



MARLUZA TEREZINHA DA ROSA

**O DISCURSO UNIVERSITÁRIO-CIENTÍFICO NA
CONTEMPORANEIDADE: MARCAS E IMPLICAÇÕES NA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PESQUISADOR EM
FORMAÇÃO**

CAMPINAS,

2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MARLUZA TEREZINHA DA ROSA

**O DISCURSO UNIVERSITÁRIO-CIENTÍFICO NA
CONTEMPORANEIDADE: MARCAS E IMPLICAÇÕES NA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PESQUISADOR EM
FORMAÇÃO**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Rodrigues Faria Coracini

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Doutora em Linguística Aplicada,
na área de Língua Estrangeira.**

CAMPINAS,

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

CRISLLENE QUEIROZ CUSTODIO – CRB8/8624 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

D251d Da Rosa, Marluza Terezinha, 1985-
O discurso universitário-científico na contemporaneidade:
marcas e implicações na constituição identitária do
pesquisador em formação / Marluza Terezinha da Rosa. --
Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientadora : Maria José Rodrigues Faria Coracini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ciência. 2. Universidades e faculdades. 3. Análise
do discurso. 4. Pesquisadores - Identidade. 5.
Pesquisadores - Formação. I. Coracini, Maria José
Rodrigues Faria, 1949-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The scientific-university discourse in the contemporary society:
marks and implications on the identity constitution of researchers in training.

Palavras-chave em inglês:

Science

Universities and colleges

Discourse analysis

Research teams - Identity

Research teams - Training

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Maria José Rodrigues Faria Coracini [Orientadora]

Leda Verdiani Tfouni

Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos

Beatriz Maria Eckert-Hoff

Eliane Righi de Andrade

Data da defesa: 14-02-2013.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

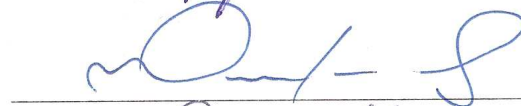
Maria José Rodrigues Faria Coracini



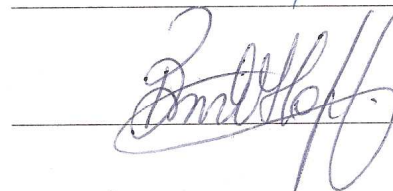
Leda Verdiani Tfouni



Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos



Beatriz Maria Eckert-Hoff



Eliane Righi de Andrade



Elzira Yoko Uyeno

Maria Viviane do Amaral Veras

Juliana Santana Cavallari

Aos que (se) investem no saber com
sua (po)ética e seu (des)encanto.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Maria José Coracini, pela sábia orientação, pelo exemplo acadêmico e por me possibilitar assumir o lugar de estrangeira a esse discurso como semblante;

À Prof^ª. Dr^ª. Sandrine Reboul-Touré, por ter me acolhido junto ao grupo CEDISCOR, na Université Sorbonne Nouvelle e pela disponibilidade que sempre teve para a interlocução;

Às professoras Dr^ª. Leda Tfouni, Deusa de Souza, Beatriz Eckert-Hoff, Eliane Righi de Andrade, Juliana Cavallari, Viviane Veras e Elzira Uyeno, pela leitura criteriosa, pela discussão e pela colaboração no desenrolar da pesquisa;

À Prof^ª. Dr^ª. Amanda Scherer, por ter me inserido nesse itinerário e por ter me proporcionado vivenciar a experiência de ser outro na/pela linguagem;

Aos pesquisadores em formação entrevistados, que pronta e atenciosamente se dispuseram a participar desta pesquisa;

Aos colegas dos grupos de pesquisa *Da Torre de Marfim à Torre de Babel* e *Vozes (in)fames*, pelo valioso debate e pelo amparo teórico e acadêmico;

À Carla Tavares, Patrícia Nogueira, Daniella Rubbo, Flávio Benites, Lígia Francisco, Mariana Peixoto e Hélio Alexandre da Silva, por perturbarem as evidências de minha ficção teórica, pelos elementos de desequilíbrio pontuados em suas leituras;

A Vandoir Bourscheidt, por compartilhar deste percurso que lhe é estranhamente familiar, pelo “ainda” que me mantém em (trans)formação;

À minha família, aos amigos de convivência diária e àqueles fisicamente distantes, mas simbolicamente presentes, por sustentarem os laços que me constituem;

A Cláudio, Rose e Miguel, pelo apoio institucional, junto à Coordenação de Pós-Graduação do IEL;

À CAPES, pelo auxílio financeiro durante minha pesquisa no Brasil e no exterior.

Assim, a ciência estava bem posicionada para servir de objeto último à paixão pela verdade, despertando no vulgo a prosternação diante do novo ídolo chamado *cientificismo* e, no “letrado”, esse eterno pedantismo que, por ignorar o quanto sua verdade é relativa às muralhas de sua torre, mutila o que do real lhe é dado apreender (LACAN, 1998, p. 83).

A favor ou contra a instituição universitária, à esquerda ou à direita, isto resta a ver e, de fato, nos fatos, isso pouco importa, pois, ao falar diante de vocês, participo evidentemente de um sistema global de forças que me escapam e que não saberia, nem poderia (nem deveria) controlar (PETERSON, Michel. In: DERRIDA, Jacques, 1999, p. 12).

RESUMO

Nesta pesquisa, colocamos em discussão o discurso em formulação e circulação no âmbito universitário, compreendido não apenas como um lócus de observação, mas também de problematização e de possível transformação de sentidos já-dados, naturalizados ou reafirmados. Ancoramo-nos nos estudos discursivos, em sua relação constitutiva com a psicanálise lacaniana e com a desconstrução, viés que implica um gesto constante de reformulação teórico-conceitual. Nosso olhar se dirige ao processo de formação para a pesquisa científica – processo no qual não apenas o conhecimento, mas também os pesquisadores estão em (trans)formação –, por entendermos que, no domínio universitário em que tal processo ocorre, a ciência não é dada como pronta, diferentemente do modo como é veiculada nos discursos de divulgação científica, por exemplo. Em outros termos, tomamos como lugar de observação e problematização não o produto, mas o processo de produção e a transmissão de conhecimentos (a ciência em desenvolvimento). Nesse âmbito, mais do que os resultados, importa a inscrição do pesquisador em formação, sua constituição identitária, inevitavelmente atravessada pela heterogeneidade discursiva que permeia essa outra cena e que presentifica uma memória de dizeres. Importa “o drama subjetivo do cientista”, seus conflitos, que, como fios, enodam-se, servindo como condição para esta reflexão. Com base na articulação teórico-conceitual empreendida, defendemos a hipótese de que a identidade do pesquisador em formação se constitui em um movimento tenso de aproximação-afastamento com relação a uma imagem ideal e espectral, a figura do cientista, definida e reafirmada a partir de uma matriz de sentidos que pode ser compreendida pela referência à designação *ciência moderna*, a qual é, também, passível de questionamento, principalmente, por seu caráter idealista. Tomamos como objeto de estudo o dizer de pesquisadores em formação de diferentes disciplinas, inscritos em três grandes áreas: ciências humanas, biológicas e exatas. A análise do *corpus* incidiu prioritariamente sobre regularidades linguístico-discursivas (como a recorrência da relação com o outro, de uma imagem do conhecimento científico como forma de se chegar à almejada completude, da expressão de uma revolta resignada frente aos modos de produção desse conhecimento, submetido aos discursos da universidade, da ciência e do capitalismo), presentes em segmentos recortados dos dizeres, os quais obedeceram, em sua maioria, a uma estrutura narrativa linear, com passado e presente, organizados pelo olhar retroativo de um eu-narrador. Trata-se de um modo de interpretar(-se) (n)a produção de conhecimentos, que se ancora em uma “estrutura de ficção”. Ao olhar para esses dizeres, não buscamos empreender uma metaciência, que viria lançar luz sobre certo lado obscuro dos domínios teóricos em questão, mas possibilitar a compreensão dos modos de funcionamento do(s) discurso(s) nesses domínios, potencializando o conflito e o desequilíbrio dentro das muralhas de nossa própria torre.

Palavras-chave: ciência, universidade, identidade, formação

ABSTRACT

This research study opens up a discussion of the discourse that is being formulated and disseminated in the academic world, understood both as a place where observation occurs and that involves the problematization and possible change of senses that have already been expressed, naturalized or restated. This research is grounded on discursive studies in its constitutive ties with Lacanian psychoanalysis and with deconstruction, a standpoint that involves a constant gesture of theoretical-conceptual reformulation. In our approach, the study addresses the question of training in scientific research – a process in which not only knowledge, but also the researchers themselves undergo changes. By this we mean that in the university domain where this process occurs, science is not regarded as ready-made, unlike the way that it is expressed in discourses in scientific publications, for example. Expressed in another way, it is not the product that is taken as the place of observation and problematization, but the production process and transmission of knowledge (i.e. science in development). What matters more than the results in this area, is the inscription of the researcher in training, and his/her identity constitution (which is inevitably characterized by the discursive heterogeneity which pervades this other scene and which embodies a “memory of sayings”). What is also of importance is that the “subjective drama of the scientist” and his conflicts, which are like threads that become entangled, can provide the right conditions for this kind of reflection. On the basis of this implicit theoretical-conceptual correlation, we support the hypothesis that the identity of the researcher in training represents a tense moment of withdrawal-approximation with regard to the ideal and spectral image of the figure of the scientist. This can be defined and restated on the basis of a range of senses, which can be understood by reference to the term “modern science” which is also open to question, mainly because of its idealistic character. The object of this study is what is said by the researchers in training who are from different subjects but mainly enrolled in three areas: the human, biological and exact sciences. The analysis of the corpus largely focused on linguistic-discursive regularities (such as the adoption of a relationship with another, of an image of scientific knowledge as a means of arriving at a desired completeness, and of the reaction of a backlash which is accepted in light of the modes of production of this knowledge when subjected to the discourses of the university, science and capitalism) that can be found in the extracts of their comments, most of which follow a linear design from past to present and are arranged in terms of a retrospective hindsight by a first person narrator. It is a question of a mode of interpreting (or being interpreted in) the production of knowledge that is grounded in a “framework of fiction”. In looking for these remarks, we do not seek to understand a metascience that can throw light on a particularly obscure area of the theoretical domains in question, but to allow an understanding of the way discourse(s) operate(s) within these domains through a potential conflict and an imbalance within the walls of our own tower.

Keywords: science, university, identity, training

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
PRIMEIRO ATO.....	13
CENA 1: Do mito da cientificidade à/na contemporaneidade	13
1.1 Sobre a “ciência moderna” e suas (des)continuidades	14
1.2 Pensar a ciência como invenção	24
1.3 (Pós-)modernidade e tecnociência: uma questão (de) capital	27
1.4 Poderíamos falar de uma “nova ordem científica”?	35
1.5 A ciência, a psicanálise e seus (des)encontros	41
1.6 Uma forma de racionalidade em jogo	48
CENA 2: Do olhar discursivo-desconstrutivista	51
2.1 A noção de discurso: campo de um (du)elo.....	52
2.2 Sobre o sujeito como ser em falta	61
2.3 Saber e verdade: uma relação de não-evidência.....	68
2.4 Saber e poder: uma relação constitutiva.....	76
2.5 A noção de identidade: campo da ficção	82
2.6 Possíveis deslocamentos em torno do discurso universitário-científico	88
ENTREATO	91
Um encontro	91
SEGUNDO ATO	101
CENA 3: A busca pela unidade protetora de um lugar	101
3.1 A re-afirmação do eu na fantasia de si mesmo.....	101
3.2 A construção de uma imagem de si pelo olhar do outro	113
3.3 Sob um ideal de pesquisador	132
3.4 Ser-estar no entremeio:alinhavos	161
CENA 4: O discurso universitário-científico na contemporaneidade.....	165
4.1 Tudo (pelo) saber	165
4.2 O conhecimento e a demanda utilitária	179

4.3 A vigilância e a (in)visibilidade na produção do conhecimento	195
4.4 O mal-estar do ex-sistir: justapondo as cenas	209
(DES)ENLACES	213
REFERÊNCIAS	221
ANEXOS.....	231
Anexo 1 : Dados do Participante	231
Anexo 2: Consentimento livre e esclarecido	232
Anexo 3: Declaração de concordância do participante	233

APRESENTAÇÃO

A proposta desta pesquisa começou a se delinear durante o processo de escrita de nossa dissertação de mestrado, na qual atentávamos para as designações atribuídas à língua (língua materna, língua estrangeira e suas reformulações) em artigos acadêmicos. Tratávamos dos efeitos de sentido produzidos por essas designações no dizer de pesquisadores da linguagem e, a partir daí, começamos a voltar nosso olhar para a própria constituição desse pesquisador, enquanto sujeito que (se) dizia a partir de um entre-lugar.

A temática do ser/estar entre línguas permeou, assim, nosso trabalho de mestrado; no entanto, o gesto de dizer(-se) em um lugar intervalar, no caso do pesquisador da linguagem que observávamos, parecia apontar para uma questão de inscrição não somente em diferentes línguas, mas em práticas discursivas vinculadas a saberes diversos. Isso porque as designações que analisamos apontavam para diferentes discursos que atravessavam a materialidade linguística e sugeriam indícios da constituição de uma subjetividade *entre* (entre línguas, sim, mas também entre saberes). Encerrávamos nossa dissertação afirmando que

frequentemente se esquece que, nos bastidores da produção de conhecimento sobre a língua(gem), está um sujeito, cuja história se imbrica à sua relação com a(s) língua(s). A complexidade desse discurso, no entanto, permanece apenas tangenciada. Muito há ainda a ser estudado, para que se possa compreender o processo de saber/conhecer/produzir conhecimento na/sobre a língua(gem) nos dias de hoje (DA ROSA, 2009, p. 125).

A busca por compreender tal complexidade é o que nos move nesta tarefa. No entanto, neste momento, não nos voltamos para o dizer do pesquisador da linguagem unicamente, uma vez que procuramos, a partir dos bastidores, ou seja, do processo de produção de conhecimentos, problematizar a constituição identitária do pesquisador em formação em diferentes áreas. Desse modo, nosso foco não incide apenas sobre os estudos linguísticos, mas sobre a forma como domínios de sentidos são produzidos discursivamente, o que implica pensar na dimensão linguística, sócio-histórica e política de todo dizer.

Acreditamos que a complexidade desse discurso ao qual nos referíamos não se reduz a um momento histórico-social (a contemporaneidade), mas sofre influências de tal momento que lhe são determinantes. Vivemos em uma época na qual a dita “sociedade

da informação” – marcada, em sua constituição, pelos desenvolvimentos tecnológicos advindos, na maioria das vezes, de uma (re)configuração da ciência e do discurso científico – deixa sulcos na constituição subjetiva, nas diferentes formas de vermos e de falarmos sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos.

No momento histórico-social contemporâneo, conjuntos de conhecimentos, ao quais chamamos ciências, já produziram deslocamentos e inegáveis mudanças em áreas como a informática, as engenharias ou a medicina, por meio do aperfeiçoamento e da aplicação de suas técnicas. Todavia, vivemos também em uma sociedade espetacularizada (DEBORD, 1992)¹, na qual a ciência ou o discurso científico consiste em uma poderosa forma de controle, de vigilância, de mercadologização, de objetificação, de (in)visibilidade. Esses traços não cruzam apenas o discurso científico que, mais do que nunca, parece buscar o discurso midiático, parece querer ser divulgado. Esses traços nos transpassam e nos afetam, como sujeitos não-imunes aos formigamentos dos discursos (FOUCAULT, 2009a).

Nos estudos que versam sobre a temática da cientificidade, contemporaneamente, discute-se muito, em alguns vieses, acerca dos benefícios e malefícios que o desenvolvimento da ciência poderia acarretar. Em outras perspectivas, debate-se sobre os efeitos que a divulgação científica, em rede, por intermédio da mídia, poderia produzir na vida do chamado cidadão comum, que não figuraria, diretamente, entre os envolvidos nesse discurso. Fala-se, ainda, da vulgarização da ciência e, com ela, da banalização do conhecimento, que passaria a ser transmitido ao público como simples informação.

No que concerne, mais especificamente, ao âmbito universitário e às políticas acadêmicas, é inevitável observarmos os chamados programas de reestruturação universitária em nosso país, assim como a produção e a circulação acentuada de discursos tanto em favor quanto contra os programas de acessibilidade ao ensino público superior, como o sistema de cotas ou programas como o Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Do ano de 2003, quando teve início a chamada expansão universitária, até o ano de 2010, segundo números informados no site do Reuni, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos câmpus² no Brasil. Atrelado a esse crescimento em termos físicos, vemos um grande número de estudantes, sujeitos desejantes, chegar a esse espaço universitário tão almejado e, até então, tão

¹ A data mencionada no corpo do texto se refere à edição por nós consultada. A data da primeira edição das obras consta nas referências bibliográficas.

² Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 08/08/2012.

distante da maioria. Tais estudantes buscam, mesmo que não o saibam, uma inscrição no discurso universitário-científico, valorizado em nossa sociedade e visto tanto como possibilidade de ascensão social e profissional, quanto como critério de valoração humana. Todavia, esse movimento de expansão causa preocupações de diversas ordens, como o modelo de universidade e de ensino que estamos reproduzindo ou disseminando.

Acontecimentos como esses, característicos de nosso tempo e de nosso país, são considerados como basilares neste trabalho, uma vez que nos auxiliam a melhor definir nosso problema de pesquisa. Quando nos deparamos com discussões como as que mencionamos, é inevitável nos perguntarmos sobre os sujeitos envolvidos nesse processo, já que, ao que parece, somos colocados sempre diante de uma relação estabelecida (ou seja, naturalizada) entre sujeitos e resultados (produtos, objetos comercializáveis, conhecimento útil ou utilizável); nunca entre sujeitos e processos de produção de conhecimentos.

É como se, para que se chegasse a tais produtos, nenhum sujeito tivesse sido mobilizado, como se “a ciência”, difundida nos veículos de comunicação e territorializada na academia, funcionasse como um organismo autônomo e independente. Na maioria das vezes, apresentada como um todo, a ciência (e não *uma* ciência) assume dimensões não-sociais, não-históricas, não-humanas, como se fosse desenvolvida em um universo paralelo e desligado de uma sociedade, de uma cultura, de um momento histórico e de um sujeito; como se não fosse atravessada, enfim, por nenhum desejo, nenhuma angústia.

Acreditamos que, ao se apresentar a ciência a partir de seus resultados e de uma forma acabada, ignora-se o fato de que discursos diversos (e contraditórios) a sustentam, intervindo, também, na constituição de identidades, uma vez que o processo de produção de conhecimentos está atrelado, na maioria das vezes, ao de preparação para a pesquisa científica; processo no qual os sujeitos envolvidos são (trans)formados³. O desenvolvimento desta pesquisa advém, assim, de nosso interesse em compreender que efeitos a (trans)formação dessa identidade produz no/pelo dizer. Com esse propósito, dispomo-nos a observar o discurso científico a partir de seus bastidores, ou seja, considerando o processo de formação do pesquisador e não o produto de sua pesquisa.

³ Entendemos que a identidade está, sempre, em constante (trans)formação, como apontaremos em outros momentos deste trabalho. Trata-se, aqui, assim como na designação “pesquisador em formação” posteriormente abordada, de salientar que problematizamos os efeitos dessa (trans)formação durante um momento específico, que é o da formação, institucionalmente reconhecida, para a pesquisa científica.

Buscaremos, por meio desse olhar, colocar em jogo os movimentos e embates que permeiam as práticas de habilitação para a pesquisa e para a atuação no ensino superior, no Brasil, contemporaneamente, potencializando sua problematização. Como tal atuação tem sido (ou se diz) pautada na tríade ensino-pesquisa-extensão, não podemos ignorar que a formação para a pesquisa científica está intimamente ligada à formação para a docência nesse âmbito universitário em franca expansão.

Nas pesquisas desenvolvidas em Linguística Aplicada, área na qual nos inscrevemos, a preocupação com a formação do professor ou com o professor em formação consiste em um ponto de constante retorno. Entretanto, nem sempre se leva em consideração o fato de os próprios pesquisadores da linguagem não estarem formados, ou seja, não serem unos e homogêneos, já que, como sujeitos em (trans)formação (sujeitos da/na linguagem), sua identidade não está e nunca estará completa. Mesmo assim, é frequentemente no outro, no professor (geralmente de escola pública), que se aponta essa incompletude. É na escola, e não no meio acadêmico, que as tão sugeridas mudanças devem acontecer.

Entendemos que os questionamentos que têm sido lançados pelos linguistas aplicados são de indubitável relevância para que se consiga produzir deslocamentos, por exemplo, nas formas como o aluno e o professor se veem e são vistos no meio em que vivem e nas discursividades em que se inscrevem. Contudo, acreditamos que essa problematização deve começar antes e atingir também outra(s) esfera(s), como a acadêmica. Em nossa concepção, esta é a relevância de se compreender melhor quem é o pesquisador em formação, hoje, no Brasil; que percurso ele vivencia, que dizeres o significam, que marcas esse trajeto deixa na constituição de sua identidade.

Para que possamos problematizar esse processo de constituição, direcionaremos nosso olhar para o discurso de estudantes de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, no nível de doutorado, vinculados a instituições públicas de ensino superior localizadas no Estado de São Paulo. Como critério para a composição desse grupo de interlocutores, salientamos, em termos territoriais, o fato de, nesse Estado, estarem situadas algumas das mais conceituadas instituições de ensino do país, o que pode ter influenciado na migração de alguns estudantes, provavelmente, em busca dos melhores lugares para sua formação e na constituição de seu imaginário sobre o meio acadêmico. Em termos de situação universitária, nosso foco incide sobre o período de

doutoramento por ser este caracterizado como a mais importante fase de formação e preparação para a (dita) pesquisa científica⁴.

Propomos chamar a esses estudantes de pesquisadores em formação e observaremos seu dizer com vistas a indagar sobre a constituição de sua identidade, durante o processo de formação para a pesquisa, bem como sobre os possíveis efeitos que o discurso e/ou o fazer (ditos) científicos produzem nessa constituição. Tal discussão se mostra pertinente para que possamos tangenciar a complexidade de uma prática discursiva que envolve não apenas (re)produção de conhecimentos, mas também relações de poder/saber, como tem sido o processo formador; processo do qual o sujeito não está (ou não deveria estar) foracluído,⁵ visto que seu desejo e sua história encontram-se aí latentes.

Sendo assim, se há um sujeito na base de toda produção de conhecimento, perguntamo-nos se não deveríamos levar em consideração o fato de esse sujeito integrar e determinar o desenrolar desse processo, da mesma forma que tal processo o determina. Colocarmo-nos essa questão implica considerar que o sujeito não apenas marca os dizeres na/pela língua, como também é marcado pelos sentidos que são produzidos nessa relação.

