J. R. F. (1987) *A subjetividade no discurso científico: análise do discurso científico primário em português e em francês*. Tese de Doutorado, PUC - São Paulo.
- Corrêa, M. L. G. (1994) "Questões de linguagem: notas sobre jornalismo, história e lingüística". *Alfa*, n.3, v.8, pp. 129-141.
- _____. (1997) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas.
- Creame, P., Lea, M. R. (1997) *Writing at university*. Buckingham: Open University Press.
- Dabène, M. (1987) *L'adulte et l'écriture : contribution à l'une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelas: De Boeck; Paris: Editions Universitaires.
- _____. (1998) "L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales". *Psychologie et Education*, 33, p.93-107.
- Ducrot, O. (1987) *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes
- Eco, Humberto. (1996) *Como se faz uma tese*. 14ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (1997) *A arqueologia do saber*. 5ª. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Haroche, C. (1992) *Fazer dizer; querer dizer*. São Paulo: Hucitec.
- Kasper, G. (1990) "Linguistic politeness: current research issues". *Journal of Pragmatics*, 14, p. 193-218.
- Lalande, A. (1995) *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lani-Bayle, M. (1999). *Écrire une recherche: mémoire ou thèse*. Lyon: Chronique Sociale.
- Le Bras, F. (1993). *Les règles d'or pour rédiger un rapport, un mémoire, une thèse*. Allier, Belgique: Marabout.

- Lenoble-Pinson, M. *La rédaction scientifique: conception, rédaction, présentation, signalétique*. Bruxelas: De Boeck Université, 1996
- Morrison, K. (1995) “Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação”. In Bottéro, Jean et al. *Cultura, pensamento, e escrita*. São Paulo: Ática.
- Orlandi, E. P. (1993) *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1998a) “Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico”. *Rua*, n.4, pp. 9-19.
- _____. (1998b) “Discurso e argumentação: um observatório do político”. *Forum Lingüístico*, v.1, pp. 73-81
- _____. (1999) *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1990) 1. “Análise automática do discurso” e 2. “A análise de discurso: três épocas”. In: Gadet e Hak (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Edit. da Unicamp, pp. 61-161 e 311-318
- _____. (1990b) *Discurso: estrutura e acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Plot, B. (1986) *Ecrire une thèse ou mémoire en sciences humaines*. Paris: Champion.
- Reuter, Y. (1998) “De quelques obstacles à l’écriture de recherche”. *LIDIL*, 17, pp. 11-24.
- _____. (2000) “Je suis comme un autrui qui doute: le discours des autres dans l’écrit de recherche en formation”. *Journée d’études LIDILEM/IVEL & THEODILE*, Bidart: mimeo.
- Riolfi, C. (1999) *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.
- Rouveyran, J-C. (1994) *Mémoires et thèses : l’art et les méthodes*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Serrani-Infante, S. M. (1997a) *A Linguagem na pesquisa Sócio-cultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1997b) Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. *D.E.L.T.A.*, vol. 13, n. 1. pp. 63-81.

_____. (2001) “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura”.
D.E.L.T.A., 17, 31-58.

Spolsky, B. (1995) *Measured Words*. Oxford: Oxford University Press.

Timbal-Duclaux, L. (1990). *La communication écrite, scientifique et technique: qualité et lisibilité*. Paris: ESF Editeurs.