Voltarmo-nos para o discurso do pesquisador em formação, por meio de uma perspectiva que o toma de dentro, já que também estamos imersos nesse processo, pode parecer, à primeira vista, uma leitura que sinaliza um jogo de espelhos, nos termos de Pêcheux (1981), na medida em que um espelho reflete o outro, no qual, por sua vez, está também refletido. No entanto, esse viés potencializa um movimento de desconstrução frente ao edifício logocêntrico em que se tem pautado a produção do conhecimento científico. Adotando essa perspectiva, acreditamos que tal abordagem possa ser profícua no âmbito universitário atual, pois possibilita desestruturar as evidências, nas quais, muitas vezes, sustentamos nosso dizer, fato que nos conduz a questionar e a problematizar a construção de nossos próprios saberes.

Todavia, esta não é uma tarefa tão fácil quanto possa parecer, posto que estamos inseridos nesse mesmo imaginário, nessa mesma ordem de discurso (FOUCAULT, 2001)

⁴ A esse respeito, conferir, por exemplo, Sousa Santos e Almeida Filho (2008), que apontam para o doutoramento como “indicativo da formação do pesquisador” e Natali (2010), que, em um artigo que pode ser considerado de divulgação científica, considera a formulação de teses acadêmicas como “a representação máxima do conhecimento”.

⁵ A noção de foraclusão, na teoria psicanalítica, está relacionada “à falta de inscrição, no inconsciente, da experiência normativa da castração” (NASIO, 1996, p. 149). Em sua releitura dos conceitos freudo-lacanianos, Nasio salienta o fato de tal noção não implicar uma expulsão, mas o tratamento de algo como se ele não existisse. É nesse sentido que mobilizamos, aqui, este termo.

e atravessados por metáforas semelhantes que, ao mesmo tempo, produzem e equivocam sentidos. Não podemos, portanto, problematizar tais saberes, desconsiderando o fato de que nosso imaginário, segundo Lizcano (2006, p. 42), “educa o olhar”, fazendo com que vejamos as coisas por meio de configurações imaginárias. Sendo assim, o que nosso fazer permite é que apenas tangenciemos as representações em que se ancora o discurso que analisaremos.

No que concerne à metodologia deste estudo, o *corpus* analisado é composto por entrevistas realizadas com 21 estudantes de pós-graduação em três grandes áreas (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas). As entrevistas foram ancoradas na questão-chave: *eu sei que você desenvolve um trabalho de pesquisa, vinculado a um curso de doutorado e gostaria de saber como você vê esse processo de formação e como você se vê como pesquisador nesse processo*. Entendemos que a formulação dessa questão norteadora permite depreender múltiplas possibilidades de identificação e, conseqüentemente, de significação de si, por meio de, também múltiplas, posições assumidas no discurso. As referidas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, para fins de análise⁶.

Para tecermos o pano de fundo sobre o qual projetamos nossa pesquisa, esboçamos um recorte teórico-temporal, que tem início a partir da segunda metade da década de 1980, época em que Sousa Santos desenvolve algumas reflexões sobre uma “nova” forma de se fazer e de se compreender a ciência, a que chamou de “ciência pós-moderna”. No ano de 1988, o referido autor publica *Um discurso sobre as ciências*, ensaio no qual vislumbra aquilo que compreende como uma crise da chamada ciência moderna. Um ano depois, em *Introdução a uma ciência pós-moderna*, o mesmo autor se propõe a aprofundar as reflexões presentes no primeiro texto, delimitando o que chama de conhecimento pós-moderno ou de ciência pós-moderna, uma nova ordem científica que estaria em emergência. Essas ponderações são tomadas como um dos motes de problematização deste trabalho.

Também nesse período (mais precisamente no ano de 1991), Coracini publica, no Brasil, *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*, visando a problematizar a suposta objetividade do discurso científico, por meio da análise de traços subjetivos que teimam em se mostrar nesse dizer. Naquele dado momento – “quase às vésperas da entrada gloriosa do século XXI”, como define Rajagopalan, no prefácio à obra da autora –

⁶ Os procedimentos adotados na constituição e na análise do *corpus* desta pesquisa serão descritos mais detalhadamente no *Entreato*.

já era possível questionar algumas características significativas do que se compreende por ciência moderna, como, por exemplo, o afastamento do objeto e a neutralidade da observação e do observador.

Cerca de duas décadas depois dessas formulações, que nos servem de ponto de partida, instiga-nos perscrutar a maneira como se organiza, hoje, o cenário da produção de conhecimento, assim como o estatuto que o discurso científico ganha nesse meio. Durante a última década do século XX e na primeira década do século XXI, outros estudos, em diferentes âmbitos, versaram sobre o fazer acadêmico e sobre o discurso científico. Salientamos, aqui, a partir do viés filosófico, *A invenção das ciências modernas*, de Stengers, publicado no ano de 1993, mas traduzido para o português somente em 2002. Pelo olhar antropológico, *Le métier de chercheur*, de Latour, publicado em 1995 e ainda não traduzido para o português. Já no Brasil, pela perspectiva psicanalítica lacaniana, *Passar pelo escrito: Lacan, a psicanálise, a ciência*, de Milán-Ramos, texto resultante de sua tese de doutoramento, publicado em 2007. Em Linguística Aplicada, *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*, de Uyeno, publicado em 2002.

No ano de 2007, coincidindo com o lançamento da segunda edição de *Um fazer persuasivo* (CORACINI, 1991), Sousa Santos (2007, p. 182) retoma algumas de suas ponderações, assegurando que (ainda) “estamos em uma fase de transição paradigmática, da ciência moderna a uma ciência pós-moderna”.⁷ Essa fase, para o autor, ao mesmo tempo em que possui resultados imprevisíveis, já que está em curso, potencializa o questionamento das representações arraigadas em torno do paradigma dominante na ciência moderna (trataremos dessa questão no Primeiro Ato, a seguir). Nesse sentido, ao apontar para uma possível crise do referido paradigma, associada à emergência de uma nova ordem científica, o autor salienta a importância de considerarmos a “ambigüidade e [a] complexidade do tempo científico presente” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 2); tempo em que as dualidades em que se baseia a dita ciência moderna (sujeito x objeto, científico x não-científico, descrição x interpretação) são, mais do que nunca, passíveis de questionamento.

Em uma dessas dualidades reside a problemática de nosso trabalho, a saber: a relação entre o *processo* e o *produto* da pesquisa científica. Quando se lê as muitas teses, dissertações e artigos acadêmicos, produzidos em diferentes áreas do

⁷ Tradução nossa para “estamos en una fase de transición paradigmática, de la ciencia moderna hacia una ciencia posmoderna”.

conhecimento, ou, quando se observa o grande número de revistas de divulgação científica em circulação, está-se diante de um produto decorrente de um processo de constituição (tanto de sentidos, quanto de sujeitos), o qual se encontra, aí, silenciado. A hierarquização dessa dicotomia, em que o produto é o polo visivelmente superior, nem sempre permite que se adentre em seus bastidores, tampouco que se compreenda a multiplicidade de fatores envolvidos no fazer científico, dentre os quais salientamos a constituição identitária do pesquisador. Devido a isso, propomos, por meio de uma abordagem que parte dos estudos do discurso e da desconstrução, a desestabilização dessa hierarquia e dos dizeres que serão analisados.

Para esta tarefa, entendemos ser relevante a mobilização de alguns elementos que fazem parte das condições de produção do discurso em questão. Um desses aspectos diz respeito ao momento histórico-social no qual os dizeres são formulados, ou seja, a contemporaneidade, também designada pós-modernidade, por alguns teóricos. Dentre estes, destaca-se Lyotard (1998), que, ao cunhar a designação “pós-moderno”, considera que esse momento (ou esse olhar, não necessariamente datado) está relacionado à “crise dos relatos” ou das grandes narrativas. No prefácio à obra do referido autor, Barbosa (1985 *in* LYOTARD, 1998, p. VIII) interpreta essa expressão, argumentando que “o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”.

Uma vez considerada a existência dessa condição⁸, deve-se salientar, também, seus efeitos na forma como o conhecimento científico, em um mesmo movimento, é produzido e produz identidades. Sendo assim, se vivemos em um tempo considerado (pós-)moderno⁹ e, se a ciência desse tempo é chamada de pós-moderna, interessa-nos compreender como (e se) essa “ordem emergente” pode ser relacionada com a constituição identitária do principal envolvido nesse meio, o pesquisador.

Desse modo, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tomamos como condições de produção a possível efervescência dessa nova ordem científica e partimos do pressuposto de que as representações acerca da ciência, do pesquisador e do fazer científico são determinantes na constituição da identidade do pesquisador em formação. Esta consiste, em linhas gerais, na imaginarização de si mesmo (enquanto indivíduo, *eu* enunciador) e na imaginarização do outro (enquanto *tu* ou *ele*, ambos supostamente,

⁸ Há muitas controvérsias em torno dessa questão: vivemos ou não na dita Pós-Modernidade? Como caracterizá-la? Deixamos de ser modernos? Alguma vez o fomos (LATOUR, 2009)?

⁹ A esse respeito, conferir também Coracini (2005).

exteriores ao *eu*). O dizer desse enunciador, tomado como uma forma de falar de si, pode ser compreendido como a construção de uma ficção, a qual corresponde a uma interpretação de outras interpretações (FOUCAULT, 1990; CORACINI, 2007). A construção dessa verdade ficcional acerca de si deixaria entrever uma tentativa (ou um desejo) de homogeneidade, de totalidade e de unidade. Desejo de representar a si mesmo como uno e único e de ser representado pelo outro da mesma forma, pois o falar de si só significa na relação com o outro.

Com base nesse pressuposto, formulamos a hipótese de que a identidade do pesquisador em formação se constitui em um movimento tenso de aproximação-afastamento com relação a uma imagem espectral de pesquisador, a qual seria construída por representações que possuem, como matriz especular, um ideal de ciência, a chamada ciência moderna.

A fim de desdobrarmos tal hipótese, levantamos os seguintes questionamentos: qual é a imagem que pesquisadores em formação fazem do processo de preparação para a pesquisa científica, a partir de sua prática e de sua filiação a determinados domínios de saber? Que efeitos o fato de estar em formação produz na construção imaginária que esses estudantes fazem de si ou do que seja ser cientista/pesquisador? Que traços de uma memória discursiva acerca da cientificidade são atualizados no dizer dos participantes? É possível depreender, na materialidade linguístico-discursiva, traços de singularidade que permitam apontar para diferenças dentro de um, supostamente, mesmo domínio de saber?

Ancorado em tais questionamentos, nosso trabalho visa a contribuir para as discussões em torno das políticas de formação e de preparação para a pesquisa no/sobre o ensino superior, no Brasil, trazendo subsídios que permitam compreender os efeitos do atravessamento do processo de formação na constituição identitária do pesquisador.

Temos como objetivos específicos questionar como essa constituição se dá, em diferentes domínios de conhecimento e em relação às discursividades nas quais o pesquisador em formação se insere; problematizar a influência de fatores constitutivos do processo formador na representação de si e do fazer científico, a partir do dizer desses interlocutores; articular o modo de formulação desse discurso a diferentes representações de ciência que o sustentariam; indagar a respeito das (possíveis) formas de emergência da subjetividade no falar de si e sobre o processo de formação.

Nosso trabalho é composto por duas partes, chamadas *Atos*, uma subparte ou um *Entreato*¹⁰ e um percurso final. O *Primeiro Ato* é subdividido em *duas cenas*, que remontam a nosso itinerário teórico. Na Cena 1, traçamos um panorama histórico sobre a questão da ciência. Esse percurso é construído de modo a problematizar a designação “ciência moderna” – concebida a partir de um ideal de ciência e de uma forma de escritura (a escrita matemática) –, bem como seu suposto desenvolvimento linear e teleológico (subcena 1.1); tratar da ciência como uma invenção, um mito que, como tal, possui caráter de ficção (subcena 1.2); compreender a problemática da ciência na contemporaneidade (subcena 1.3); atentar para a possível emergência de uma ciência chamada pós-moderna, tal como propõe Sousa Santos (1988, 1989, 2007), questionando aspectos do pensamento desse autor, dentre os quais a ideia de crise no conhecimento científico (subcena 1.4); abordar a problemática da ciência, por meio de um diálogo com a psicanálise (subcena 1.5). O fechamento da cena e a abertura para a encenação seguinte é sinalizada pela subcena 1.6.

Na Cena 2, estabelecemos um enlace teórico entre os estudos do discurso, da psicanálise e da desconstrução, os quais nos permitem mobilizar uma gama de noções pertinentes para a problematização do *corpus* de análise, como, por exemplo, a concepção de discurso, de sujeito, de saber e de verdade. Vinculamos aos aportes da psicanálise e do discurso o olhar da desconstrução, pelo fato de este trabalhar de modo a não só compreender e questionar o objeto em análise, mas também a balançar os alicerces das teorias com as quais se coaduna. Com o auxílio dessa perspectiva, visamos a abordar a noção de discurso (subcena 2.1); a concepção de sujeito (subcena 2.2); a relação entre saber e verdade (subcena 2.3); a relação entre saber, visto em termos de conhecimento, e poder (subcena 2.4); a noção de identidade como narrativa ou ficção de si (subcena 2.5). Um gesto de leitura sobre o discurso e a constituição identitária em questão, com base no enlace teórico mobilizado, é indicado na subcena 2.6, encerrando a cena e o Primeiro Ato.

O que chamamos de *Entreato*, neste trabalho, possui um papel semelhante ao do hífen, funcionando como um elo e como um intervalo, ao mesmo tempo, unindo a separando o olhar teórico e o movimento analítico. Nesse momento, que marca uma passagem, mas também um ponto de encontro entre pesquisadores em formação,

¹⁰ Servimo-nos de uma metáfora teatral, pois, inscritos em discursos, falamos a partir de jogos de cena, jogos de máscara, imagens, semblantes, cenários, quadros. Também potencializamos a leitura pelo viés psicanalítico, não nos esquecendo de que o único ato bem sucedido, aquele que fala em e por nós, é o ato que falha, que não funciona.

apresentamos o *corpus* de nosso estudo e os procedimentos empreendidos em sua construção.

O *Segundo Ato* é constituído por *duas cenas*, que traçam nosso movimento analítico. A Cena 3 toma como base a construção narrativa, cronologicamente organizada e recorrente no dizer dos participantes da pesquisa. Divididos em três subcenas, os recortes analisados são atravessados por uma tentativa de afirmação de um lugar ideal e estável a partir do qual o pesquisador em formação (se) diz. A subcena 3.1 discute a ênfase dada ao *eu* como agente da narrativa de si. A subcena 3.2 se organiza em torno do que chamamos de um falar de si pela voz do outro e problematiza as imagens construídas pelos participantes sobre si mesmos, por meio de um olhar, supostamente, exterior. A subcena 3.3 mobiliza a imagem que os pesquisadores em formação constroem sobre o que seja um pesquisador ideal; imagem com a qual estes se relacionam de forma tensa: afirmando-a ou (de)negando-a. A subcena 3.4 alinhava essas cenas, por meio das quais traços dos bastidores são problematizados.

A Cena 4 procura situar o imaginário sobre a ciência, presentificado no dizer dos participantes, em relação com o momento sócio-histórico-cultural e com as demandas da sociedade contemporânea. A subcena 4.1 está voltada para a discussão de recortes nos quais o conhecimento científico é representado como completo ou como uma possibilidade de atingir a completude (o que também aponta para o funcionamento do que Lacan (1992) compreende como Discurso Universitário). Nos recortes que compõem a subcena 4.2, a produção do conhecimento é vista como submetida à ordem de um saber prático, que deve, por isso, ser aplicável e/ou convertido em um objeto, uma mercadoria comercializável (o que sugere o atravessamento do Discurso Capitalista). A subcena 4.3 é direcionada aos dizeres que apontam para efeitos de coerção nos bastidores do discurso científico. Trata-se do imperativo pela produção e divulgação dos resultados, que indicia formas de controle e de vigilância. Além disso, essa demanda pela (in)visibilidade na produção do conhecimento converge para a sustentação do mito contemporâneo da ciência. A subcena 4.4 coloca em discussão os elementos pontuados na análise, justapondo-os às outras cenas.

Com este percurso, procuramos problematizar o imaginário dos pesquisadores em formação, encenado, hoje, nos bastidores, uma vez que este é determinante para as futuras cenas da pesquisa científica em nosso país. Dito diferentemente, são esses pesquisadores, com suas convicções e suas visões acerca da universidade, da ciência e do fazer universitário-científico, que guiarão as próximas gerações de estudantes e de

pesquisadores. Logo, como herdeiros de um sistema universitário e de um modelo de ciência (inscritos no discurso universitário-científico), cabe a esses pesquisadores em formação (cabe a nós) a responsabilidade tanto por perpetuar concepções, teorias e metodologias, quanto por desestabilizá-las.

PRIMEIRO ATO

CENA 1: Do mito da cientificidade à/na contemporaneidade

Toda vez que absolutizamos um relativo, criamos um mito (MORAIS, 2007, p. 50).

A epígrafe desta cena visa não apenas a dialogar com seu título, mas também a abrir espaço para que possamos problematizar, aqui e ao longo deste trabalho de tese, a mitificação do conhecimento científico, alimentada pelo caráter também mítico, ou seja, absolutista, que a razão assume, desde o célebre *cogito* cartesiano. Entendemos que “o mito da razão absoluta [que] acreditou na infinita capacidade racional do ser humano, levando a endeusamentos da razão concretizados nos séculos XVIII e XIX” (MORAIS, 2007, p. 50), consiste em uma matriz de sentidos na qual se fundamentam muitas das representações acerca da ciência até nossos dias.

Uma dessas representações concerne, por exemplo, à sua relação com a sociedade que, de acordo com Latour (1995, p. 47), está ancorada em dois mitos de base: um mito interno, segundo o qual “é preciso proteger a atividade científica de toda poluição por ideologias, paixões, interesses”¹¹, já que uma ciência é tanto mais pura e objetiva quanto mais afastada estiver dessas “coisas vulgares”; e um mito externo, segundo o qual “é preciso proteger a sociedade contra a ciência”¹², que visaria a objetificar o homem.

Para compreendermos algumas dessas representações, contemporaneamente, seguiremos um percurso que nos auxiliará a traçar um panorama do modo pelo qual a organização e a produção do conhecimento científico foram concebidas, por diferentes autores, em momentos distintos. Não pretendemos, com esse percurso, alcançar nenhum “ideal de exaustividade”, tampouco julgar os diferentes saberes em questão como científicos ou não. Nosso propósito não é o de estabelecer “os limites, a natureza ou as condições de possibilidade da ciência”¹³ (WAGNER, 2002, p. 62) em nossos dias, mas o de traçar uma linha descontínua de leitura (um recorte, portanto) que nos auxilie a compreender os dizeres que serão analisados neste estudo.

¹¹ Tradução nossa para: « il faut protéger l'activité scientifique de toute pollution par des idéologies, les passions, les intérêts ».

¹² Tradução nossa para: « il faut protéger la société contre la science ».

¹³ Tradução nossa para: « les limites, la nature, ou les conditions de possibilité de la science ».

Daremos ênfase, primeiramente, ao que se tem chamado de *ciência moderna*, procurando compreender os efeitos de sentido dessa designação¹⁴, bem como as características que constituem esse modo de relação com o saber epistemológico¹⁵. Dentre os autores que figuram nessa discussão estão os filósofos da ciência Popper (1975, 1982) e Kuhn (1992), cujas obras consistem em um lugar de constante retorno, visto que ainda suscitam releituras e indagações.

Trataremos, em um segundo momento, da problematização dessa concepção de ciência, para, então, voltarmos-nos para a designação *tecnociência*, com vistas a compreender sua relação com a chamada (pós-)modernidade, compreendida como um momento marcado pela perda de referências, pelo consumo acirrado e pela objetificação do sujeito e do conhecimento. Nesse mo(vi)mento, traremos para o debate a leitura de autores como Latour (1995), em sua filiação filosófica e antropológica, e Lebrun (2004), pela perspectiva psicanalítica.

Dando sequência a nosso itinerário, deter-nos-emos na proposta de Sousa Santos (1988, 1989, 2007), que, ancorado na compreensão de que a ciência se organiza em termos de paradigmas, tal como compreende Kuhn, propõe a emergência de uma nova ordem científica. O autor diz chamar a esse novo modelo de “paradigma emergente” ou “ciência pós-moderna”, na falta de uma expressão mais adequada. No entanto, diferenciando-se de grande parte dos autores que discutem a pós-modernidade, Sousa Santos vê, de forma otimista, o desenrolar da ciência nesse momento. Devido a isso, visando a compreender melhor a designação “ciência pós-moderna”, bem como suas implicações, estabeleceremos um diálogo com teóricos, cujos estudos giram em torno da chamada pós-modernidade.

Encaminhando-nos para o final desta primeira cena, nossa ênfase incidirá sobre a ciência em correlação com a psicanálise. Para tanto, tomamos como base o viés instaurado por Lacan, a partir de alguns textos desse psicanalista, bem como da leitura de outros teóricos que compartilham do mesmo viés.

1.1 Sobre a “ciência moderna” e suas (des)continuidades

¹⁴ Concebemos a designação “enquanto constitutiva do discurso, uma vez que, além de figurar e de significar no plano linear do dizer, a designação também evoca sentidos não ditos, que fazem parte de uma rede de outros sentidos” (DA ROSA, 2009, p. 65-66).

¹⁵ Nesta pesquisa, “saber epistemológico” concerne ao saber consciente, conscientemente produzido e institucionalmente/cientificamente reconhecido, aproximando-se, assim, da noção de conhecimento e se diferenciando, consequentemente, do “saber inconsciente”. Discorreremos a esse respeito na subcena 1.5.

A história não opera através de saltos bruscos; e as divisões nítidas em períodos e épocas só existem nos manuais escolares. Desde que se comece a examinar as coisas um pouco mais de perto, desaparecem as fronteiras que se acreditava perceber anteriormente; os contornos se desfazem... (KOYRÉ, 1991, p. 15)

No intuito de discorrermos sobre a problemática que dá título a esta subcena, começamos por deter nosso olhar sobre a designação *ciência moderna*, procurando mobilizar alguns efeitos de sentido aos quais esta nos encaminha. Ao atentarmos para essa designação, observamos, como um primeiro efeito, a adjetivação justaposta ao substantivo *ciência*, fazendo referência à chamada modernidade. Essa aposição ou extensão possibilita compreendermos que não se trata de pensar a ciência somente como um conjunto ou um “sistema de conhecimentos” (WAGNER, 2002), mas como um conjunto de conhecimentos produzidos em determinado momento, sob certas condições e submetidos a uma dada forma de compreensão da realidade. Trata-se, então, de situar o que se entende por ciência e de demarcar seus contornos, a fim de especificar o ângulo de alcance de seu olhar.

No caso da designação em jogo, entendemos tratar-se de um *ideal de ciência* (instância simbólica), nos termos de Milner (1996, 2012), para quem a ciência se define pela instauração de um modo de escrita do repetível, do matematizável e do simbolizável. A partir da leitura de Koyré, Milner (1996, p. 32) acrescenta que o que se entende por ciência moderna advém da concepção de ciência galileana (matematização do objeto, eliminação das qualidades sensíveis), cuja *ciência ideal* (correlato imaginário do ideal de ciência) seria a “física matematizada”. Além de pontuar a matematização e a relação com a técnica como traços desse ideal de ciência, o autor concebe como intrínseco o caráter falseável e refutável dos enunciados, tal como proposto por Popper (1982, p. 63), para quem o conhecimento científico deve se ancorar não só no “critério de demarcação” (testabilidade, aliada à refutabilidade), mas também no “uso do *método empírico*, essencialmente *indutivo*, que decorre da observação ou da experimentação”.

Essa concepção de ciência, como mencionamos, é atravessada por certos pressupostos que ancoram o que tem sido tomado como modernidade¹⁶, tais como a

¹⁶ Falamos de certos pressupostos, pois não pensamos A Modernidade como um bloco homogêneo e simétrico, que funcionaria sem contradições. Nas palavras de Koyré, que figuram como epígrafe desta subcena, “as divisões nítidas em períodos e épocas” são construções com fins didáticos. Além disso, a partir do viés foucaultiano, que será abordado posteriormente, entendemos que os discursos se caracterizam como formigamentos que se produzem na descontinuidade. Desse modo, assim como a noção de (pós-)modernidade, a de modernidade não consiste em uma designação unívoca.

objetividade e a racionalidade, de modo que é o sintagma *ciência moderna*, reforçado, às vezes, por *racionalista*, que se repete, principalmente nos trabalhos que se voltam para sua crítica. Todavia, perguntamo-nos, como podemos compreender essa relação entre ciência e modernidade? Para circunscrevermos tal questão, um pequeno percurso histórico se faz pertinente, já que a ciência não surge com a modernidade, muito embora seja a partir da modernidade que se define o ideal de ciência com o qual nos relacionamos até nossos dias.

Com base na leitura de Lebrun (2004) e de Gori e Hoffmann (1999), podemos entender que foram os gregos os primeiros a tentar racionalizar a compreensão dos aspectos da natureza e do mundo que os rodeava. Essa tentativa é caracterizada por Lebrun como o primeiro nascimento da ciência. Juntamente a esse ideal de racionalidade, também imperava, na sociedade grega, uma busca pela objetividade, associada a uma crença de que os resultados da observação dos fatos poderiam ser melhor transmitidos quando livres da dimensão retórica da linguagem. Para Gori e Hoffmann (1999), trata-se de pensar, já aí, em uma clivagem do/no campo da linguagem, de acordo com uma lógica que visava a eliminar a equivocidade significante: cisão entre o mundo das coisas e o dos fatos, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre uma escrita depurada e a retórica ou a poesia. A esse primeiro nascimento ou a essa modalidade de discurso, ainda não considerada “científica”, nomeou-se *episteme*¹⁷.

De acordo com Milner (1996, p. 101), o dispositivo ligado à *episteme* tinha seu suporte na figura de um mestre, na qual se centrava não só o saber, mas também sua transmissão. Dito diferentemente, esse dispositivo dependia do papel do mediador, sem o qual nenhum saber poderia ser construído ou transmitido. Nesse sentido, Lebrun (2004) também pontua que o modo pelo qual a ciência foi pensada na antiguidade não pode ser considerado como discurso científico propriamente dito, mas como o discurso de um homem da ciência, pois, apesar das tentativas e do desejo de fazer com que a enunciação desaparecesse, ela não só continuava presente, como também apontava para o fato de a ciência ser uma atividade constituída por uma ordem subjetiva, manifesta por meio da palavra e da presença do mestre (MILNER, 1996, p. 101).

Podemos associar a esse chamado primeiro nascimento da ciência uma forma específica de organização universitária e de operacionalização do saber. Trata-se,

¹⁷ Embora o termo *episteme* costume ser traduzido por *ciência*, sabemos que esse modo de produção de conhecimento não possui o mesmo funcionamento da ciência, tal como esta é concebida em nossos dias. Podemos dizer, em linhas gerais, que *episteme* aponta para um conhecimento teórico, que se diferencia de um saber-fazer prático.

segundo Ferrari (2009), da universidade medieval, que, por advir das antigas escolas de erudição cristã, guarda alguns traços destas, como a distinção entre os lugares do mestre e do discípulo. Nesse modelo de universidade, considerava-se como salutar a vocação, bem como a virtude de seus membros integrantes. Todavia, a partir de seu envolvimento com a chamada ciência moderna, a universidade tende a se afastar dos preceitos religiosos e

passa a se referenciar pelo domínio das fórmulas e letras, como também pela técnica e precisão. Criando assim um mundo ideal e teórico. A universidade deste modo concebe rituais de disseminação de um saber estabelecido, mais precisamente de exposição de um saber acumulado passível de ser dominado, apreendido e distribuído de forma universal (FERRARI, 2009, p. 141).

Desse modo, a figura do mestre antigo deixa de assumir um lugar central, cedendo espaço às demandas do discurso da ciência, em vias de instauração. Nos termos de Quinet (2002, p. 33), “o discurso do mestre moderno é o discurso universitário [uma vez que] o mestre foi substituído pelo saber universal científico”. Para compreendermos essa mudança, apontada pelo autor, faz-se pertinente nos voltarmos para os momentos de constituição da ciência moderna, a qual passa a (re)significar o que, até então, era compreendido como saber.

Foi na Europa capitalista e pós-Revolução Industrial que, de acordo com Prigogine e Stengers (1997, p. 35), os fundadores da chamada ciência moderna encontraram “o meio de tornar suas especulações pensáveis e admissíveis”. Esse meio, ao qual se referem os autores, nesse momento histórico-social, pode ser compreendido em termos de condições de produção que favoreceram o desenvolvimento de uma determinada forma de compreender a ciência. Dentre essas condições, podemos salientar a fé na racionalidade e na capacidade humana de instaurar e de modificar relações de trabalho e de saber-poder; valores que constituem o princípio do que se chamou de modernidade.

A esse respeito, dialogamos com a interpretação de Coracini (2005), para quem uma possível forma de compreender a modernidade remonta

ao Iluminismo, época em que a religiosidade exacerbada cede lugar à racionalidade, à ciência, ao progresso. É o momento privilegiado do encontro do homem consigo mesmo, do “Penso, logo existo (sou)”, da busca da coerência, do indivíduo, do logocentrismo (CORACINI, 2005, p. 16).

Desse modo, subjacente a essa vontade de verdade – a qual é compreendida por Foucault (2001) como um desdobramento de uma “vontade de saber” que, em diferentes épocas, delimita o que pode e deve ser dito/aceito como verdadeiro¹⁸ –, está o anseio de que o mundo e o homem possam ser explicados e, assim, compreendidos em sua totalidade; desejo de um saber absoluto¹⁹, como coloca Milner (2011). O advento da ciência, nesse momento, não somente é determinado por tais condições, mas também auxilia a construí-las e a afirmá-las, o que torna recíproca a relação entre ciência e modernidade, já que ambas funcionam em uma via de mão dupla, transformando-se mutuamente.

Por compartilhar dessa forma de ver o mundo, o que Lebrun (2004) designa como segundo nascimento da ciência é considerado como intrinsecamente imbricado ao pensamento moderno. Tanto é assim que a designação ciência moderna pode soar redundante, uma vez que esse modo de compreender a produção de conhecimentos não teria existido em um momento histórico, cujas representações não fossem aquelas vigentes na modernidade. Em conformidade com a reflexão de Stengers (2002), podemos dizer que a chamada ciência moderna consiste em uma invenção, fundada na mesma crença que sustenta a modernidade e a cultura ocidental, estabelecendo a supremacia de uma verdade sobre outras (voltaremos a esta questão na subcena seguinte).

Devido a tais condições, não é de se estranhar que a ciência carregue consigo traços inerentes à modernidade, o que pode ser observado em sua definição, por exemplo. Ao tentarem caracterizar o que entendem por ciência, Usher e Edwards (1996, p. 38) mobilizam aspectos semelhantes àqueles utilizados para a definição de modernidade, aproximando, desse modo, ambas as noções. Tal como o pensamento moderno, para os autores, “a ciência é dirigida pelo desejo de mestria, o desejo de ater um conhecimento pleno e completo, de ser não-faltante”²⁰.

No que concerne à designação *ciência moderna*, Prigogine e Stengers (1997, p. 41) concebem-na por oposição ao que chamam de ciência clássica. Pensando a história da produção do saber científico dessa forma, os autores entendem a ciência clássica como “a ciência mítica de um mundo simples e passivo”, no qual a natureza era tomada como plena de regularidades, oferecendo-se de forma submissa ao olhar do observador.

¹⁸ Discorreremos, mais detalhadamente, sobre a noção de verdade na subcena 2.3.

¹⁹ Lembramos que esse “saber absoluto” consiste em uma miragem, pois, ainda segundo Milner (2011), o saber é sempre relativo, na medida em que é *relativo a algo*.

²⁰ Tradução nossa para “science is driven by the desire of mastery, the desire to attain full and complete knowledge, to be not-lacking”.

Nesse modo de procedimento, o homem buscou estabelecer uma comunicação com a natureza, direcionando sua atenção para o que Prigogine e Stengers (1997) chamam de “fenômenos imutáveis” ou situações estáveis. No entanto, conforme argumentam, o pensamento clássico não satisfaz o desejo que tem movido a ciência, qual seja, o de compreender e modificar o mundo.

Dessa forma, a ciência moderna nasce marcada por uma estratégia de experimentação, a qual “não supõe a única observação fiel dos fatos tais como se apresentam, nem a única busca de conexões empíricas entre fenômenos, mas exige uma interação da teoria e da manipulação prática” (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 3). Segundo os autores, é o encontro entre a técnica e a teoria que torna a ciência moderna singular; concepção também defendida por Coracini (1991, p. 26), para quem essa ciência é “vista como uma ponte entre o conhecimento e a técnica, desta sofrendo também influências”. Nessa linha de reflexão, relacionando os saberes teóricos e técnicos, a ciência moderna prima pela objetividade do conhecimento sobre o mundo e da descrição de seus fenômenos.

Nesse sentido, ainda de acordo com Prigogine e Stengers (1997, p. 38), “uma descrição é tanto mais objetiva quando elimina o observador e se faz dum ponto de observação exterior ao mundo”. Esse modo de proceder é passível de ser associado à representação do cientista como estando em uma torre de marfim, distante dos problemas que descreve e isento de emitir, sobre tais problemas, quaisquer juízos de valor. Tal (ilusão de) objetividade é vista por Koyré (1991, p. 154) como uma das principais características da ciência moderna, cujos traços mais significativos, para o autor, são a observação e a experimentação, sendo esta última definida como o gesto de “interrogar metodicamente a natureza”, por meio de uma linguagem própria.

Essa linguagem é a geométrica e matemática, que, aliada à observação, permitiria ao cientista “formular uma teoria explicativa do dado observável” (KOYRÉ, 1991, p. 82). Com o intuito de explicar o mundo que se observa, baseando-se na dissolução da ideia de Cosmos e de tudo aquilo que concerne a essa noção, dá-se, na ciência moderna, “a matematização (geometrização) da natureza e, por conseguinte, a matematização (geometrização) da ciência” (KOYRÉ, 1991, p. 155). Assim, a observação, longe de visar à pura contemplação, auxilia o homem moderno em sua busca, não só de explicar, mas também de dominar a natureza.

No entanto, devemos entender que a passagem de um modo de conceber a ciência a outro não se dá de forma brusca nem consiste em uma mudança total de

“paradigmas”. Para Prigogine e Stengers (1997), a mudança da forma clássica de produzir conhecimento – baseada na contemplação de fatos supostamente regulares –, para a moderna – ancorada na relação “neutra” entre teoria e prática –, é concebida como uma metamorfose caracterizada pela “abertura dum novo espaço teórico *no seio do qual* se inscrevem algumas oposições que, anteriormente, tinham definido as *fronteiras* da ciência clássica” (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 7). Devemos salientar que a perspectiva colocada em jogo pelos autores, embora venha a afirmar a instauração de um espaço teórico que seria novo, em relação ao modo de teorização anterior, nem por isso concebe essa outra forma de produzir conhecimento como uma ruptura com esse modelo prévio.

A imagem da metamorfose, colocada em cena, faz menção a um movimento de transformação, cujo desenrolar é lento e não abrupto como um corte. Essa passagem tem como resultado outro ser e outra constituição. Apesar disso, sabemos que toda mudança carrega consigo vestígios de constituições anteriores, características que se mantêm. Assim, resultando de uma metamorfose, a ciência moderna se diferencia em vários aspectos, mas carrega traços do fazer clássico.

Algo semelhante acreditamos acontecer com a ciência na modernidade e na contemporaneidade, pois o elo com a técnica, por exemplo, continua presente e de forma intensa, não apenas na relação entre o sujeito que faz ciência e seu objeto, do qual ele supostamente se distancia, mas na relação desse sujeito consigo mesmo. Nas palavras de Condé (2002),

a partir da ciência e da técnica o homem moderno não apenas amplia os horizontes do seu mundo, mas reinventa a si próprio. Essa reinvenção tem como uma de suas principais características o fato de o homem moderno colocar a si mesmo, nesse novo contexto, como objeto privilegiado de seu saber, modificando de modo peculiar a própria idéia de homem até então existente (CONDÉ, 2002, p. 1).

Observamos que essas características, relacionadas por Condé ao homem moderno, continuam vigentes na contemporaneidade, levando-nos a conjecturar que, se algum dia pudemos ser considerados modernos²¹, talvez não o tenhamos deixado de ser. Isso implica certa cautela ao falarmos de pós-modernidade, pois, se entendemos que os ideais da modernidade se inscrevem de maneira muito presente em nossos dias, não

²¹ Sobre essa questão, remetemos o leitor à obra de Latour (2009).

podemos mobilizar senão a formulação (pós-)modernidade²², proposta por Coracini (2007), como desenvolveremos, posteriormente, na subcena 1.3.

A partir da reflexão dos autores com os quais vimos dialogando, podemos entender que tanto o substantivo *ciência*, quanto o acréscimo do determinante *moderna*, reforçam o desejo de unidade e de domínio que constitui o pensamento ocidental. Ao primar pela homogeneidade, em detrimento do heterogêneo, e pelo mesmo, em contraposição ao diferente, visa-se a manter uma relação estável com o mundo.

Esse propósito se ancora no fato de imperar, no ideal de ciência da (e na) modernidade, não só uma demanda pela harmonia entre ideias e/ou acontecimentos, mas também uma lógica na qual não haja espaço para contradições. Tal lógica consiste em uma herança vinda desde o cartesianismo, cuja lei da não-contradição assegura a impossibilidade de que algo possa, ao mesmo tempo, ser e não ser aquilo que é (MORAIS, 2007). Essa perspectiva ratifica um imaginário sustentado sobre a exatidão e a estabilidade, pois, nas palavras de Moraes (2007, p. 54), “o universo estável de Newton, regido por leis necessárias e eternas e dotado da precisão de uma perfeita relojoaria maquina, dinamizou o imaginário da modernidade em consonância com os princípios matemáticos e filosóficos de Descartes”.

Atravessadas por esse imaginário, não apenas as ciências exatas, mas também outras formas de conhecimento compartilham desse ideal de racionalidade científica. Como exemplo, podemos mencionar o desenrolar epistemológico traçado por Kuhn, cuja obra aborda o desenvolvimento da ciência em sua relação com os, assim chamados, paradigmas científicos. Na definição proposta pelo autor, paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2003, p. 13).

A ciência se organizaria, segundo o autor, obedecendo a esses modelos que perdurariam até que uma crise os viesse abalar. Indícios dessa crise seriam a multiplicidade de versões para uma mesma teoria, bem como os questionamentos do paradigma vigente a partir das experiências feitas pelos chamados “cientistas normais”, que o enfraqueceriam e deixariam exposta sua incapacidade de solucionar determinados problemas. A desestabilização de um suposto paradigma, para Kuhn (2003), culminaria

²² Lembramos que a relação ou a diferenciação estabelecida entre modernidade e pós-modernidade é alvo de constantes discussões: muitos autores consideram modernidade e pós-modernidade como dois momentos distintos. Outros defendem que continuamos vivendo a chamada modernidade. Outros, ainda, consideram a contemporaneidade como uma reconfiguração da modernidade, nomeando-a, por exemplo, de modernidade líquida (BAUMAN, 2001) ou de (pós-)modernidade (CORACINI, 2005).

em uma “revolução científica”, compreendida como um período em que o modelo vigente é questionado e, então, modificado²³.

Embora o filósofo saliente que essas transformações acontecem gradualmente, as próprias noções de “crise” e de “revolução” trazem implicada a imagem de *uma* ruptura, uma vez que, confirmada a ineficiência de um paradigma, outro modelo, diferente e (talvez) mais aprimorado do que aquele, seria instaurado. Na leitura empreendida por Stengers,

a descrição de Thomas Kuhn acentua a imagem de uma ciência que se desenvolve à maneira de um fenômeno natural, evoluções “normais” pontuadas por crises, uma imagem com relação à qual se pode perguntar se ela não é, se não produzida, pelo menos estabilizada pelas estratégias retóricas dos cientistas (STENGERS, 2002, p. 68).

Em conformidade com a autora, mesmo considerando certo caráter descontínuo na maneira como a ciência avançaria, Kuhn a entende de modo estável, com exceção de alguns momentos de instabilidade/desarmonia (“evoluções ‘normais’ pontuadas por crises”, se retomamos os termos de Stengers); ou seja, a ciência normal seria marcada por momentos de descobertas e questionamentos que causariam revoluções e romperiam com o modelo vigente. Desse modo, podemos pensar que a estabilidade que Kuhn atribui ao desenrolar da ciência está relacionada à impossibilidade de coexistência de diferentes paradigmas sem que uma crise seja desencadeada. Essa leitura poderia sugerir que tal concepção de ciência se encaminha, positivamente, para uma evolução. Esta consiste em uma das principais críticas direcionadas à periodização empreendida pelo autor.

Devemos, no entanto, permanecer prudentes ao lançarmos tal crítica, primeiramente, porque sabemos que a sucessão temporal de diferentes concepções não implica, necessariamente, o aperfeiçoamento dos modelos sucedidos. Em segundo lugar, porque o próprio autor questiona a ideia de progresso, ou seja, a melhora gradual do pensamento e do fazer científicos, à medida que os paradigmas se substituem. Em terceiro lugar, o fato de a chamada ciência normal não consistir em uma mera reprodução, como argumenta Kuhn, já que é por meio dela que tais deslocamentos são tornados possíveis, merece ser considerado.

²³ A proposta de Sousa Santos, que veremos na subcena 1.4, desenvolve-se a partir do esquema kuhniano e sugere que o momento histórico no qual vivemos consiste em uma fase de transição entre paradigmas. O autor se dedica a uma perspectiva sociológica, o que nos permite compreender que seu viés compreende, também, as Ciências Humanas.

Além disso, diferentemente de Popper (1975), para quem é o cientista que se responsabiliza, individualmente, por “elaborar teorias e pô-las à prova”, verificando um a um os enunciados formulados, Kuhn (2003) enfatiza o papel determinante exercido pela comunidade científica, cujo funcionamento excede a vontade individual. Tal funcionamento é retomado por Latour (1995), ao afirmar que são os “caros colegas” os responsáveis por validar e por conferir o estatuto de *científico* a determinado enunciado, o qual, sem esse aval, ficaria em suspenso²⁴. Essa noção de comunidade científica, tal como formulada por Kuhn, permite que se compreenda a produção de conhecimentos, nos termos de Coracini (1991, p. 31), “como uma atividade envolvida num contexto histórico-social no qual se insere a comunidade científica”.

Todavia, noções como as de “corte maior”, de “ruptura” ou de “revolução” potencializam a problematização, principalmente, a partir dos trabalhos de Foucault (2009a), que primam pelo “formigamento das descontinuidades”. Para o autor, não existe, na história, *uma* ruptura que aconteceria de tempos em tempos, mas “fenômenos de ruptura”, interrupções, cortes múltiplos que ocorrem a todo o momento e que incidem sobre determinados discursos, mas não sobre outros, fazendo com que as mudanças sempre aconteçam, mas que, ao mesmo tempo, algo do mesmo sempre permaneça. Segundo a leitura de Milner (1996, p. 67), o propósito de Foucault “repousa sobre a possível não-coincidência e não-homologia dos cortes; daí rompimentos constantes, contratempos, efeitos de turbulência, que não se devem perder”. Assim, diferentemente do caráter descontínuo kuhniano, que consiste na quebra em uma linha temporal e/ou teórica, a descontinuidade, da qual trata Foucault (2009a), é constante e constitutiva de toda prática discursiva, inclusive do que Kuhn chamaria de “ciência normal”.

Esses movimentos descontínuos e em escalas microscópicas não são considerados nas reflexões kuhnianas, nas quais parecem não figurar, também, questões que, segundo Foucault, devem fazer parte de uma forma de historiar que prime pelas “perturbações da continuidade”, a saber:

como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação)? Através de que critérios isolar as unidades com que nos relacionamos: O que é *uma* ciência? O que é *uma* obra? O que é *uma* teoria? O que é *um* conceito? O que é *um* texto? (FOUCAULT, 2009a, p. 6).

²⁴ Veremos esse funcionamento, também, nos recortes analisados.

Indagações como essas permitem não só que pensemos sobre a ciência em suas transformações, seus “jogos de diferença”, mas também que problematizemos a unidade que comumente se atribui ao fazer científico em diferentes âmbitos; permitem que questionemos o equilíbrio dessa suposta unidade. Essa problematização parece também não ser empreendida na obra de Kuhn, para quem, em períodos não críticos, um paradigma funcionaria de forma homogênea, para os chamados cientistas normais, ou seja, aqueles que, sem se voltarem para a descoberta de “novidades substantivas de importância capital” (KUHN, 2003, p. 58), dedicam-se a aprimorar o alcance e a precisão do paradigma vigente.

A busca por esse *um*, como unidade e homogeneidade, é, entretanto, uma das heranças que permeiam nossa compreensão de ciência, de teoria e de texto, como lembra Foucault, por ser constitutiva também de nós mesmos. E, “sendo a herança significativa, não se escapa de sofrer-lhe alguns condicionamentos”, como salienta Moraes (2007, p. 22). Desse modo, não podemos negar tal herança, que vem marcada na memória discursiva, nas representações de ciência que recebemos, mas podemos influenciar seus rumos, indagando sobre sua constituição e seus efeitos, potencializando seu desequilíbrio.

1.2 Pensar a ciência como invenção

É justamente porque não se está certo de nada que é preciso, sempre na ordem científica, construir um saber; não digo descobri-lo, mas, de um modo mais próprio, inventá-lo (MILLER, 1996, p. 175).

Ao viés (pós-)moderno costuma ser atribuído o papel de colocar à prova a suposta unidade almejada na modernidade, por balançar os sentidos naturalizados e a ordem estabelecida. O que entendemos, aqui, como (pós-)modernidade, a partir da leitura de Coracini (2005), não deixa de considerar a perspectiva moderna, mas busca, ao mesmo tempo, questioná-la, subvertê-la, principalmente no que concerne à suas polarizações. Uma das principais influências sobre a perspectiva defendida pela autora pode ser encontrada no pensamento chamado pós-estruturalista, difundido a partir dos estudos de filósofos como Foucault e Derrida, ou, ainda, da psicanálise lacaniana.

Nesse viés, a relação entre o eu e o outro, o mesmo e o diferente, o familiar e o estranho, o normal e o anormal não é tomada de maneira polarizada ou maniqueísta, já

que falar do outro é, ao mesmo tempo, falar de si mesmo. Segundo Coracini (2005, p. 32), “falar do outro significa postular sua presença-ausência na constituição de todo e qualquer discurso”, assim como na constituição de todo e qualquer sujeito. Desse modo, a identidade e a diferença coexistem e se auto-sustentam, fazendo com que a alteridade e a contradição sejam vistas como constitutivas de todo processo de produção de sentidos, atravessando, também, o âmbito do conhecimento científico.

Compreender a intervenção dessas formas de heterogeneidade implica considerar que, se o afastamento do outro garantiria (ilusoriamente) a completude, eliminando a falta e possibilitando a mestria, como sugerem Usher e Edwards (1996), a presença da alteridade ameaça o desejo de plenitude e de domínio, pois vem denunciar a fragilidade das ficções criadas sobre e pelo discurso científico, bem como a instabilidade de todo saber que se quer absoluto. Ainda nos termos de Coracini (2005, p. 32), a heterogeneidade denuncia “o esfacelamento do sujeito e a polifonia, pluralidade – descontrolada e desordenada – de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo”.

Para tentar circunscrever a relação com a alteridade no âmbito do conhecimento e nos bastidores do discurso científico, entendemos que se faz válida a perspectiva defendida por Prigogine e Stengers (1997, p. 32), para quem a ciência está (ou deveria estar) relacionada a uma cultura, que não somente influencia as perguntas feitas pelos pesquisadores, como também marca as respostas por eles encontradas. Segundo os autores, “a ciência faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual” (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, p. 1). Essa coerência, por sua vez, determina as interpretações que podem (ou não) ser feitas sobre as teorias científicas, de acordo com a verdade de cada época, o que permite pensar a “ciência como prática cultural”.

Com base na formulação dos autores e em diálogo com a perspectiva discursivo-desconstrutivista, que sustenta esta pesquisa (sobre a qual versaremos na Cena II), concebemos a noção de cultura em sua imbricação com o momento histórico-social, com a língua falada por determinado grupo, bem como com o espaço simbólico e geográfico no qual tal grupo se insere. Falar de cultura, para nós, implica, ao mesmo tempo, falar de sujeito e de sociedade, da complexa relação entre o eu e o outro/Outro. Assim, problematizar a relação entre ciência e cultura, tal como defendem Prigogine e Stengers (1997), requer uma reflexão que não polarize o conhecimento científico e os demais saberes, a ciência e a sociedade.

Além disso, a ciência, como um “produto humano” (MORAIS, 2007), não deve ser vista apenas em sua inteireza, mas também em sua problematicidade, pois, por ser marcada por uma organização sócio-histórico-cultural, possibilita que uma multiplicidade de sentidos seja posta em circulação, questionada ou transformada. Desse modo, se considerarmos, como enfatiza Moraes (2007, p. 22), que “não há criação humana que não traga, impressa em si – em termos de forma ou de funcionalidade –, importantes sentidos culturais”, entenderemos que o conhecimento científico não pode ser afastado, como o querem muitos, desse âmbito, concepção já presente e defendida na obra de Coracini (1991).

Aliados ao pensamento da autora, concebemos a ciência, neste trabalho, como uma formação discursiva, ou seja, como um discurso em formação, cuja ordem abrange diferentes práticas sociais. Permeada por uma realidade cultural e funcionando de modo a auxiliar tanto na interpretação do mundo, quanto na organização da experiência humana, a ciência também pode ser compreendida como uma invenção, se retomarmos as reflexões de Foucault (2003), Stengers (2002) e Coracini (2007).

Pensar a ciência como invenção se justifica, por um lado, por seu caráter de ficção, como defende Stengers (2002, p. 99), para quem a ciência trata de “ficções muito especiais, capazes de fazer calar aqueles que pretendessem [afirmar] que ‘isto não passa de ficção’”. Segundo a autora, o argumento “isto é científico” referenda e legitima tal ficção, silenciando outros saberes que poderiam vir de encontro ao da ciência, refutando-os como sendo da ordem da opinião e não do conhecimento.

Por outro lado, ao dizermos invenção, dizemos também construção – linguística, discursiva –, atravessada pelas verdades de cada época. Nos termos de Foucault (2003, p. 16), o conhecimento é inventado e “dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana”. Essa naturalização, decorre, sim, de um processo histórico²⁵.

Essas ponderações nos auxiliam a compreender a inter-relação entre a ciência e o momento sócio-histórico-cultural em que ela é proposta e desenvolvida, ou seja, a intrínseca ligação entre a forma de fazer (e de pensar sobre a) ciência e a forma de ver e de se relacionar com o mundo. Para Moraes (2007, p. 31), “como as demais formas de conhecimento, a ciência é um construto, aliás um majestoso construto, que se desenha nas zonas de interação entre homem, cultura e mundo material”; perspectiva que se

²⁵ Trataremos desta questão na subcena 2.4.

aproxima, em certa medida, da concepção de Feyerabend, filósofo da ciência, cujos objetivos são os de desmistificá-la. Pela leitura de tal filósofo, proposta por Coracini (1991, p. 36), podemos entender que “mesmo o mais sofisticado aparato teórico ou metodológico é produto da criação humana e, nesses termos, não escapa à subjetividade, entendida aqui [por Feyerabend] como ‘relatividade’, ‘dependência do seu construtor’”. Morais (2007) considera, nessa dependência, a importância do fator cultural, portanto, social, que define não só a construção do conhecimento científico, mas também a concepção do que seja, ou não, ciência.

Tomando a ciência como um construto ou uma invenção cultural, que contribui para que se veja o mundo de uma forma coerente, podemos entender a neutralidade e a objetividade, buscadas pelo discurso científico, como impossíveis de serem alcançadas, pois, como lembra Foucault (2009a), mesmo um discurso marcado pela busca da verdade, como o discurso científico, não se desvincula de uma relação de forças, de uma luta que é também política. A partir daí, torna-se também impossível conceber uma ciência desinteressada, pois, de acordo com Condé,

se “saber é poder”, como ensinará Francis Bacon, um dos pais da ciência moderna, certamente este saber é o científico e tecnológico que engendra poder político e econômico. A combinação entre ciência e técnica tornará o conhecimento algo inserido diretamente no modo de produção econômico transformando a natureza e a própria sociedade moderna (CONDÉ, 2002, p. 2).

Se a combinação entre ciência e técnica é capaz de transformar a sociedade e os sujeitos nela inseridos, podemos entender que, quanto mais significativa for essa junção, maiores serão os efeitos por ela provocados. Em uma sociedade já (trans)formada pela técnica ou pela tecnologização, como é a nossa, tais efeitos merecem ser problematizados. É a essa tarefa que nos dedicaremos na subcena seguinte, levando em consideração a relação intrínseca entre ciência e técnica contemporaneamente.

1.3 (Pós-)modernidade e tecnociência: uma questão (de) capital

Enquanto um ser de artifício, quanto mais o homem compreende o mundo, mais inventa o mundo; quanto mais se compreende, mais se inventa através de suas construções - teóricas e tecnológicas -, e mais compreende a si mesmo, distanciando de si próprio enquanto um ser de natureza e compreendendo a si mesmo enquanto um ser de artifício (CONDÉ, 2002, p. 6).

Nesta subcena, temos o intuito de desdobrar e de problematizar alguns efeitos de sentido da designação *tecnociência*, utilizada por diversos autores, dentre os quais Stengers (2002) e Lebrun (2004), para se referirem a um momento histórico-social e a uma forma de compreensão/produção do conhecimento caracterizada pela imbricação entre ciência e tecnologia. É Lebrun quem discute a relação hierárquica entre uma e outra, com base na própria formulação do termo **tecnociência**, em que a técnica é colocada em primeiro plano, antecedendo e sendo, por isso, considerada um elemento transformador e determinante da ciência. Nessa designação, a relação de subordinação entre os termos, permite ao autor relacionar tal característica à chamada pós-modernidade, momento em que, devido a um imperativo pela utilização, o conhecimento é visto como objeto de uso, produto destinado ao consumo (LEBRUN, 2004, p. 65).

Sabemos que, se o que se chama de *condição pós-moderna* é responsável por suscitar questionamentos e por permitir abalar as estruturas rígidas de uma certa concepção de modernidade, a essa condição também é atribuída a responsabilidade pela falta de referências, pela perda da subjetividade em um mundo tanto mais múltiplo quanto mais objetificado. Além disso, nessa condição, as identificações, a responsabilização do sujeito e os laços sociais parecem se tornar evanescentes e, muitas vezes, inexistentes, uma vez que, nos termos de Pereirinha (2009, p. 4), “tudo o que implique a presença de um ‘sujeito’ constitui um embaraço, um estorvo, um tropeço”.

Contudo, em meio à (dita) fluidez, associada à (suposta) crise das grandes narrativas, entendemos que o discurso da ciência é instaurado como um possível “princípio unificador” (DUFOUR, 2005, p. 30), como discurso da verdade, no/pelo qual se buscam respostas para os males de nosso tempo. Sendo assim, perguntamo-nos: se a ciência se sustenta no simbólico²⁶ e se o discurso científico, como todo discurso, é da ordem do semblante, não continuaria a ciência assumindo a função de uma grande narrativa, assim como a religião, contemporaneamente? Não estaríamos diante do colapso de algumas narrativas e da ascendência de outras, o que colocaria em xeque uma das principais premissas da “condição pós-moderna”, ou seja, o fim dos grandes relatos?

Para fazermos trabalhar essa indagação, retomamos a leitura de Dufour (2005), para quem o lugar do Outro, definido como um Terceiro, em torno do qual se organizam

²⁶ Lembremos da formulação de Milner (2012, p. 61-62), para quem “toda ciência [...] é construção de uma *escrita* e se define como ciência por só admitir a escrita do repetível” (grifo nosso).

os sujeitos – que, aqui, relacionamos à imagem que se constrói do conhecimento científico –, “permite a função simbólica na medida em que dá um ponto de apoio ao sujeito para que seus discursos repousem num mesmo fundamento, mesmo que fictício” (DUFOUR, 2005, p. 33). Ainda de acordo com o autor, essa função se sustenta no imaginário, o que nos permite considerar que é somente a partir das representações e da ficção criada em torno da ciência que ela assume esse estatuto de Lei.

De fato, não podemos ignorar que, por intermédio dos meios de comunicação de massa e dos discursos de divulgação científica, a ciência ocupa uma posição central em nossa sociedade. Seu discurso atravessa muitas esferas da vida social e assume um valor de verdade, de palavra final e incontestável, visto que, diante dos anseios dos “cidadãos comuns” e da imediatez com que se exigem respostas, a base desse discurso funda-se, principalmente, sobre um argumento de autoridade. Nos termos de Pereirinha (2009, p. 03), “cada vez mais a ciência é chamada a intervir nos domínios reservados tradicionalmente à política ou à ética [às grandes narrativas? perguntamo-nos]. Antes de tomar certas decisões importantes, é da palavra do ‘especialista’ que se espera um esclarecimento ‘científico’ sobre a questão”. Como exemplo dessas situações, podemos observar a incidência da voz do especialista e dos saberes “psi” no campo da educação, bem como o lugar de destaque dado ao cientista-especialista em programas televisivos, como apontam, respectivamente, os trabalhos de Silva (2011) e de Rubbo (2007).

Todavia, como salienta Pereirinha (2009):

o avanço cada vez maior da ciência e da tecnologia não implicou uma concomitante emancipação do sujeito, ou do Homem. [...] Pelo contrário, na era da globalização em que vivemos, o triunfo da ciência, do capitalismo e dos imperativos consumistas a ele ligados, têm vindo a promover [...] a destruição maciça dos velhos laços sociais, com todos os novos sintomas e impasses que tal situação acarreta, tanto individual como colectivamente (PEREIRINHA, 2009, p. 5-6).

Dessas considerações do autor, decorrem algumas questões: por que o avanço da ciência implicaria uma emancipação do sujeito? Entendemos que o argumento de Pereirinha se ancora no pressuposto de que o “progresso” social e humano ocorre por intermédio da ciência, ou, em outros termos, de que “ciência e conhecimento são coisas boas e socialmente úteis” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 20). Tal pressuposto, que remonta ao mito do “progresso pela ciência”, reforça o lugar de destaque assumido por esta contemporaneamente, pois, ainda segundo Schwartzman (2008, p. 19), “o que dá

força a um mito é que ele captura uma parte significativa da realidade social, como ela é e como ela é percebida pelas pessoas, e transforma tudo isso em verdades generalizadas”.

Outra questão pertinente pode ser lançada sobre a chamada “destruição maciça dos velhos laços sociais”, promovida nos dias de hoje, a qual pode ser relacionada às reflexões de Lebrun (2004). Sabemos que Simbólico, Imaginário e Real constituem um nó e, desse modo, o enfraquecimento de um desses registros (no caso, o simbólico), produziria efeitos nos demais. No que concerne ao discurso científico, esses efeitos poderiam ser relacionados ao que Lebrun (2004) compreende como sendo os traços principais da tecnociência, quais sejam, a “elisão da categoria do impossível e [a] perda de uma relação espontânea com o mundo” (LEBRUN, 2004, p. 64). O primeiro traço diz respeito à impossibilidade de realização de determinados feitos científicos, que tende a ser suprimida por um discurso que insiste sobre a espera e que instaura uma espécie de adiamento. É como se a impossibilidade, com seu caráter definitivo, fosse convertida em impotência momentânea. O segundo traço pode ser compreendido como o estabelecimento de uma relação artificial com o mundo, porque construída e dependente da técnica.

Ora, as características propostas pelo autor não podem ser trabalhadas no campo da evidência, como isentas de questionamento. Isso porque a relação estreita entre a técnica e uma forma não direta de contato com o mundo, por exemplo, apesar de marcar o que se tem chamado de tecnociência, não está atrelada apenas a essa concepção. Somos seres de artifício, ou seja, essa forma de relação com o mundo consiste em uma característica do que compreendemos como homem/ser humano/ser falante. Além disso, se tomarmos o termo *artificial*, etimologicamente, observaremos que este remonta a artifício e, então, a arte, substantivo que advém de *ars*, em Latim, o qual nada mais é do que uma tradução do Grego *techné* (saber fazer, saber de ordem prática). Desse modo, podemos entender que a ideia de artifício é construída e relacionada historicamente à concepção de técnica; e o que acontece, com o advento da ciência moderna (e da tecnociência), é uma aproximação entre esse saber e o conhecimento científico, de onde advém a noção de técnica atrelada à tecnologia.

Assim, podemos questionar a suposta “relação espontânea com o mundo”, da qual Lebrun (2004) acusa a perda, pois essa relação parece não ter existido, nem mesmo antes da concepção de homem ocidental, logocêntrico, que já é, desde sua suposta origem, um produto da ciência (dos discursos da biologia, da medicina, da antropologia, da sociologia, por exemplo), uma invenção de si mesmo. Para além ou aquém do

surgimento da modernidade, somos regulados por práticas de outras ordens²⁷. Se não nos esquecermos de que a técnica traz consigo traços da *ars* (mesmo que saibamos da exacerbação tecnológica atual), poderemos compreender diferentemente “a estreita relação existente entre ciência e tecnologia a ponto de muitas vezes não sabermos o que, nesse complexo, é propriamente ciência, ciência aplicada, técnica ou tecnologia” (CONDÉ, 2002, p. 1). Poderemos, também, desestabilizar antigas dicotomias, como aquelas que separam conhecimento e informação, ciência e política, ciência e arte ou, mesmo, ciência teórica e ciência aplicada.

Contudo, essa relação artificial do sujeito com o mundo, apesar de não ser um traço “novo” e característico da contemporaneidade, como procuramos afirmar, encontra-se, nela, potencializada (a esse respeito, concordamos com Lebrun (2004)), tendo em vista a produção em massa de *artefatos*, cuja promessa é a de fazer do homem um ser todo-poderoso. Próteses físicas, anexadas aos corpos, prometem restituir-lhes movimentos “normais”; memórias eletrônicas prometem auxiliar nossa memória sujeita a falhas; objetos de consumo são diariamente in-corporados como indispensáveis à sobrevivência. Essa junção de artefatos vai (nos) construindo (como) crentes na ciência e em sua tecnologização e, ao mesmo tempo, delas dependentes. Mas, estaríamos diante de um enfraquecimento do simbólico? Não podemos pensar que se trata de outros modos de tecer os laços sociais, que, por sua vez, sofrem também reconfigurações?

Remontando às considerações empreendidas por Lebrun (2004) em torno da tecnociência e de sua relação com a contemporaneidade, podemos observar que, se, na chamada ciência moderna, houve um apagamento da enunciação em prol da permanência dos enunciados, na tecnociência, há, para o autor, uma desapareição dos vestígios desse apagamento, já que os enunciados que se proliferam não testemunham que a enunciação esteve presente. Dito diferentemente, apagando-se vestígios da enunciação, apaga-se, também, a dimensão subjetiva dos enunciados, suas condições de produção, seu pertencimento a uma ordem de discurso. Com isso, tais enunciados não se apresentam como saberes compartilhados por aqueles que se inscrevem nas mesmas formações discursivas, mas como verdades absolutas.

A primazia dada aos enunciados desprovidos das marcas de sua enunciação, bem como aos objetos produzidos para que sejam facilmente consumíveis e rapidamente descartáveis, chamados de *gadgets* por Lacan (1992), também suscita discussões no

²⁷ Encaminhamos o leitor ao texto de Foucault. **História da sexualidade**. Vol. 1, no qual o autor empreende uma leitura sobre as concepções de *ars erotica* e *scientia sexualis*, sendo ambas práticas de constituição e de controle, nesse caso, da sexualidade, em diferentes momentos histórico-sociais e culturais.

campo filosófico, antropológico e sociológico, como sugerem os trabalhos de Latour (2009) e de Lander (2008). Para o primeiro autor, “vivemos em sociedades que têm por laço social os objetos fabricados em laboratório” (LATOURE, 2009, p. 27), o que nos permite pensar que tais laços não deixam de existir, mas sofrem reconfigurações não apenas no discurso científico, mas também na relação com o outro em diversos âmbitos, uma vez que, na sociedade ocidental contemporânea em que vivemos, a dependência de técnicas tornou-se familiar e naturalizada, seja no trabalho, seja no lazer ou, ainda, nas relações interpessoais. De acordo com Lander (2008, p. 251), trata-se de uma espécie de mercantilização que se estende de forma crescente a todas as esferas de nossas vidas. Essa mercantilização²⁸ tem afetado cada vez mais os modos de pensar e de produzir conhecimento, efeito ao qual o domínio universitário-científico não fica imune.

Nesse campo, o embate em defesa de determinados conhecimentos é cada vez mais visível. Lander (2008, p. 254) salienta, por exemplo, o fato de só serem outorgadas patentes a produtos que, além de se dizerem novos e inovadores, possuam aplicabilidade industrial. Observamos, assim, que a ciência deve servir a um fim marcadamente comercial, que lhe permita ser utilizável e, conseqüentemente, considerada útil. Tal demanda produz um estreitamento nas relações, aliado a uma (con) fusão, entre universidades e indústrias. Mudam-se valores e práticas em prol da “subordinação à lógica mercantil, na qual, cada vez mais, pesquisadores, departamentos e universidades possuem interesse econômico direto nos resultados da investigação que empreendem com patrocínio empresarial”²⁹ (LANDER, 2008, p. 255).

Além disso, para que dado saber seja reconhecido como científico, ou mesmo para que determinado conhecimento seja autorizado, legitimado e valorizado, é preciso que sua eficácia seja confirmada; eficácia esta que sinaliza, mais uma vez, o atravessamento constitutivo do imperativo econômico/capitalista no âmbito científico: as práticas científicas devem ser eficazes e produtivas, caso contrário, serão descartadas. Nessa direção, também já naturalizada está a “necessidade” de ser produtivo, que pode ser observada, por exemplo, no deslocamento de itens lexicais (*produzir, produto, produção*) do discurso industrial para o universitário-científico³⁰, assim como a competitividade exigida daqueles que pretendem se assumir como pesquisadores ou

²⁸ A política mercantilista, segundo Foucault (2010, p. 82), tem como foco a produção da população, bem como a de cada indivíduo ativo.

²⁹ Tradução nossa para: “subordinación a la lógica mercantil en la cual, crecientemente, los investigadores, departamentos y universidades tienen un interés económico directo en los resultados de la investigación que llevan a cabo con patrocinio empresarial”.

³⁰ Esta questão será abordada nas subcenas 4.2 e 4.3, a partir dos dizeres dos participantes deste estudo.

cientistas. Em casos como esses, a ciência passa a ser significada também como “prestadora de serviço”, conforme argumenta Voltolini (2009), caracterizando-se, pela produção de objetos de consumo, pela criação de necessidades concernentes a tais objetos e, finalmente, pelo auxílio à sociedade que clama o acesso a esses objetos.

Outro traço exacerbado na contemporaneidade consiste no fato de vivermos em sociedades de controle, cujo funcionamento sinóptico permite que todos vigiem todos (CORACINI, 2006). Se considerarmos que a ciência não se constitui fora de uma sociedade, já que as práticas de produção de conhecimentos não se dão de forma desvincilhada das práticas sociais, devemos considerar, também, que o modo de organização social incide e produz efeitos no discurso universitário-científico.

Sabemos que a universidade, como qualquer outra instituição, exerce seu poder com base em formas de controle, como, por exemplo, os testes, as avaliações, o lugar hierarquicamente superior destinado ao professor etc. Contudo, hoje, são também as revistas e periódicos científicos que se mostram como instrumentos de vigilância e de controle, já que, como pontua Lander (2008, p. 260), “o número de artigos publicados em revistas de prestígio, assim como o número de vezes que estes são citados, são utilizados para a quantificação da produtividade de um pesquisador ou equipe e para a avaliação da qualidade de um departamento ou centro de investigação”³¹. A esse respeito, podemos indagar se tais publicações significam, de fato, uma possibilidade maior de diálogo e de debate ou se se trata apenas de uma questão de (in)visibilidade acadêmica. Dito diferentemente, as revistas e periódicos especializados parecem se configurar como dispositivos sinópticos de controle, uma vez que não apenas materializam a demanda constante pela divulgação dos resultados de pesquisa, mas também permitem uma vigilância mútua entre membros de um mesmo ou de diferentes domínios de conhecimento.

Além disso, essa injunção a dar a ver os resultados das pesquisas sugere um funcionamento da universidade e da ciência que obedece a uma economia do espetáculo (DEBORD, 1992), na qual o valor de mercado do produto, ou melhor, seu caráter mesmo de produto/objeto/mercadoria, determina seu valor de verdade, bem como sua aceitação dentro e fora dos espaços acadêmicos. Trata-se de um “fetichismo do objeto de consumo”, poderíamos dizer, com Débord (1992, p. 35), que atravessa o momento histórico-social em que vivemos, deixando marcas nos discursos de nosso tempo e

³¹ Tradução nossa para: “El número de artículos publicados en revistas prestigiosas, así como el número de veces que estos artículos son citados, es utilizado para la medición cuantitativa de la productividad de un investigador o equipo, y para evaluar la calidad de un departamento o centro de investigación”.

sugerindo uma “visão objetivada do mundo” (DEBORD, 1992, p. 17), dos laços sociais, dos saberes em construção.

Voltando nosso olhar para essas condições, perguntamo-nos, o que é a ciência e que configuração ela assume em nossos dias? No imaginário de grande parte da população brasileira, a ciência é pensada e escrita como uma espécie de língua estrangeira; língua esta que, para que seja compreendida, necessita de traduções. Servindo-se e compartilhando desse imaginário, o discurso didático-pedagógico e os discursos de divulgação científica assumem esse lugar de tradutores do discurso da ciência, buscando torná-lo audível e compreensível, pois, “ao se considerar a ciência como um sistema de conhecimentos, ela é culturalmente percebida como abstrata e longínqua”³² (ROQUEPLO, 1974, p. 37).

Essa tomada de posição, no entanto, contribui para instaurar uma hiância entre o que se chama de ciência e o que se “traduz” para a sociedade. O que se afirma constantemente, no discurso científico primário (CORACINI, 1991), é seu caráter inacabado, sua abertura constante a novas pesquisas, sua falseabilidade, seu tom de incerteza. Todavia, compreender a ciência dessa forma não é tão interessante (nem tão rentável) quanto vê-la como responsável por grandes descobertas, desveladora de verdades fundamentais e solucionadora de problemas tidos como insolúveis.

Esse *discurso sobre* a ciência ajuda a criar o que Roqueplo (1974) chamou de um “efeito de vitrine”, por meio do qual a ciência é mostrada ao público não-especialista em forma de mito; mito este que é reforçado pelo prestígio que esse ideal de ciência ganha em nossa época. Aliando essa representação aos imediatismos contemporâneos – imediatismos de uma sociedade da imagem como é a nossa –, colocar(-se) problemas também não é tão fácil e lucrativo quanto construir produtos e demandas para estes. Desse modo, a ciência se reconfigura em direção à praticidade e à utilidade (ou, deveríamos dizer, ao pragmatismo e ao utilitarismo?) relacionadas à técnica, visto que, nos termos de Quinet (2002),

o significante-mestre *capital* é quem comanda o saber científico: é ele quem financia as pesquisas, patrocina os pesquisadores, induz a elaboração do saber, obrigando este a dobrar-se à “política dos resultados”. Pois o saber científico, praticamente subsumido pela tecnologia, tem que produzir objetos (QUINET, 2002, p. 37).

³² Tradução nossa para « si on considère la science comme un système de connaissances, elle est culturellement perçue comme abstraite et lointaine ».

Enquanto alguns autores, como Lebrun (2004), concebem a ciência na pós-modernidade como levando ao extremo certos valores da modernidade, como seu caráter técnico e sua tentativa de totalização, com a elisão da categoria do impossível, outros acreditam que a pós-modernidade marca um momento de mudanças na ciência e de reestruturação na forma de conceber o pensamento científico. Entendemos que Sousa Santos (1988, 1989) compartilha desse viés, posto que se propõe a conceber, pelo viés das ciências sociais, a configuração de um novo paradigma da ciência, que estaria em emergência. Na subcena a seguir, versaremos sobre as (re)configurações às quais a ciência estaria submetida na leitura do referido autor. Isso porque, como mencionamos no momento introdutório desta pesquisa, os textos de Sousa Santos são tomados como marco teórico-temporal e pano de fundo a partir do qual propomos o olhar para o discurso universitário-científico na contemporaneidade.

1.4 Poderíamos falar de uma “nova ordem científica”?

Esta encenação será dedicada a circunscrever, na obra de Sousa Santos, sua abordagem epistemológica do fazer científico, cujos movimentos iniciais ocorreram a partir da segunda metade da década de 1980. Acorando seus estudos em uma visão hermenêutica e pragmática, o referido autor procura compreender o lugar que as ciências sociais ocupam no âmbito da ciência ou, mais precisamente, dos estudos de cunho científico. Dois de seus textos a esse respeito serão, aqui, abordados: *Um discurso sobre as ciências*, de 1988 e *Introdução a uma ciência pós-moderna*, de 1989.

Em seu primeiro texto, que resulta de uma aula inaugural, proferida na Universidade de Coimbra, no ano de 1985, Sousa Santos aponta para uma possível dissolução do paradigma dominante na ciência moderna, a partir do qual se cristaliza(ram) muitas das representações acerca do caráter científico de determinado estudo. Esse caráter usualmente está assentado sobre uma série de fatores que envolvem, dentre outros, o rigor metodológico, a logicidade e a racionalidade dos procedimentos de pesquisa. O autor vê tal empreendimento de forma negativa, argumentando que

o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que [...] reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim

concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objecto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objecto, tornando-os estanques e incomunicáveis (SOUSA SANTOS, 1988, p. 11-12).

Com o propósito de problematizar a existência e o colapso desse paradigma dominante, Sousa Santos (1988) volta seu olhar para o que chama de tempo presente, ou seja, a contemporaneidade, compreendida como abrangendo as décadas finais do século XX (a partir do período pós-estruturalista) e as décadas iniciais do século XXI, que, em suas palavras, teria começado antes de começar. Esse momento é concebido pelo autor como uma complexa fase de transição entre paradigmas, na qual estaria emergindo uma nova concepção de ciência, marcada pela época pós-moderna.

Essa ciência pós-moderna é vista como fruto de uma multiplicidade de condições, dentre as quais se destaca a questão teórica, uma vez que o paradigma dominante estaria em decadência devido a uma maior profundidade do conhecimento, que permitiu depreender a fragilidade dos pilares sobre os quais se sustenta a ciência moderna. Afirma o autor que “chegámos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 11).

Se tal constatação se mostra formulável, na época em que vivemos, talvez ela indicie nossa (re)aproximação do pensamento nietzschiano, assim como a possibilidade de dialogarmos com suas proposições, formuladas ainda no final do século XIX. Sendo assim, com base na leitura de Sousa Santos (1988), podemos afirmar que temos procurado responder à questão já colocada por Nietzsche (2001, p. 09), a qual consiste em entender “o que sabe o homem, na verdade, de si mesmo” e o que pode ele tomar como um conhecimento verdadeiro, se a natureza “lhe dissimula a maior parte das coisas, mesmo no que concerne a seu próprio corpo, a fim de mantê-lo prisioneiro de uma consciência soberba e enganadora [...]?”.

Ao encontro desse questionamento, a afirmação apresentada por Sousa Santos (1988, p. 9) “de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele” se aproxima do postulado nietzschiano que toma a verdade apenas como uma construção, uma rubrica. Segundo Nietzsche (2001, p. 11), “a ‘coisa em si’ [como sendo precisamente a verdade pura e sem consequência], enquanto objeto para aquele que cria uma linguagem, permanece totalmente incompreensível e indigna de seus esforços”. Desse modo, para o filósofo

alemão, é pelo fato de esquecer que tudo o que possui é uma impressão sobre o real (a qual é, por sua vez, metafórica), que o homem toma as coisas como objetos puros.

Considerando-se que o raciocínio, cientificamente elaborado acerca de determinado objeto, não se sustenta senão sobre metáforas, isto é, sobre interpretações do que possa ser esse referido objeto, a própria racionalização/racionalidade, em si, é passível de falha. Nesse sentido, Sousa Santos (1988, p. 8) acrescenta que “são hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica [...] atravessa uma profunda crise”.

A crise desse modelo de cientificidade, assim como o anúncio de sua debilidade, reside, para o autor, mais precisamente, nas “distinções básicas” em que tal paradigma se assenta. Assim sendo, polarizações como sujeito/objeto, tomadas como chave no paradigma da ciência moderna, podem ser desconstruídas no paradigma emergente de conhecimento, uma vez que, deixando de ser visto como o polo oposto ou externo, o objeto passa a ser tratado como um *continuum* do sujeito, dissolvendo-se a barreira dicotômica entre um e outro. Segundo o autor,

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa (SOUSA SANTOS, 1988, p. 14).

Se compreendermos as colocações do autor em consonância com o momento histórico-social que vivenciamos, poderemos entender o porquê da disseminação de textos que procuram desestabilizar essas chamadas distinções básicas, como é o caso tanto das reflexões de Derrida (2001), que problematiza a hierarquização e a polarização logocêntricas, quanto das (re)leituras de autores como Nietzsche (2001), que questiona, em seu cerne, a distinção, também considerada “básica”, entre verdade e mentira. Em conformidade com as ponderações apresentadas por Sousa Santos, seria a fragilidade do edifício logocêntrico, sede do racionalismo, associada à radicalidade dos estudos a seu respeito, que possibilitou o questionamento de suas verdades basilares.

Em nosso entendimento, a aproximação passível de ser esboçada entre o olhar de Sousa Santos e o nietzschiano, assim como seu retorno a filósofos como Bachelard, por exemplo, produzem efeitos na leitura epistemológica que o autor desenvolve, a qual gira em torno de um chamado círculo hermenêutico. Este funcionaria “desconstruindo um a um os diferentes objectos teóricos que a ciência constrói sobre si própria e, com eles, as

diferentes imagens que dá de si, a fim de tornar compreensível por que razão foram construídos esses objectos e não outros, essas imagens e não outras” (SOUSA SANTOS, 1989, p. 12).

Em sua proposta de reflexão sobre o desenrolar da ciência, Sousa Santos mobiliza, como podemos perceber, a noção de desconstrução, a qual, embora não sendo remetida diretamente aos estudos derridianos, evoca, por meio de sua alusão, essa linha de pensamento, consistindo em mais um ponto na tessitura que buscamos urdir. Nas palavras de Sousa Santos,

a desconstrução faz-se mediante o apelo ao inobjectivável e ao inimaginável que tornam ou tornaram socialmente possível os objectos e as imagens científicas em uso. Do mesmo modo que, como diz Bachelard, a teoria do objectivo deve ser construída contra o objeto (1972:250), assim também só aplicando a ciência contra a ciência é possível levá-la a dizer, não só o que sabe de si, mas tudo aquilo que tem de ignorar a seu respeito para poder saber da sociedade o que esperamos que ela saiba (SOUSA SANTOS, 1989, p. 12).

Ao fazer menção à desconstrução da ciência, tal como esta vem sendo compreendida, o autor reafirma a importância de uma “desdogmatização” do conhecimento científico, colocando novamente em relação os polos demarcados e afastados pela chamada ciência moderna. O objetivo de sua abordagem é, assim, “desloca[r] o centro da reflexão do conhecimento feito para o conhecimento no processo de se fazer, do conhecimento para o conhecer” (SOUSA SANTOS, 1989, p. 53). Movimento semelhante entre a ciência feita (*science faite*) e a ciência em desenvolvimento (*science en train de se faire*) é proposto por Latour (1995), ao argumentar que a Ciência (com maiúscula), na verdade, nunca existiu. Trata-se, na concepção do autor (da qual compartilhamos), de um ideal de objetividade estrita, que faz com que os envolvidos no processo de produção do conhecimento vivam tal ideal “como uma falta, uma incapacidade de ser verdadeiramente cientista. É sua parte humana”³³ (LATOUR, 1995, p. 38).

Tal mal-estar, também presente nos relatos dos participantes desta pesquisa, será abordado mais pontualmente nas cenas dedicadas à discussão dos recortes analisados. Nestes, observaremos traços de mal-estar e de estranhamento – heimlich/unheimlich – no/do discurso universitário-científico, compreendendo essas noções com base na leitura

³³ Tradução nossa, a partir do excerto: « c’est pourquoi ils le vivent comme une déchéance, comme une incapacité d’être vraiment scientifique. C’est leur part humaine ».

de Freud (1976, 2010), para quem o mal-estar se dá como um desajuste, uma sensação de desamparo e de desconforto, decorrente da inserção do homem na cultura, ou seja, nas leis que regem o contato e o convívio com o outro.

Por ora, entendemos que o diálogo com a abordagem proposta por autores como Sousa Santos e Latour permite questionar a linearidade e a unidimensionalidade do modo como a produção de conhecimento é vista, encaminhando-nos a compreendê-la, como processo, em sua multiplicidade e fragmentabilidade. Além disso, o olhar para esse processo, a partir da concepção de que o sujeito nele também se constitui, encaminha-nos a pensar na relação de imbricação entre o sujeito e os objetos aos quais se dedica. Dito diferentemente, possibilita-nos tomar esse processo como relação, o que implica dizer que os sentidos não são intrínsecos aos objetos, nem dependentes puramente da interpretação de um sujeito, os sentidos se constituem na relação, no espaço *entre* uns e outros.

A ideia de que haveria uma rede de relações e não mais uma distinção clara e simples entre sujeitos e objetos, tal como elabora Sousa Santos (1988), pode ser compreendida também em uma aproximação com o viés da desconstrução, defendido por Derrida, principalmente no que concerne à noção de *différance*, formulada pelo autor. Para Derrida,

a *différance* é o jogo sistemático das diferenças, dos rastros de diferenças, do *espaçamento*, pelo qual os elementos se remetem uns aos outros. Esse espaçamento é a produção, ao mesmo tempo, ativa e passiva (o *a* da *différance* indica essa indecisão relativamente à atividade e à passividade, aquilo que não se deixa ainda ser comandado e distribuído por essa oposição), dos intervalos, sem os quais os termos 'plenos' não funcionariam (DERRIDA, 2001, p. 33).

Entendemos, desse modo, que o trabalho de Sousa Santos dialoga com algumas das noções derridianas, trazendo elementos significativos para problematizarmos o modo como se constitui o discurso científico. No entanto, não devemos nos esquecer de que assumir a perspectiva da desconstrução, como estamos fazendo, implica interessarmos também pelo caráter problemático de nossas ficções teóricas. Devemos, assim, fazer este gesto duplo de reafirmar, transformando, tal como requer uma leitura desconstrutora, ou seja, “uma leitura dividida, diferenciada, até mesmo aparentemente contraditória” (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004, p. 205). Sendo assim, trataremos, a seguir, de algumas concepções desenvolvidas por Sousa Santos que nos suscitam questionamentos.

A primeira delas concerne às próprias designações “ciência pós-moderna” ou “conhecimento pós-moderno”, utilizadas na ausência de melhor expressão, como assegura o sociólogo. Em nossa concepção, sua alusão à “ambiguidade e complexidade do tempo científico presente” permite compreendermos que as especificidades de que trata concernem mais ao *tempo científico* do que à *ciência*, propriamente dita. Logo, interessaria menos pensar sobre o que caracteriza a ciência como pós-moderna do que sobre o funcionamento do conhecimento científico na contemporaneidade. Esse deslocamento, aparentemente simples, do olhar, no entanto, possibilita problematizar essa forma de se pensar a ciência, como o fez Kuhn (1992), opondo um novo paradigma ao paradigma supostamente em crise.

O segundo ponto a ser questionado está relacionado à filiação teórico-epistemológica da qual parte o autor, ou seja, a teoria kuhniana dos paradigmas científicos. Conforme apresentamos na subcena 1.1, a compreensão do desenvolvimento da ciência em termos de paradigmas consiste não só em uma tentativa de classificação do real e do suposto conhecimento produzido sobre ele, mas também em uma forma de escamotear a disseminação de saberes e sentidos contraditórios que são produzidos e que coabitam em um mesmo discurso ou em um mesmo paradigma. Tais saberes e sentidos, segundo a perspectiva discursivo-desconstrutivista que adotamos, não se deixam delimitar em periodizações, ou seja, não se estabilizam, durante determinado período histórico (ou paradigma), para virem a efervescer em outro período, provocando uma crise.

Acreditamos que compreender a produção do conhecimento científico, contemporaneamente, implica o questionamento da própria organização da ciência em termos de paradigmas, o que, por sua vez, autoriza-nos a levar em consideração essa disseminação de saberes e de sentidos, a alteridade e a exterioridade, muitas vezes foracuídas. Essa heterogeneidade, tomada como sinal de crise de um paradigma, é, para nós, um traço constitutivo, impossível de ser controlado ou aprisionado sob qualquer delimitação.

A noção de crise, por sua vez, também merece ser posta à prova, pois teorizar a existência de uma crise no desenrolar do desenvolvimento científico implica considerar a possibilidade de os sentidos serem estáveis e, de certa forma, reguláveis no momento anterior ou posterior a ela. Dito diferentemente, a noção de crise parece funcionar como uma noção que aponta para um desequilíbrio apenas momentâneo, o que pressupõe, por um lado, a existência de um equilíbrio entre as forças envolvidas no processo e, por outro,

a possibilidade de retorno ou de reinstauração deste equilíbrio. Conforme acreditamos, a relação com o saber, seja ele científico ou não, não se dá de forma harmônica, com pequenas fases de sobressaltos ou de transição. A instabilidade, o embate e o conflito, compreendidos por Kuhn (1992) e por Sousa Santos (1988) como índices de um período de crise, são, para nós, traços constantes, intrínsecos e determinantes nesse processo.

Sendo assim, outra indagação que se nos apresenta consiste em saber por que a época em que vivemos é caracterizada, pelo último autor, como uma fase de transição para uma ciência pós-moderna e não como esse *ideal de ciência* em funcionamento na contemporaneidade, com algumas reconfigurações. Como decorrência dessa questão, outras se fazem relevantes: até que ponto poderíamos falar que essa ciência de que Sousa Santos assinala indícios está ainda por vir? Que traços a marcariam como um “novo” modo de conceber a ciência e não como uma reafirmação do mesmo?

Acreditamos, compartilhando da formulação de Coracini (2005, p. 16), que é impossível “polarizar as duas perspectivas que se imbricam, se interpenetram para construir o momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido que estamos vivendo”. Entendemos, então, esse momento como marcado não só pelo distanciamento, mas também pela aproximação aos “mitos da modernidade”; uma época em que os sentidos produzidos são “a cada momento diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes” (CORACINI, 2005, p. 19).

1.5 A ciência, a psicanálise e seus (des)encontros

A psicanálise se distingue da ciência na medida em que não se restringe a estudar o pensável, o dizível e o conceituável, ela também se ocupa do impensável, do indizível e do impossível a conceituar (ALBERTI e ELIA, 2008, p. 790).

Após termos tangenciado a problemática que concerne às designações *ciência moderna*, *tecnociência* e *ciência pós-moderna*, propomos, nesta subcena, um olhar a partir do campo psicanalítico, a fim de compreendermos como ciência e psicanálise se relacionam. Uma questão pertinente a esse respeito consiste em saber por que estabelecer tal relação; indagação a que respondemos, remetendo-nos ao dizer de Lacan (2005b, p. 66), para quem “a psicanálise não surgiu num momento histórico qualquer. Surgiu correlativamente a um passo capital, a um certo avanço no discurso da ciência”. Não podemos ignorar, então, que, relacionada à ciência, a psicanálise possa ajudar a

compreender muitos de seus traços, deixados, principalmente, na constituição subjetiva, foco de interesse desta pesquisa.

Com vistas a abordar essa relação entre os discursos científico e psicanalítico, várias pesquisas têm sido feitas, como o estudo de Milán-Ramos (2007), que coloca em jogo, dialeticamente, a escrita analítica e a escrita científica, e o de Lopes (2007), que procura abordar a problemática do sujeito em ambos os domínios. Compartilhamos da iniciativa dos autores e entendemos que psicanálise e ciência têm muito a dizer uma sobre a outra, pois, segundo Milán-Ramos (2007, p. 15), ambas “comporta[m] uma relação de saber entre um sujeito e um objeto”, sendo o destino atribuído a esse saber – ou a própria noção de saber (ancorada em premissas e conceitos distintos) –, o que as diferencia.

Com o advento da ciência moderna, instaura-se uma forma de se compreender o saber que se diferencia da concepção até então vigente, uma vez que o foco de preocupação, segundo Uyenó (2010), desloca-se do *ser* para o *conhecer*. Tal deslocamento, associado às ideias iluministas e, posteriormente, positivistas, faz com que a concepção de saber passe a ser relacionada à de conhecimento, sendo aceitos como verdadeiros ou válidos aqueles saberes decorrentes do uso de técnicas, de instrumentos, de experimentações consideradas científicas. Logo, a noção de saber científico, consciente ou “saber epistemológico” (UYENO, 2010), consiste no conhecimento produzido, não só (e não mais) a partir da contemplação do mundo, mas ancorado no uso da razão, imbricando-se à própria noção de ciência como algo impessoal e universal.

É a tal noção de saber que Lacan (1992, p. 31) se refere como “a fantasia de um saber-totalidade”, já que, no âmbito da ciência moderna (e, conforme entendemos, ainda na contemporaneidade) o saber epistemológico costuma ser visto como a possibilidade de atingir a completude almejada pelo sujeito, conforme abordaremos na subcena 4.1. A absolutização desse saber consciente, ainda de acordo com Lacan (1992, p. 29), possibilita uma ilusão de satisfação, pois, indo em todas as direções e a seus extremos, fecha-se sobre si mesma como uma esfera, produzindo um efeito de inteireza.

O advento da ciência moderna também marca uma espécie de inversão entre os registros do real e do simbólico, como salienta Lebrun (2004). Nessa inversão (ou subversão), segundo o autor, é o simbólico, no caso, a linguagem lógico-matemática, que aparece no lugar de origem do saber. Assim, esse saber científico, embora produzindo a ilusão de se fundar sobre o real, instaura-se como um efeito do simbólico, como uma

decorrência da hierarquização desse registro. Na concepção de Lebrun, antes do nascimento da ciência moderna

Real e Simbólico estavam intrincados, o que o “projeto matemático da natureza” instala é um Simbólico que, sozinho, doravante, eludindo a enunciação, pretende dar conta do Real; ele esquece o Real de onde sai e reposiciona um real para além de seu jogo de escrita – um real com o qual, a partir de então, a ciência não pára de querer coincidir, “esquecendo” a intrincação da qual, no entanto, procede (LEBRUN, 2004, p. 61).

O que acreditamos ser significativo, nesta passagem, diz respeito ao fato de o suposto desvencilhamento do real fazer com que a ciência “esqueça” sua constituição pela falta, ou seja, pela impossibilidade de totalização que marca tal instância. A partir do pensamento lacaniano, o real pode ser tomado como aquilo que “insiste em não se escrever” (LACAN, 1975), que teima, “que não funciona” (LACAN, 2005b) e que faz furo no discurso da ciência (LACAN, 2009). Nos termos de Melman (2003, p. 89), “o Real vem conceitualizar esse fato de que existe um espaço resistente à formalização, um impossível de dizer”. Sendo assim, podemos considerar que, se há algum real com o qual a ciência lida, esse real estaria relacionado ao que falha em seu processo de produção e não a uma lei supostamente desvendada ou a uma “verdade” cientificamente comprovada. Tanto uma quanto a outra pertencem às instâncias do simbólico e do imaginário, já que remetem à nossa constante tentativa de dar uma forma, de construir uma realidade sobre o real.

No entanto, apesar de querer coincidir com o real, como argumenta Lebrun (2004), no excerto supracitado, a ciência busca o tamponamento ao se deparar com seu menor lampejo. É o que acontece, por exemplo, em seu imperativo não apenas por resultados, mas por resultados positivos. Os produtos não desejados – aquilo que traz consigo a marca do impossível – são caracterizados como erros e geralmente ignorados. Esquece-se de que esse “erro” pode apontar para uma verdade que, certamente, não coincide com o esperado, mas indicia a presença de uma dimensão subjetiva, uma verdade do sujeito, já que, conforme argumenta Henry (1992, p. 167), “é da natureza da verdade propagar-se sob forma de erro”.

Em *A ciência e a angústia*, Oliveira (2006, p. 36) argumenta que “a ciência pensa o real como redutível ao significante e, por isso mesmo, em última instância, não há para a ciência nenhum real que padeça do significante. Como se a introdução do significante no real fosse, para a ciência, uma operação que não deixasse restos”. A esta crença de que

o fazer científico consiste em algo puramente consciente e, como tal, controlável, Lacan (1975, p. 134) designa “ciência tradicional”, compreendendo que esta advém do pensamento aristotélico e se baseia na ideia de que “o ser pensa”³⁴. Nessa concepção, esquece-se de que todo conhecimento é atravessado por um não-sabido e que o real, irreduzível ao significante, sempre deixa restos que escapam ao controle (do sujeito) da ciência.

Arelada a essa falta de domínio e de controle, podemos vislumbrar a impossibilidade que permeia o fazer científico, à qual Lacan (2005b) faz referência, trazendo novamente à tona algumas considerações freudianas. Juntamente com as posições de educar, de governar e de psicanalisar, consideradas por Freud como insustentáveis, Lacan coloca a posição do cientista (*savant*), considerando-a marcada por uma relação com a impossibilidade e com a angústia. Apesar disso, afirma o autor, pelo fato de a ciência não ter “a menor idéia do que ela faz, salvo ter um pouquinho de angústia, ela vai continuar um certo tempo” (LACAN, 2005b, p. 75-76), uma vez que o que causa esse “pouquinho de angústia” tende a ser interditado ou foracluído do discurso científico.

De modo semelhante, o mal-estar na ciência também parece tomar dimensões menores do que em outros domínios, pois, se entendermos que, nas palavras de Lacan (2005b, p. 72), “a religião é feita para curar os homens, isto é, para que não percebam o que não funciona”, a ciência se apresenta, de certa forma, como uma religião, pelo fato de querer, mais do que nunca, curar os homens, ou seja, fazer com que estes não percebam aquilo que não funciona, que foge às regras, que não se deixa formalizar. Na concepção lacaniana, como já mencionamos, o que não funciona é compreendido como o que há de mais real, impossível de ser atingido e, conseqüentemente, de ser dominado. Esse real, conforme compreende o autor, não pode ser tocado, mas pode ser entrevisto como algo que faz furo, que falta, tanto no registro do imaginário, quanto no do simbólico.

Desse modo, ao passo que a religião busca em Deus o tamponamento dessa falta, afirmando ser ele o sujeito no qual se supõe um saber sobre o homem e sobre o mundo, a ciência procura, por si mesma, mostrar e explicar essa falta, ou seja, construir, imaginariamente, um saber “cientificamente comprovado” a esse respeito. Seja medicando, seja “descobrimdo” novas doenças ou alertando contra possíveis desastres ambientais, a ciência, assim como a religião, visa a suturar sua própria falta, seu lampejo

³⁴ L’être pense.

de real, já que, como um fazer humano, é fruto de um saber subjetivo no qual real, simbólico e imaginário se enodam.

Direcionando nosso olhar para a relação entre esses registros, podemos entender que a ela se deve a caracterização da ciência como tal, pois, para Lacan (1992), antes de Descartes e da relação estrita entre significantes trabalhada por esse filósofo³⁵, ou seja, antes dessa primazia dada ao simbólico, a produção de conhecimentos não assumia o *status* de ciência. Nas palavras de Alberti e Elia (2008)

O *cogito* cartesiano inaugura uma cisão do objeto na ciência e, por conseguinte, no discurso: de um lado, o objeto real – por exemplo, a estrela no céu –, de outro, o objeto construído enquanto conceito, ou seja, a simbolização do objeto, a estrela formulada no papel do astrônomo fazendo-a existir no cálculo científico, substituindo metaforicamente aquela que continua no céu. O *Cogito ergo sum* é, fundamentalmente, a possibilidade de dar existência ao objeto do pensamento, distinto da imagem que temos dele e distinto do real (ALBERTI e ELIA, 2008, p. 787).

Ao considerar a importância dessa ruptura para a instauração do que se pode chamar de discurso da ciência, Lacan (1975) nos ensina que é com Descartes que a problematização do saber, nesse campo, começa a ser feita. Todavia, sabemos que é também a partir do pensamento de tal filósofo que se instaura, no domínio científico, a concepção de sujeito que Lacan busca subverter, ou seja, o sujeito visto como racional e consciente, que, nos termos de Lebrun (2004, p. 60), tem a particularidade de “não se apoiar [em nada] a não ser em seu próprio entendimento”.

O saber, para o sujeito cartesiano, corresponde à racionalização que este empreenderia para tentar “demonstrar” *sua* verdade, por meio de um constante questionamento, da constante mobilização da dúvida. Desse modo, o discurso científico, imbuído do cartesianismo e do positivismo, contribui para a construção de um sujeito do conhecimento que age racionalmente e que se priva da enunciação e da instabilidade do processo de produzi-la para que seus enunciados perdurem e sejam aceitos como uma verdade constatada. Trata-se de o concebermos como um sujeito silenciado por um discurso de cujo saber ele deve ser o porta-voz.

Como argumenta Lebrun (2004), o discurso da ciência visa a fazer desaparecer essa dimensão da enunciação, para que restem apenas os dizeres, desprovidos de enunciador e, assim, de sujeito. Tal apagamento da enunciação corresponde à conhecida

³⁵ Para Lacan (1992, p. 48), o saber está relacionado à articulação significante.

objetividade científica, construída e sustentada simbolicamente na chamada ciência moderna. Segundo essa visão, o cientista deve, em um duplo movimento, “enunciar o que afirma para logo esquecer que houve enunciação e reter apenas os enunciados que produziu” (LEBRUN, 2004, p. 60). Foraclui-se, desse modo, com a enunciação, o processo de produção do saber científico, prenhe de lapsos, deslizos e equívocos, para que seja apresentado o produto desse fazer na forma de enunciados, na maioria das vezes, assertivos.

Visando a se ocupar desse resto, a psicanálise toma, como condição de existência, o sujeito do saber inconsciente, rejeitado pelo saber científico (MILAN-RAMOS, 2007, p. 25). Por ter iniciado em um momento sócio-histórico, cujas condições decorrem da insurgência dessa ciência e por se ocupar de algo ignorado por ela, a psicanálise sustenta seu discurso em uma relação de estranha proximidade com o discurso científico, o que nos permite situá-la, como faz Pereirinha (2009), servindo-se de uma expressão freudiana, em suas bordas, como um “território estranho interno”³⁶.

Nos termos de Lebrun (2004, p. 20), a psicanálise “se dá o encargo de reintroduzir a dimensão do sujeito, não de um sujeito unificado no ato da fala, mas de um sujeito dividido entre seu dizer e seu dito, entre saber e verdade, entre enunciado e enunciação”. Todavia, esse sujeito, para Lacan (1998, p. 873), não é senão o sujeito da ciência, visto que é somente a partir desse sujeito que a análise pode ser conduzida. Juntamente com a dimensão do sujeito, a psicanálise possibilita que se traga para o jogo a incompletude, figurada nessa fenda que o constitui e que desestabiliza o caráter absoluto dado às verdades científicas.

A noção de verdade, desse modo, suscita um olhar mais atento, pois costuma ser relacionada, no campo científico, àquilo que é da ordem do (lógico-matematicamente) demonstrável, assumindo, nos termos de Coracini (1991, p. 26), “a acepção de realidade essencial dos fatos”. A partir da ciência moderna, tornou-se possível conceber o que Lebrun (2004, p. 58), ancorado na leitura lacaniana, denomina “um saber sem verdade”, ou seja, um conjunto de conhecimentos que, pretensamente, poderia ser acumulado e que não precisaria se confrontar com seus fundamentos, tampouco se haver com o real que o circunda. Lacan (1998, p. 884) se refere a esse fato, afirmando que essa ciência não tem memória, pois “esquece as peripécias em que nasceu uma vez constituída, ou seja, uma dimensão da verdade, que é exercida em alto grau pela psicanálise”.

³⁶ É também nessas bordas que procuramos refletir sobre a constituição identitária do pesquisador em formação, atravessado pelo discurso científico, ao longo deste estudo.

No âmbito da ciência, podemos afirmar que a verdade é compreendida como um saber que se sabe, ou seja, que não deixa restos e que só é tangível conscientemente. Atingir essa verdade implicaria, assim, em proceder por uma via racional e objetiva. Ora, nesse caso, a própria constituição da ciência é marcada por um impasse, pois, ao mesmo tempo em que esta “pretende ser um discurso objetivo, ao abrigo de qualquer dimensão retórica” (LEBRUN, 2004, p. 19), não pode prescindir do atravessamento da linguagem, uma vez que se funda sobre um saber que busca respaldo em uma instância simbólica, enquanto matematicamente demonstrável, a partir de Galileu e Descartes.

A construção desse conjunto de conhecimentos baseia-se, então, em um jogo subjetivo e persuasivo (CORACINI, 1991); jogo este que se quer silenciado, de modo que a linguagem possa ser utilizada apenas para “comunicar”, de forma neutra, as “descobertas”. Contemporaneamente, mais do que nunca, o saber científico ancora-se em uma retórica de persuasão, pois, como argumenta Moraes (2007), fazendo menção às reflexões de Chrétien (1994), o embate, nas comunidades científicas, dá-se “no campo das idéias, pois, nenhum debatedor irá gastar de novo milhões de dólares e sabe-se lá quantos anos para refazer os experimentos a fim de discuti-los; as coisas ficam no nível do convencimento lógico e da capacidade de persuasão dos criadores da novidade” (MORAIS, 2007, p. 39).

Criar novidades, produtos, serviços. Essa tem sido, como já observamos, a tarefa destinada à ciência. Apesar de um conhecido axioma científico, não coincidentemente chamado de *lei*, afirmar que “nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, o discurso da e sobre a ciência insiste em afirmar seu caráter criador e inovador. Ignora-se que o novo não existe sem uma ancoragem em traços do já-dito. Todavia, podemos afirmar que o que importa, nesse discurso científico, é *parecer* novo (*faire semblant*), da mesma forma que impera a aparência de um dizer neutro, universal, desprovido de subjetividade. A esse respeito, Lacan afirma que

se há um discurso sustentável, ou pelo menos sustentado, nominalmente chamado de discurso da ciência, talvez não seja inútil nos lembrarmos de que ele partiu, muito especialmente, da consideração de aparências. O ponto de partida do pensamento científico, digo, na história, vem a ser o quê? A observação dos astros. E isso é o que senão a constelação, ou seja, a aparência típica? (LACAN, 2009, p. 15).

Se considerarmos o discurso da ciência como da ordem do *semblante*, pois, como interpretamos, a partir da leitura lacaniana, não há discurso que não o seja, poderemos

compreender que o fato de os erros não serem dados a ver, nas publicações científicas, por exemplo, vem corroborar essa imagem de ciência que *aparentemente* não falha. Semblantes do novo, da verdade e daquilo que funciona, os produtos e os resultados corretos sustentam o discurso da ciência e, conseqüentemente, o mito da “verdadeira” ciência, aquela que, desprovida de paixões, de interesses, de relações de poder, apresenta-se como certa, neutra, objetiva, centrada sobre fatos ou leis naturais.

1.6 Uma forma de racionalidade em jogo

Ao longo desta cena, traçamos um percurso sobre noções diretrizes deste trabalho, como a de ciência, de modernidade e de (pós-)modernidade, as quais se imbricam, de modo que uma não pode ser pensada sem que um elo com as outras seja estabelecido. Ao problematizarmos o discurso da ciência, bem como sua importância na sociedade contemporânea, questionamos também sua organização, sua economia, baseada fundamentalmente sobre o primado da razão, do *logos*. Atingimos, assim, o limiar da própria história das ciências traçada progressiva e positivamente, ancorando-nos, para tanto, na concepção de Foucault (2009a), segundo a qual a história é descontínua e marcada por rupturas múltiplas.

O deslocamento que buscamos estabelecer acerca do logocentrismo que sustenta o discurso da ciência é também uma característica do viés desconstrutivista que atravessa este trabalho. Tal perspectiva possibilita, ainda, que questões sejam colocadas dentro dos próprios dispositivos teóricos, lugares onde o *logos* funciona como meio e como fim. Todavia, ao tomarmos a racionalidade, representada pela ciência, como lugar de observação, não visamos a discutir toda e qualquer forma de racionalização. Não buscamos duelar com a ideia de razão e de progresso em geral. O que procuramos, em coadunação com a proposta foucaultiana, é “analisar racionalidades específicas” (FOUCAULT, 1995), problematizar seu funcionamento, compreender de que modo tais racionalidades influenciam nos processos de subjetivação, mostrando, a partir daí, sua interferência e suas marcas (deixadas no fio do discurso) na constituição identitária.

Desse modo, quando colocamos em jogo o advento da ciência na modernidade e, mesmo, na chamada (pós-)modernidade, quando questionamos a possibilidade de insurgência de uma nova ordem científica, é para compreendermos, não o discurso da ciência, de modo geral, ou sua organização em áreas de conhecimento, mas o dizer (ou, talvez, o drama) singular de cada sujeito instado a se inscrever em um processo de

(trans)formação. Esse processo também funciona obedecendo a uma racionalidade específica, constituída pelo discurso da ciência, indubitavelmente, mas também por uma organização institucional, por relações complexas de saber que são, conseqüentemente, relações de poder que constituem o discurso universitário.

Nesse sentido, tanto o atravessamento da desconstrução derridiana, quanto o (du)elo com a psicanálise lacaniana permitem que os bastidores da ciência sejam colocados em cena, que o discurso da ciência seja visto pelo/com seu avesso. Ambas as perspectivas abrem espaço para que possamos, nos termos de Milner (1978), reconhecer no objeto o sinal de um sujeito. Acreditamos, assim, que se um sujeito lampeja em meio à racionalidade, à objetividade e à objetificação da ciência, ele deve ser considerado como componente dessa cena. É o que procuraremos fazer no mo(vi)mento de análise, apresentado no Segundo Ato. Antes, porém, devemos nos dedicar à delimitação de um escopo conceitual que nos auxiliará neste itinerário. Com esse propósito, a Cena II, a seguir, está voltada para a (re)leitura de noções que marcam a interface entre os estudos do discurso, da psicanálise e da desconstrução.

CENA 2: Do olhar discursivo-desconstrutivista

Para fundamentarmos nossa pesquisa, temos buscado amparo teórico-conceitual nos estudos discursivos, em sua interface com a psicanálise lacaniana e em consonância com o viés desconstrutivista. Iniciados na França, em meados dos anos 60, os estudos do discurso, tanto a partir de Foucault, quanto de Pêcheux, têm encontrado, no Brasil, uma profícua recepção, bem como um campo fértil para seu desenvolvimento. De forma semelhante, a perspectiva da desconstrução, a partir dos trabalhos de Derrida, também tem produzido ecos nos estudos linguísticos brasileiros contemporaneamente. Ambas as abordagens fornecem subsídios para que possamos abordar as principais problemáticas que sustentam este trabalho, como as questões que envolvem a identidade, o discurso, a herança de um modelo de ciência. Além disso, seu elo com a psicanálise, pela leitura/crítica empreendida por Lacan, possibilita problematizarmos, dentre outras noções, a de sujeito, permitindo-nos dar um passo a mais na compreensão de seu funcionamento no/pelo discurso.

Havíamos mencionado, no momento inicial deste trabalho, que a problemática de nossa tese se ancora na binarização entre o processo e o produto da chamada pesquisa científica, procurando sondar a primeira esfera que, na maioria das vezes, está silenciada na segunda. Procuramos, assim, instaurar um âmbito de discussão que se situa *além ou aquém* do que nos é mostrado, um pouco à maneira do imbecil de um dito provérbio chinês que conclui “quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo”. O gesto de olharmos para o meio ou para o indicador, no entanto, consiste em uma possibilidade de problematização dos sentidos vistos como naturais ou naturalizados.

Em contestação a esse provérbio, Pêcheux (1999, p. 54-55) já argumentava: “com efeito, por que não? Por que a análise de discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações?”. Essa concepção, que se faz ignorante à intencionalidade do mostrar, pode ser aproximada ao “nada-querer-dizer que possa simplesmente se entender” derridiano (DERRIDA, 2001, p. 21). Segundo o filósofo, devemos entrar no jogo dessa escrita que não quer nada dizer e que, por isso, “esgota” o dizer intencional. Desse modo, ao primar pelo processo de produção dos sentidos, pelos seus efeitos, e não pelo que se tenha querido dizer, a perspectiva discursiva, contribui para a desestabilização da hierarquia produto/processo, dialogando significativamente,

para nosso trabalho, com os estudos da desconstrução, que colocam em xeque muitos dos aspectos logocêntricos em que se ancora a epistemologia ocidental.

Além disso, o viés discursivo-desconstrutivista nos conduz não só a compreender essa possibilidade de desconstrução, inseparável de todo e qualquer discurso, e, conseqüentemente, do discurso do pesquisador em formação (como observaremos), mas também a pensar sobre sua constituição. Ao entender que “a desconstrução analisa e questiona pares de conceitos que se aceitam normalmente como evidentes e naturais, como se não tivessem sido institucionalizados em um momento preciso” (DERRIDA, 1999, *n. p.*)³⁷, as ponderações derridianas nos guiam, ainda, no questionamento a polarizações que intermediam o discurso para o qual nos voltamos, tais como as oposições entre o científico e o não científico, a subjetividade e a objetividade, o envolvimento e o distanciamento do sujeito na relação com o objeto.

2.1 A noção de discurso: campo de um (du)elo

não, não está nada nessa palavra, nem naquela, nenhuma das palavras visíveis e legíveis diz alguma coisa sobre o que está em questão, trata-se antes do que é dito, através das palavras, no seu espaçamento, na distância que as separa (FOUCAULT, 1992, p. 65).

Conforme apontamos no momento inicial deste estudo, trabalhamos com a hipótese de que a identidade do pesquisador em formação se constitui em um movimento tenso de aproximação-afastamento de uma imagem espectral de cientista, uma matriz de sentidos fixada na/pela chamada ciência moderna. Acreditamos que as identificações dos sujeitos a essa imagem são sustentadas pelo enredamento de diferentes discursos que constituem domínios de sentido, nos quais esses sujeitos se inscrevem.

Nessa rede, o discurso da ciência produz efeitos de sentido particulares, seja na formulação dos dizeres, seja na constituição de identidades ou, ainda, na reafirmação de um imaginário, pois a esse discurso enredam-se feixes complexos de discursos outros, nos quais imagens do chamado senso-comum podem ser reafirmadas e solidificadas, fazendo do dizer do pesquisador em formação um espaço tenso de constituição de sentidos. Utilizamos-nos do hífen, na formulação “aproximação-afastamento”, em nossa hipótese, como um recurso para marcar essa tensão no movimento identificatório dos

³⁷ Tradução nossa para “La deconstrucción analiza y cuestiona parejas de conceptos que se aceptan normalmente como evidentes y naturales, que parece como si no se hubieran institucionalizado en un momento preciso” (DERRIDA, 1999, *n. p.*).

sujeitos em questão, uma vez que tal sinal gráfico, ao mesmo tempo, une e separa os termos por meio dele relacionados (DERRIDA, 2001).

Para compreendermos essa imbricação discursiva, a pertinência de uma reflexão mais apurada sobre a noção de discurso se impõe. Essa concepção será mobilizada, aqui, a partir das formulações de dois teóricos basilares: Michel Foucault e Jacques Lacan. Embora se argumente que esses autores não possam dialogar, uma vez que suas teorias seriam demasiadamente contraditórias, entendemos que tal encontro teórico se justifica pelo momento sócio-histórico em que ambos desenvolvem suas pesquisas, principalmente se considerarmos que é esse momento que determina e autoriza muitos dos sentidos que são produzidos em torno de determinada questão.

Além disso, leituras e preocupações semelhantes, como “a relação do sujeito com o saber e a verdade” (CAMARGO e AGUIAR, 2009), aproximam Foucault e Lacan, guardando-se, sem dúvida, as especificidades da obra de cada autor. A respeito desse (des)encontro, Roudinesco (2007, p. 108-109) salienta que, “embora Lacan não fosse foucaultiano por antecedência, estava mais bem preparado que os psiquiatras de sua geração para aceitar as teses de *História da loucura*”. Sabemos, também, que seu “retorno a Freud” advém de sua presença, como ouvinte, na conferência *O que é um autor?*, proferida por Foucault, na qual este trata do “retorno a...”, compreendendo Freud e Marx como fundadores de discursividade (GOLDENBERG, 2012). Atualizando esse debate (ou esse embate) no sentido inverso, Milner (2011) se manifesta, argumentando que o olhar geralmente cético que Foucault direciona à psicanálise não significa uma rejeição do pensamento de Freud ou de Lacan. Para o autor, “o julgamento de Foucault sobre Freud ou sobre Lacan não seria equivalente a seu julgamento a respeito da psicanálise como prática, como instituição ou como doutrina”³⁸ (MILNER, 2011, p. 100).

A leitura que empreendemos nesta encenação busca explorar esse encontro (nem sempre harmônico) entre ambos os teóricos³⁹, o que demanda que nos responsabilizemos pelos riscos de uma aproximação estreita demais, já que toda filiação teórica é, também, uma opção política pela qual devemos responder. Para Derrida (2004, p. 14) – cuja proposta de reflexão atravessa esta pesquisa –, responsabilidade implica resposta e ser responsável sugere “o ‘responder de’, o ‘responder a’, o ‘responder em seu nome’”. Levando isso em consideração, em um primeiro momento, abordaremos o modo como o

³⁸ Tradução nossa para : “son jugement sur Freud ou sur Lacan n’aurait pas été superposable à son jugement à l’égard de la psychanalyse comme pratique, comme institution ou comme corps de doctrine ».

³⁹ Sobre a relação entre os autores, conferir, ainda: Derrida e Roudinesco (2004), Coracini (2006), Camargo e Aguiar (2009).

discurso é circunscrito na obra de Foucault, para, em seguida, adentrarmos na concepção de discurso pelo viés psicanalítico lacaniano. Esse procedimento nos auxiliará a entender não só as re-significações de tal noção, quando tomada em diferentes perspectivas teóricas, como também as aproximações e tensões entre essas perspectivas.

Nos estudos foucaultianos, o discurso não é concebido senão enquanto uma rede, um feixe de relações designadas “práticas discursivas”. Pensar nessas práticas, para Foucault (2009a), implica considerar que não tratamos apenas de uma relação entre forma e conteúdo ou entre palavras e coisas por elas designadas; tampouco versamos sobre um simples jogo entre signos ou entre conjuntos de signos. Na concepção do autor, os discursos devem ser concebidos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009a, p. 55). Trata-se de compreender que é impossível desvencilharmos a realidade do discurso que a circunda, uma vez que é por meio dele que os objetos designados ganham existência.

O discurso, no viés foucaultiano, não se reduz ao dizer, não se limita à língua e não pode ser circunscrito, pois é somente por meio de um gesto de interpretação que podemos tomá-lo como unidade. Qualquer dizer, qualquer enunciado, qualquer texto “se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2009a, p. 26), o que nos leva a compreender seu funcionamento múltiplo e heterogêneo. Sendo um espaço de dispersões,

o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. *É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos* (FOUCAULT, 2009a, p. 61)⁴⁰.

Por ser marcado pela exterioridade e pela alteridade, o discurso se apresenta, em sua constituição, prenhe de contradições, já que independe da intencionalidade de um *eu* que pensa (racional e logicamente) e que acredita dizer aquilo que pensa. Atravessado por diferentes discursos, intrinsecamente heterogêneos, o dizer do sujeito desliza para também distintos e incontroláveis efeitos de sentido; sentidos estes inesperados e (in)desejados, pois se dão à revelia do enunciator.

No entanto, apesar de consistir em um lugar de dispersão, lugar contraditório e heterogêneo, o discurso, para Foucault (2009a, p. 122), é também um “conjunto de

⁴⁰ Grifo nosso. É a partir de tal formulação teórica que buscaremos estabelecer um diálogo com a noção de discurso no viés psicanalítico.

enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”. São esses sistemas de formação que permitem que dizeres sejam organizados, de modo a constituírem um mesmo discurso, como, por exemplo, o discurso didático-pedagógico ou o que chamamos aqui de discurso universitário-científico. Traços comuns a esses dizeres, ou seja, regularidades discursivas, geralmente inscritas na materialidade linguística, podem ser tomados como índices de seu pertencimento a sistemas de formação semelhantes. Tais regularidades remontam a um *já-dito* que, ao mesmo tempo, é *já-mais-dito* (FOUCAULT, 2001), posto que é re-significado a cada vez que se inscreve em cada novo dizer.

Todavia, mesmo que as regularidades sejam passíveis de análise por meio da materialidade linguística, o discurso, para Foucault (2009a, p. 191), não é a linguagem, tampouco uma língua, mas uma prática social com suas próprias formas de encadeamento e sucessão. Quando o autor menciona que o discurso não é a linguagem nem uma língua, devemos remontar a sua inscrição teórica em um campo que excede e se diferencia da Linguística de sua época, na qual a língua é vista como código ou como sistema abstrato de signos. Na leitura foucaultiana, a problematização incide sobre o discurso, constituído, ao mesmo tempo, por regularidades e dispersões, remetendo-se, sempre, a outros discursos e a outros sistemas de formação.

O discurso, assim, não é uma simples manifestação linguística visando a uma comunicação, mas um “jogo estratégico e polêmico”, pois, ainda segundo Foucault (2003, p. 142), mesmo um suposto discurso de verdade deve ser compreendido como “procedimentos retóricos, maneiras de vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias”. Como jogo de forças, o discurso é um lugar de exercício de poder. Desse modo, se o discurso científico tem sido visto como um “discurso normatizado e normativo, [...] o lugar próprio do conhecimento e da verdade” (MACHADO, 2006, p. 7), faz-se pertinente problematizarmos os efeitos que essa prática produz nos sujeitos e nos saberes que (re)cria.

Para tanto, buscamos, no (du)elo teórico com a psicanálise lacaniana, bases para tal problematização. Em seu texto de 1971, Foucault se refere à noção de discurso, invocando a relação com o campo psicanalítico. Segundo o autor,

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isso a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas

de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2001, p. 10).

Podemos entender que, na leitura foucaultiana, o discurso não opera como mediador entre sujeito e desejo ou entre sujeito e poder, mas funciona como objeto, como alvo, ou seja, como aquilo que se busca, uma vez que a inscrição em determinados discursos autoriza um lugar de poder na rede de lugares que desenvolve. Assim, considerando as perspectivas discursiva e psicanalítica, podemos afirmar que o discurso é palco de relações de poder-saber, mas também de desejo: desejo de reconhecimento, de corresponder ao desejo do outro. É por esta via que adentramos no viés psicanalítico.

Tanto para Foucault quanto para Lacan, o discurso se dá na relação com a alteridade. Segundo o primeiro autor, o discurso consiste em uma “prática social” e, de forma semelhante, o pensamento lacaniano considera o discurso como “laço social” – modo de funcionamento da linguagem como elo entre os seres que falam (LACAN, 1975, p. 41, 45)⁴¹ –, sendo esse laço o que significa e faz significar. Podemos afirmar, em uma primeira instância, que, para ambos os autores, não existe discurso sem a relação com o outro.

Seguindo essa perspectiva, não há *a priori* ao discurso, pois não encontramos, fora de um discurso (de um laço social, de uma prática social), palavras com seus sentidos fixos e coisas em seu estado puro. Para Lacan (1975, p. 43), “não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define a partir de um discurso”⁴², sendo este compreendido como “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional” (LACAN, 1992, p. 11). Trata-se do que o autor concebe como “um discurso sem palavras”, visto que, sem estas, “ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais” que constituem o laço social.

Ao mobilizarmos essa noção de discurso sem palavras, pensamos, por um lado, que o discurso funciona além e aquém do dizer. A esse respeito, Lacan (1992, p. 158-159) argumenta que os discursos “nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras”. Tratar de um discurso sem palavras permite pensar na potencialidade de sentidos múltiplos.

⁴¹ Tradução nossa, a partir do excerto : « discours en tant que tel [...] quelque chose qui fonctionne déjà comme lien ».

⁴² Tradução nossa para: « il n'y a aucune réalité pré-discursive. Chaque réalité se fonde et se définit d'un discours ».

Por outro lado, tal noção remete ao silêncio, à ausência de palavras, que também é estruturante, na medida em que, como menciona Miller (1996, p. 18), “organiza a palavra enunciada”. Desse modo, podemos compreender que o discurso se constitui como base, como suporte de uma relação de alteridade e heterogeneidade radicais, já que não se funda sobre palavras ou ideias, mas sobre letras que, na concepção lacaniana, consistem no “suporte material” que o discurso toma emprestado da linguagem (LACAN, 1998, p. 498). Fundar-se sobre letras implica pensar que o discurso não se ancora em signos, nos quais a relação entre significante e significado (que constitui uma unidade, um Todo) se faz inseparável, mas sobre traços. A letra, para Lacan (1992), é desprovida de sentido, sendo uma marca que, intrinsecamente, nada quer dizer.

Ancorado nessas marcas, o discurso é uma construção fundante de subjetividades e de sentidos, já que não consiste em um relato sobre algo que existiria antes dele, mas no gesto de fazer com que algo possa existir. Desse modo, Lacan (2009, p. 12-13) designa o discurso como um artefato, pois, em suas palavras, “para o discurso, não existe nada de fato, se assim posso me expressar, só existe fato pelo fato de dizê-lo. O fato enunciado é, ao mesmo tempo, fato de discurso”.

Assim como no pensamento de Foucault, no viés lacaniano, o discurso não sofre nenhuma coerção do sujeito, apesar de dizer de seu desejo e das relações de poder nas quais se insere (como coloca Foucault na passagem citada anteriormente). Isso porque a noção de sujeito soberano, indivíduo, consciente, é questionada por ambos os autores. Para Lacan (1992, p. 22), o discurso consiste em uma articulação significante da qual o sujeito é efeito e não causa ou origem, concepção que se aproxima, em certa medida, à de Foucault (2009a, p. 61), quando o autor afirma que o discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa, que conhece e que diz.

Todavia, ao passo que, para o primeiro autor, o sujeito existe enquanto um lampejo que emerge na relação entre os significantes da cadeia, para o segundo, o sujeito é uma posição assumida no discurso e marcada tanto social quanto historicamente. A partir da leitura de Coracini (2007, p. 17), podemos dizer que o sujeito, em Foucault, “é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”, enquanto que, em Lacan (1998, p. 653-691), o sujeito é constituído por significantes e (se) marca (n)essa cadeia pelo seu desejo. Como podemos observar, assim como a noção de discurso, da qual vimos tratando, a noção de sujeito também marca uma tensão teórica entre as perspectivas discursiva e psicanalítica, o que será abordado, mais especificamente, na subcena 2.2, a seguir.

No que concerne ao caráter instável e descontínuo de todo discurso, apesar de este poder ser considerado um traço comum às duas abordagens, Lacan (1998, p. 843-864) o atribui ao atravessamento do inconsciente, ou seja, à emergência de *lalangue* em pontos do fio discursivo. Já para Foucault (2009a), o que se incumbe da dispersão e da descontinuidade do discurso é sua relação tensa com outros discursos, bem como sua inscrição em formações discursivas contraditórias. Podemos afirmar, assim, que, de acordo com Foucault (2009a), o discurso é lugar de heterogeneidade por comportar relações conflituosas de poder-saber em diferentes momentos histórico-sociais, enquanto que, para Lacan (1998), a heterogeneidade advém de um não-saber, uma vez que o discurso é marcado pelo inconsciente, o que rompe com sua unidade e linearidade ilusórias. Nesse sentido, argumenta o autor que

o inconsciente não quer dizer nada [...], diga eu o que disser e onde quer que me posicione, mesmo que me posicione bem, eu não sei o que digo; e nenhum dos discursos, tais como os defini no ano passado [discurso universitário, do mestre, do analista e da histérica], dá esperança, permite a alguém pretender, até esperar, de algum modo, saber o que diz (LACAN, 2009, p. 42).

Podemos compreender, a partir da leitura lacaniana, que o discurso excede o caráter intencional e consciente que o sujeito julga empregar em seu dizer. Ao afirmar que o discurso não permite a alguém a pretensão de saber o que diz, o autor tangencia igualmente duas noções recorrentes nos estudos do discurso. Tais noções são chamadas por Pêcheux (1997) de esquecimento número 1, ou seja, a ilusão de que o sujeito é origem do sentido que produz; e esquecimento número 2, a ilusão de que esse sentido é o único possível e de que o interlocutor vai entender exatamente o que o enunciador “quis dizer”.

Ao trabalhar a relação com o inconsciente (não-sabido ou “saber que não se sabe”), Lacan (1992, p. 31) não apenas subverte a noção de intencionalidade, tão cara a algumas correntes linguísticas, como também inverte os polos do sistema comunicativo proposto por Jakobson (2007), fazendo com o que o emissor da mensagem seja, de fato, seu receptor, pois a dimensão dos sentidos que produz ao dizer somente lhe é dada pelo outro. Desse modo, a noção de sentido *a priori* é desestabilizada. Esse sentido único ou “significado transcendental”, que estaria além das situações de interlocução, que independeria das condições de produção de um dizer, “que excederia à cadeia dos

signos” (DERRIDA, 2001, p. 25-26), também é questionado por Derrida. Nas palavras do autor:

será preciso lembrar que foi precisamente contra a autoridade do sentido – do sentido como *significado transcendental* ou como *telos*, em outras palavras, da história determinada, em última instância, como história do sentido, história em sua representação logocêntrica, metafísica, idealista [...] que tentei sistematizar, desde os primeiros textos que publiquei, a crítica desconstrutiva? (DERRIDA, 2001, p. 56-57).

Contra essa primazia do sentido, Lacan e Derrida também se aproximam. Em seu Seminário XIX, Lacan (2011, p. 114) ainda argumenta que “nada tem sentido senão nas relações entre um discurso e outro”⁴³, o que abre a possibilidade de se pensar sobre o discurso como um lugar de constante produção de sentidos.

Se os sentidos são constituídos nessa rede em que os discursos se relacionam, poderíamos aproximar essa concepção da formulação foucaultiana, segundo a qual o discurso consiste em “um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”? Pensemos, primeiramente, sobre o que Lacan chama de lugar. Recorrendo ao campo da lógica, domínio constantemente revisitado em seus seminários, o autor trata da relação entre discursos e lugares, concebendo como equivalentes as noções de topologia (*topos* = lugar) e de estrutura. A partir daí, entendemos que, se o discurso pode ser pensado topologicamente, podemos compreender que ele também institui e constitui lugares, formas de inscrição do sujeito, possibilidades de se dizer e de se escrever, o que se aproximaria da concepção foucaultiana, segundo a qual o discurso produz uma *rede de lugares*.

Relacionando, então, lugar e estrutura e, jogando com este último significante, podemos pensar o discurso não apenas como uma estrutura, mas como aquilo que estrutura; não como uma forma, mas como aquilo que forma, que antecede o sujeito e, desse modo, significa-o, constituindo-o entre um significante e outro. Nos termos de Miller (1996, p. 11), trata-se de considerar “a estruturação, ou *ação* da estrutura, e a subjetividade”, sendo a estrutura “o que localiza uma experiência para o sujeito que ela inclui”. É nesse sentido que entendemos tanto a possibilidade de aproximação entre os autores, quanto o modo como discurso universitário-científico interfere na constituição identitária do pesquisador em formação.

⁴³ Tradução nossa, a partir do excerto : « rien ne prend de sens que des rapports d'un discours à un autre discours ».

Além disso, constatar, como fez Lacan (2011), que o sentido advém da relação entre discursos nos conduz a refletir sobre a inscrição destes em redes de memória que os (re)significam. Ao defendermos que não existe *a priori* ao discurso, concordamos, também, que é das relações (“des rapports”) *entre* estes que emergem os sentidos e, sendo assim, de nada adianta o “querer dizer” do dizer (DERRIDA, 2001, p. 21). Todo discurso atualiza uma memória, presença-ausência de sentidos esquecidos, lembrados e historicamente marcados.

Relacionada a essa concepção de discurso, podemos pensar sobre a noção de identidade, visto que esta se apresenta como uma rede de identificações sobre as quais o sujeito não exerce nenhum controle volitivo (uma vez que não tratamos de uma instância psicológica). Mais do que um lugar de completude, a identidade, quando relacionada a tal noção de discurso, mostra-se como um espaço poroso no qual interioridade e exterioridade se mesclam e se (con)fundem. Jogo de imagens projetadas ao outro, mas também pelo outro, a identidade se caracteriza, fundamentalmente como um jogo discursivo (CORACINI, 1995), uma rede na qual se entrelaçam práticas discursivas distintas⁴⁴.

Nesse caleidoscópio identitário, como delinear as fronteiras entre linguagem, língua e discurso para pensarmos sobre nosso objeto de estudo? Se tomarmos uma língua como um puro sistema de signos, devemos lembrar as palavras de Foucault, segundo as quais

certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2009a, p. 55).

No entanto, acreditamos que a língua – *alíngua*, *lalangue* (MILNER, 1978) –, assim como o discurso, não se reduz à fala, nem a um conjunto sistematizável, mas funciona de modo a constituir o sujeito que diz e que, por meio dela, também se diz. Nesse sentido, outra questão se faz pertinente, a saber, onde e como encontrar traços que nos permitam distinguir, separar ou dicotomizar língua e discurso? Tal questão já foi formulada por Derrida (2001b), filósofo que soube mostrar a instabilidade desses conceitos, ao se interessar pela possibilidade de balançar e misturar essas fronteiras.

Preferimos, assim como fez o autor, considerar que, “aqui entre nós, esta distinção está ainda suspensa” (DERRIDA, 2001b, p. 21), pois, tanto língua quanto discurso

⁴⁴ Trataremos mais pormenorizadamente da questão da identidade na cena 2.5.

excedem a ordem das “representações teóricas” (MILNER, 1983, p. 37), não se limitando às conceitualizações propostas, seja pela Linguística, seja pelos estudos do discurso. Desse modo, falamos sempre de uma língua quando falamos da língua, ou seja, é sempre a partir de uma língua (que é múltipla, por ser atravessada por outras) que as representações de língua são formuláveis, o que nos permite afirmar, remontando às palavras lacanianas, que “A língua não existe”⁴⁵, a não ser como uma construção teórica. De modo semelhante, falamos sempre a partir de nossa inscrição em uma ordem de discurso, quando tratamos do discurso.

Além disso, mais do que uma certa concepção de língua ou de linguagem, é *lalangue* que atravessa os discursos. Poderíamos pensá-la como esse *mais* de que fala Foucault (2009a, p. 55), “esse *mais* que os torna irredutíveis à língua”? Um *mais* ou um *menos*? Um além ou um aquém? Pouco importa, trata-se daquilo que os interlocutores – entre os quais o discurso se caracteriza como produção de efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1990a) – não podem ter consciência⁴⁶; não porque tratamos de um lado obscuro, profundo e não consciente de cada *ser*, mas porque a ordem do inconsciente funciona como elemento de desequilíbrio. É esse *mais* que, como marca do real, “perturba a relação de troca”, faz falhar a comunicação (MILNER, 2011), produzindo, nela, o que se chamou de ruídos. “É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer”, independentemente do modo como o nomeamos.

2.2 Sobre o sujeito como ser em falta

Os estudos do discurso, nos quais nos referendamos teoricamente, têm, em suas bases, uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PÊCHEUX, 1997), fundamentada, sobretudo, na compreensão lacaniana de sujeito, que se diferencia tanto do indivíduo, quanto do *eu* enunciador. Essa ligação com a psicanálise dentro do quadro epistemológico da análise de discurso, que teve início, na França, em torno de filósofos como Michel Foucault e Michel Pêcheux, foi particularmente profícua para a compreensão do que o segundo autor chamou de sujeito do discurso, visto não como um “sujeito individual, ‘concreto’” (PÊCHEUX, 1997, p. 130), mas como um sujeito afetado pela

⁴⁵ Formulação adaptada do axioma lacaniano *A mulher não existe* (LACAN, 2009).

⁴⁶ Referência à passagem “l’inconscient vient toujours en plus (ou en moins, peu importe) pour troubler la relation d’échange qu’est le *Bewusstsein*. Structuralement, le *Un-* de *Unbewusst* est analogue du *plus-* de *plus-value*. Réciproquement la plus-value est ce dont précisément les partenaires de l’échange économique ne peuvent avoir conscience » (MILNER, 2011, p. 94-95).

“relação entre inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista)” (PÊCHEUX, 1997, p. 133).

Contudo, o atravessamento da psicanálise se mostrou mais contundente na última fase do pensamento pêcheutiano, por exemplo, em sua concepção de real, como “um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 1990, p. 43). Como marco inicial dessa fase, podemos apontar seu texto de retificação intitulado *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, escrito entre os anos de 1978 e 1979 e anexado à tradução inglesa de **Les vérités de La Palice (Semântica e discurso**, em português), no ano de 1982. Nesse texto, Pêcheux reformula alguns de seus conceitos, fazendo uma referência clara ao pensamento lacaniano, por meio de uma abertura às questões do inconsciente⁴⁷.

Tal como Pêcheux concebe em seus estudos, o sujeito do discurso não se caracteriza como um ser consciente que, na perspectiva cartesiana, só é/existe na medida em que pensa. Pelo contrário, é em uma tentativa de afastamento dessa concepção de sujeito que o autor, em uma visada não subjetivista (idealista) da subjetividade, aproxima-se da compreensão psicanalítica. Nesta, o sujeito é onde não pensa, ou seja, só pode existir no/pelo inconsciente, uma vez que, na instância consciente, o eu não é senão joguete de seu pensamento (LACAN, 1998, p. 521).

O (du)elo com a psicanálise também se faz presente nos escritos de Foucault, filósofo que problematiza, dentre outras questões, a constituição do sujeito por meio de relações de saber-poder imersas em determinadas práticas discursivas. Embora questionando constantemente a psicanálise pós-freudiana – principalmente o poder exercido pelo lugar do analista, que se ampara no silêncio, e pelo espaço devidamente preparado para que a produção da verdade aconteça (FOUCAULT, 2010, p. 125) –, o autor dialoga, não sem conflito, com o pensamento lacaniano em diversos conceitos, sendo um deles o de sujeito.

Mesmo sem ter se preocupado em historiar os sujeitos, mas os processos de subjetivação, a perspectiva de Foucault, assim como a de Lacan, sustenta-se em uma concepção de sujeito que vai além do logocentrismo constitutivo do indivíduo consciente, racional e centrado. Para Foucault (1999, p. 448), “o *cogito* não conduz a uma afirmação de ser, mas abre justamente para toda uma série de interrogações em que o ser está em

⁴⁷ Parte do título do texto de Pêcheux, *só há causa daquilo que falha (Il n'y a de cause que de ce qui cloche)*, consiste em uma passagem do Seminário XI de Lacan, na qual o autor se dedica à leitura da noção de inconsciente em Freud.

questão”. Na mesma obra, **As palavras e as coisas**, ao tratar do homem e seus duplos, Foucault admite a existência de algo que figura na ordem de um impensado, que podemos aproximar das reflexões desenvolvidas, no campo psicanalítico. Além disso, se o foco de sua obra incide sobre as descontinuidades, tanto da história, quanto do discurso, o mesmo também se impõe para a noção de sujeito, que, para o autor, é dividido. Em suas palavras,

o homem não pôde desenhar-se como uma configuração na *epistémê*, sem que o pensamento, simultaneamente descobrisse, ao mesmo tempo em si e fora de si, nas suas margens mas igualmente entrecruzados com sua própria trama, uma parte de noite, uma espessura aparentemente inerte em que ele está imbricado, um impensado que ele contém de ponta a ponta, mas em que do mesmo modo se acha preso (FOUCAULT, 1999, p. 450).

É a instauração dessa proximidade entre os estudos discursivos e psicanalíticos que permite trabalharmos, aqui, com a noção de sujeito, buscando compreender seu modo de constituição na relação com a linguagem e com o discurso, pela falta que lhe é fundante. Procuraremos nos envolver, com esse olhar, na problematização das peculiaridades que caracterizam o sujeito do desejo, marcado pelo inconsciente.

Diferentemente do indivíduo (do latim *in-dividuu*, de onde advêm indiviso, indivisível), esse sujeito é dividido, fragmentado ou, dito de outro modo, é atravessado (e constituído) pela linguagem. Essa forma de constituição do sujeito faz com que não seja possível compreendê-lo como unidade, visto que, por ser efeito de uma cadeia significativa, é somente na remessa de um significante a outro que tal sujeito pode ser compreendido. A linguagem, ou essa teia significativa, também lhe antecede, de modo que o sujeito só existe, quando inscrito nessa ordem simbólica, a qual o fissa por meio de um traço, de um significante primeiro, que o marca.

Na teoria de Lacan (2009), o significante, tomado de empréstimo à teoria do signo linguístico, de Saussure, possui primazia sobre o significado, visto que é somente *a posteriori* que, segundo o autor, um significado vem a ele se coadunar. Pela releitura lacaniana, o significante é tomado como um traço “que representa um sujeito para outro significante, no qual o sujeito não está. Ali onde é representado, o sujeito está ausente. É justamente por isso que, ainda assim representado, ele se acha dividido” (LACAN, 2009, p. 10). É neste sentido que se pode explicar tanto a anterioridade do significante com relação ao sujeito e ao sentido, quanto a divisão do sujeito na cadeia significativa. Tal divisão também está relacionada à irrupção, ao corte por meio do qual o inconsciente

interfere na constituição do sujeito psicanalítico, posto que, diferentemente do sujeito cartesiano, este pensa onde não é/está e é/está onde não pensa (LACAN, 1998). Esse sujeito emerge, então, do impensado, não da consciência.

Sendo constituído pelo simbólico, na relação *entre* significantes, o sujeito não se situa em uma instância puramente consciente, já que a função da consciência, segundo Lacan (1998, p. 846), “está na captura imaginária do eu”. Ainda de acordo com o autor, “o sujeito não pode, de maneira alguma, estar exaustivamente na consciência, por ser, de início e primitivamente inconsciente, em função do que devemos tomar a incidência do significante como anterior a sua constituição” (LACAN, 2005a, p. 100). A afirmação lacaniana se refere ao fato de o ser humano já ser falado pelo outro (pais, familiares), antes mesmo de nascer e de falar. Antes de seu nascimento, o sujeito não é senão um polo de atributos, ou seja, de significantes mais ou menos encadeados em um discurso. Assim, sua existência já é sustentada e sua verdade já começa a ser construída na relação com o desejo dos pais, com o lugar que lhe cabe na família, com o modelo (ideal do eu) de ser humano que ele deve vir a ser. Por meio desse discurso, aos poucos, o sujeito é imergido na ordem simbólica, a qual passa a significá-lo.

Devido a essa ordem simbólica anteceder o sujeito e de este ser falado, antes mesmo de existir fisicamente como ser humano, é que, na perspectiva lacaniana, o sujeito é tomado como um efeito de linguagem. Argumenta Lacan (1998, p. 849) que, “por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real”. Sem a incidência do significante, portanto, não há sujeito. Ainda segundo o autor, “um sujeito só pode ser produto da articulação significante. O sujeito como tal nunca domina essa articulação, de modo algum, mas é propriamente determinado por ela” (LACAN, 2009, p. 18). A relação com o simbólico, estruturada nessa articulação significante, é, assim, compreendida como fundamental no processo de constituição subjetiva, tanto quanto a falta que aí se faz presente.

A falta é constitutiva do sujeito, na medida em que é por meio dela que se instaura o desejo. Este, na teoria lacaniana, não é articulável em palavras nem concerne ao âmbito da consciência. Como salienta Lacan (2005a, p. 33), “não há outro desvio para descobrir o que me falta como objeto de meu desejo. É por isso que, para mim, não só não há acesso ao meu desejo, como sequer há uma sustentação possível de meu desejo que tenha referência a um objeto qualquer”. O desejo, assim, não se materializa em um objeto específico, já que não se tem acesso a ele por uma via consciente.

É a partir do momento da castração, ou seja, da incidência da função paterna – sendo o nome-do-pai relacionado à dimensão da lei –, como interdição do gozo que o desejo se instaura, o que nos permite afirmar que o sujeito do qual tratamos é um sujeito castrado, cujo gozo é interditado. De acordo com Melman (2003, p. 80-81), a função paterna introduz no psiquismo a dimensão do real, do impossível, da falta e, a partir daí, o sujeito deseja “sempre em vão”, já que os objetos que busca funcionam apenas como semblantes, nunca substituindo o objeto *a*, que causa seu desejo e que só existe enquanto ausência, objeto para sempre perdido.

É nesse sentido que a concepção de sujeito como ser-em-falta e desejante contribui para as reflexões desenvolvidas no campo da linguagem e do discurso. Procuremos compreender, então, de que modo esse sujeito do desejo pode ser concebido no desenrolar de nossa pesquisa, atrelado ao discurso, para o qual nos voltamos. Para tanto, é pertinente indagarmos: que sujeito é esse que se faz notar nos meandros do discurso em questão?

As reflexões desenvolvidas em torno do sujeito contemporâneo tendem a considerá-lo como não-castrado, sujeito do gozo, no qual a função materna, relacionada à permissão e à satisfação de suas demandas, incide de forma mais significativa do que a função paterna, ligada, como mencionamos, à interdição, aos limites e ao impossível. Sabemos que os estudos que se referem à crise da função paterna, como os próprios trabalhos de Lebrun (2004) e Melman (2003), incitam muitas e profícuas discussões, principalmente no campo da ciência (vista como produto, ciência pronta), que, imbuída do discurso capitalista, funciona de modo a elidir a categoria do real, constitutiva do sujeito do desejo. No entanto, quando tratamos do discurso universitário-científico, procurando pensar a ciência pelo viés de seus bastidores, questionamos se poderíamos afirmar categoricamente essa elisão do real ou esse eclipsamento de um sujeito do desejo. Além disso, tais estudos parecem tender a generalizações em torno de uma constituição subjetiva supostamente única, *uma* “nova ordem psíquica” (MELMAN, 2003), comum a todos, contemporaneamente.

Por questionarmos essa tentativa de unidade, como procuramos fazer neste trabalho, defendemos que os processos de subjetivação se dão de forma múltipla, sempre permeados pelo outro, constituindo uma subjetividade híbrida, atravessada pelo discurso capitalista e afetada pelo declínio do nome-do-pai, mas também movida pela falta. Dito diferentemente, acreditamos que não se pode falar de um sujeito puramente do desejo ou puramente do gozo (CORACINI, 2007), mas, sim, de uma subjetividade que encontra no

conhecimento, na ciência e, principalmente, nos objetos por ela produzidos (mercadorias, objetos de consumo), meio de gozo, mas também *semblantes* de seu objeto de desejo.

Essa subjetividade é, assim, híbrida por ser dividida, por ser constituída de desejo e gozo, por estar inscrita na linguagem que é sempre possibilidade de (se) dizer e de (se) significar, mas também lugar da falta, da falha, do equívoco produzido pelo encontro com o outro. Se é na/pela linguagem que o sujeito vivencia “sua falta-a-ser” (LACAN, 1998, p. 661), tal subjetividade é, ainda, híbrida, porque essa linguagem é radicalmente heterogênea.

Também defendemos a inexistência de um sujeito puramente do gozo porque acreditamos, por um lado, que “a falta de uma falta é também uma falta” (MILLER, 1996, p. 19). Por outro lado, porque observamos uma forma de subjetivação que se dá na contemporaneidade e que, no entanto, é fortemente marcada pelo desejo, pela busca constante de saber. Assim, se concordarmos com Lacan (1992, p. 73) que “o saber é meio de [se chegar ao] gozo” (repetição, “retorno ao inanimado”), devemos admitir também que esse saber é meio (metade), algo que se detém no caminho em direção a esse gozo (LACAN, 1992, p. 16). Podemos dizer, então, que a relação com o saber marca, singularmente, essa constituição subjetiva, como um litoral entrecortado no qual duelam desejo e gozo.

Todavia, conforme mencionamos anteriormente (nas subcenas 1.3 e 1.5), no domínio científico, o sujeito tende a ser visto à maneira do sujeito cartesiano, caracterizado pela racionalidade e pela objetividade. De fato, é sobre essa concepção cartesiana que se funda a designação “sujeito *da* ciência”, a qual, segundo Lopes (2008, p. 250), “nomeia o sujeito cujo modo de constituição é determinado pelo advento da ciência enquanto moderna”. No conhecimento que esse sujeito produz, nada que sinalize sua presença deve existir, nada que aponte para seu inconsciente ou para seu desejo deve permanecer, já que o fazer científico é tomado como um fazer puramente consciente e neutro. A esse respeito, Lacan (1998) argumenta que

esse sujeito que deve saber o que faz, ao menos segundo se presume, não sabe o que, de fato, nos efeitos da ciência, interessa a todo o mundo. Ao menos assim parece no universo contemporâneo – onde todos se encontram em seu nível, portanto, quanto a esse ponto de ignorância (LACAN, 1998, p. 808).

Para o autor, os efeitos do fazer científico escapam à suposta consciência desse sujeito cartesiano, sujeito da ciência, fazendo com que este compartilhe com os outros de

um mesmo não-saber, de uma mesma falta de controle. É nesse sentido que, para Lacan, o sujeito do qual trata a psicanálise é o mesmo sujeito da ciência, não só porque a ciência não se ocupa do sujeito e, sim, de uma espécie de saber dessubjetivado, mas também porque, mesmo o sujeito da ciência, é perpassado por uma instância de saber inconsciente.

No entanto, conforme Milán-Ramos (2007, p. 21), por não querer saber desse saber inconsciente, a ciência se ancora em “procedimentos de cancelamento do sujeito”, como as linguagens formais, por exemplo. No discurso da ciência, podemos entender que não somente as dimensões da enunciação (LEBRUN, 2004) e do processo de produção do conhecimento tendem a ser silenciadas, mas também o desejo investido nesse fazer pelo sujeito. Desse modo, podemos dizer que os traços mais intrínsecos do sujeito, tal como a psicanálise o concebe, são relegados ao esquecimento, no ideal de sujeito da ciência, o qual se apresenta como desprovido de falta e, conseqüentemente, de desejo.

Além disso, entendemos que, a partir da oposição entre processo e produto da pesquisa científica, a concepção de sujeito também é hierarquizada, de modo que, implicado no produto, está o ideal de sujeito da ciência, neutro, uno e completo, cujo saber racional deve ser mostrado. Todavia, é por acreditarmos, em concordância com Lacan (2003, p. 337), que o saber só se revela no engano do sujeito em quem se supõe saber, que enviesamos nosso olhar e o direcionamos ao processo, lugar em que esse engano é passível de aparecer, sem muitas tentativas de tamponamento. Dito de outro modo, é no processo de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, no processo de transformação ou de forma(ta)ção do pesquisador, que a falta interfere constitutivamente.

Também nesse momento, o “pouquinho de angústia” que escapa à pretensa completude da ciência produz efeitos que podem ser entrevistados nas imagens e nas expectativas que o pesquisador em formação constrói sobre si mesmo, sobre seu objeto de saber, sobre o outro e sobre o próprio processo de formação. Essa angústia pode se mostrar, ainda, frente às constantes exigências da academia, a que Pereirinha (2009), remontando à reflexão de Miller, chama de “culto do número” ou “grande cifragem do ser”. Apesar de ser a angústia que, par a par com o desejo, move o sujeito em direção ao saber, esse investimento de desejo, em nosso entendimento, tende a ser feito imperceptível, no produto da pesquisa científica.

2.3 Saber e verdade: uma relação de não-evidência

O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história (FOUCAULT, 2003, p. 8).

Na contemporaneidade, é recorrente que os resultados tidos como cientificamente comprovados sejam apresentados como fatos inquestionáveis ou como “verdades”. A linguagem assertiva e pretensamente explicativa, característica dos discursos de divulgação científica, ajuda não só a produzir esse efeito de facticidade, mas também a construir um imaginário de ciência que impera tanto no chamado discurso do senso comum, quanto no próprio discurso universitário-científico. Hoje, a ciência assume o lugar de produtora de verdades sobre o mundo, sobre os homens, sobre suas origens e seus destinos. Como salientamos nas subcenas 1.2 e 1.3, o dizer do especialista, por meio de estratégias discursivas que ratificam um saber legitimado cientificamente, é supervalorizado, frente a outros dizeres e a outros saberes, uma vez que o rótulo “científico” opera como um importante instrumento de poder.

Partindo dessas considerações, interessa-nos, nesta subcena, discutir a que concepções de saber e de verdade o discurso da ciência tem servido. Isso porque, mobilizando o viés psicanalítico, concebemos a questão da ciência, do discurso universitário-científico e da constituição subjetiva do pesquisador como uma questão ética. Se falamos, aqui, de saber e de verdade, é porque, mais do que ao conhecimento científico e às suas verdades, é para a verdade do sujeito, em sua singularidade, em seus traços de não-saber, que voltamos nosso olhar⁴⁸; verdade esta que, comumente, é foracluída do discurso científico.

Nos termos de Flusser (1989), a ciência moderna se funda e funciona com base em uma noção específica de verdade, chamada de “verdade objetiva”. Tal verdade resulta de um gesto que podemos chamar de disciplinar, buscando um diálogo com Foucault (2009b), uma vez que advém de uma “adequação” do pensamento a uma forma de conceber o mundo como obedecendo a uma estrutura pré-estabelecida.

Trata-se, em nosso entendimento, de compreender que todos os (chamados) fenômenos seguem uma lógica racional, segundo a qual o equilíbrio, a harmonia e a estabilidade organizam o mundo para que, nele, não impere o caos. Em outros termos,

⁴⁸ Salientamos, no entanto, que, como lembra Foucault, a verdade é sempre uma construção, pois, para o autor, “ela não é encontrada mas sim suscitada” (FOUCAULT, 2010, p. 114). A verdade é, nesse sentido, também interpretação.

trata-se da adequação do pensamento ao ideal de que a natureza possui leis próprias, que (ironicamente) são as mesmas leis ocidentais e logocêntricas que regem a ciência moderna. Ao cientista, caberia dominar e transformar a natureza, mas sem desobedecer a essas leis, já que é por meio delas que se poderia chegar à verdade essencial dos fenômenos.

A verdade objetiva, com a qual opera a ciência, opõe-se, para Flusser (1989), ao erro e não à falsidade. Isso porque, na idade moderna, para o autor, duas outras concepções de verdade são vigentes: a verdade da fé (transcendente), que se opõe ao engano, e a verdade existencial (chamada de subjetiva), que se opõe à mentira. A relação com a verdade em outras ordens, como na arte, por exemplo, é desconsiderada no âmbito da ciência na/modernidade, pois, nos termos de Flusser (1989, p. 153), “a Ciência moderna crê poder distinguir nitidamente entre ‘invenção’ e ‘descoberta’: a arte apenas inventa, enquanto a ciência descobre a verdade”⁴⁹.

Na sociedade contemporânea, esse imaginário se faz ainda mais presente, tendo em vista a ascensão do discurso da ciência e de seus valores, os quais funcionam a partir de uma vontade de verdade que caracteriza o “cientificamente comprovado” como “universalmente verdadeiro”. Falamos de “vontade de verdade” com base no pensamento de Foucault (2001), para quem esta tem sido responsável pelo que, muitas vezes, é compreendido como a verdade em si.

Determinados por essa vontade de verdade, que varia, de acordo com o momento sócio-histórico-cultural, pensamos e agimos como se existisse *uma* verdade estabelecida *a priori*, ou seja, como se as verdades com as quais nos deparamos e às quais acedemos não fossem construções simbólicas e, conseqüentemente, discursivas. Prova disso é o fato de uma concepção ser verdadeira, em determinado momento histórico, e deixar de sê-lo em um momento posterior. Prova maior – e exemplo significativo do funcionamento dessa vontade de verdade, para a qual contribui o discurso da ciência – pode ser encontrada na oposição entre razão e loucura, que consistiu em um dos pontos de problematização da obra de Foucault (2010).

Na perspectiva discursivo-desconstrutivista, os estudos foucaultianos oferecem subsídios para desconstruir, ou seja, para compreender como é construído o discurso para o qual nos voltamos, ou seja, o universitário-científico. Desse modo, compartilhamos da formulação de Veiga-Neto (1998, p. 153), para quem, por meio do pensamento

⁴⁹ Essa capacidade de descobrir a *verdade* (e não de inventar verdades) é salientada pelos participantes deste estudo e atrelada à imagem de pesquisador por eles delineada, como veremos no mo(vi)mento de análise, posteriormente apresentado.

foucaultiano, é possível “compreender a atividade científica como um imenso jogo de linguagem que estabelece *regimes de verdade*, manifestos por discursos que, ao mesmo tempo, são muito específicos e muito gerais”.

Para que possamos tomar o discurso em seus regimes de verdade, faz-se necessário entendermos como a noção de verdade é teorizada por Foucault. Assim como outras noções discutidas pelo autor, a verdade se constitui em e por meio de relações de poder, já que, assim como o conhecimento, consiste em uma produção humana. Em *Verdade e poder*, texto que principia a coletânea intitulada **Microfísica do poder**, o autor afirma que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2010, p. 12), o que implica pensarmos nessa verdade como um efeito, como fruto de uma coerção, já que, ainda nos termos do autor, “efeitos de verdade” podem ser produzidos por discursos que não são nem verdadeiros nem falsos. A verdade é, desse modo, produto de práticas discursivas que a instauram e a reafirmam, sendo, ao mesmo tempo, por ela reafirmadas.

Se problematizarmos o funcionamento das sociedades contemporâneas, poderemos entender que o embate em torno da verdade, ou, melhor dizendo, “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico que ela desempenha” (FOUCAULT, 2010, p. 13), está ainda mais acirrado. Além disso, decorrente desse embate, a busca pela verdade, enquanto forma privilegiada de exercer poder, é uma constante em nossa sociedade e, principalmente, nos meios acadêmico e científico, visto que essa verdade “é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 2010, p. 13).

Se o discurso científico assume o status de verdade ou de saber verdadeiro, podemos entender que é do lado do conhecimento, da racionalidade e da ciência que a noção de verdade tem sido colocada e não do lado do saber subjetivo ou dos saberes não institucionalizados. Dito diferentemente, o que é aceito como verdade – espécie de erro solidificado pelo “longo cozimento da história”, como argumenta Foucault (2010, p. 19) – é o saber produzido e divulgado em nome da ciência. Mais ainda, somente a este saber é conferido o nome de *saber*, de onde a (con)fusão entre saber e conhecimento, comum em nosso dia-a-dia.

Em sua leitura de Foucault, Deleuze (2006) se dedica a esclarecer esse impasse, discutindo o modo como a noção de saber é pensada na perspectiva filosófica defendida por ambos. Segundo Deleuze,

[o] saber não é a ciência, não é separável desse ou daquele limiar onde ele é tomado: nem da experiência perceptiva, nem dos valores do

imaginário, nem das idéias da época ou dos dados da opinião corrente. O saber é a unidade de estrato que se distribui em diferentes limiares, o próprio estrato existindo apenas como *empilhamento* desses limiares sob orientações diversas, das quais a ciência é apenas uma (DELEUZE, 2006, p. 61).

Logo, o saber científico consiste apenas em uma das muitas formas de saber, não podendo, conseqüentemente, conter em si todas as manifestações, todos os limiares que se orientam para múltiplas direções. A ciência é apenas uma orientação de saber, um ramo ou um fio de um rizoma, imagem constantemente utilizada por Deleuze (1995). No entanto, o discurso da ciência pretende-se raiz única ou pivotante, ignorando a multiplicidade de possibilidades de saber que se agenciam. Nesse sentido, o âmbito acadêmico reforça esse centramento e essa unilateralização do saber, pois este, sendo institucionalmente aceito e autorizado, deve servir aos interesses daqueles que o validam.

Para Foucault (2010), o saber não está contido no discurso da ciência, pois faz parte de todas as micro-relações de poder, já que são estas que o produzem. Existe saber no imaginário, no discurso do senso comum, nas práticas destituídas da condição de saber, como a medicina popular. Todavia, dependendo do momento histórico-social, somente determinados saberes são caracterizados e aceitos como verdadeiros. Desse modo, podemos pensar que, na perspectiva de Foucault, a relação entre saber e verdade é significada na/pela história, na medida em que ambos não existem como tais em uma suposta essência ou origem. É pela história que dado saber ganha estatuto de saber e de verdade e é também na/pela história que esse estatuto se modifica. Sendo assim, podemos afirmar, de acordo com Coracini (2005, p. 30), que a verdade “está condicionada a estilos de época”, o que nos permite compreender o fato de, em nossa época, intrinsecamente marcada pelo discurso científico, a verdade ser um termo equivalente à ciência, ao cientificamente comprovado, ao cientificamente possível.

Mencionamos, no início desta encenação, que nosso foco reside no saber e na verdade do sujeito, já que visamos a perscrutar, na ciência, menos sua racionalidade do que sua (po)ética. Afastando-nos, então, da concepção de verdade científica (logocêntrica) e aproximando-nos da perspectiva discursiva, acreditamos ser possível abordar essa verdade e esse (não) saber. Além disso, o diálogo (e o duelo) com o olhar psicanalítico lacaniano também nos auxilia nesse percurso. É para contribuir com esse (du)elo teórico que trazemos as noções de saber e de verdade na perspectiva psicanalítica.

Assim como Foucault, Lacan também concebe o saber como não pertencendo necessariamente à instância do discurso científico. Em *A ciência e a verdade*, texto que integra seus **Escritos**, o autor se interroga, referindo-se à chamada pulsão pelo saber: “será preciso dizer que temos de conhecer outros saberes que não o da ciência, quando temos que tratar da pulsão epistemológica?” (LACAN, 1998, p. 883), indagação que nos permite compreender que o desejo de saber não se dirige apenas rumo ao saber consciente e que conscientemente buscamos. Pelo contrário, para Lacan (1998, p. 813), a consciência “é tão-somente a suspensão de um saber”.

O discurso da ciência, no entanto, preza por essa consciência, manifesta em sua forma máxima pela racionalidade e pelo questionamento dos fenômenos do mundo. Tal postura implica que, nesse campo, o saber seja tomado em relação a proposições lógico-matemáticas, ou seja, em termos de conhecimento, já que é questionando e racionalizando que se acredita poder chegar a um conhecimento “mais completo”, “mais aprofundado” e, conseqüentemente, à verdade. Lacan (1992) concebe, no entanto, que essa verdade buscada pela ciência, vista como uma “verdade formalizada”, “puramente lógica”, ancorada em axiomas e regras, extrapola até mesmo os pressupostos implicados pela ideia de conhecimento (LACAN, 1992, p. 151). Por meio dessa noção de verdade científica, abre-se espaço para que se possa adentrar em seu funcionamento e questionar seus valores. Isso porque, conforme argumenta o autor,

é justamente à luz do aparato da ciência, na medida em que podemos apreendê-lo, que é possível fundar os erros, os tropeços e as confusões que, efetivamente, não deixavam de se apresentar no que se articulava como conhecimento [...] É precisamente disso que a ciência nos convence de forma palpável, e o fato se corrobora por encontrarmos seu eco na experiência analítica (LACAN, 1992, p. 151).

Compreendemos, assim, que é pelo fato de a ciência se fundar como ciência ancorando-se mais nos aparatos que produz do que no campo do conhecimento, que esta se afirma como discurso do mestre, ou seja, como lei (x é verdade porque foi cientificamente comprovado). Mas é também por exercer essa função que se torna possível subvertê-la, tomá-la pelo avesso, já que o avesso do discurso do mestre, por meio de uma torção, constitui o discurso do analista (LACAN, 2009).

Considerando a possibilidade de subversão do discurso da ciência, podemos pensar que, se, para esta, a verdade está atrelada a um saber (nesse caso, saber consciente, saber epistemológico), para a psicanálise, “a verdade não é outra coisa senão

o que o saber só pode aprender que sabe ao pôr em ação sua ignorância” (LACAN, 1998, p. 812). A verdade, no olhar psicanalítico do qual compartilhamos, está, portanto, do lado de um não-saber, de “um saber que não se sabe” (LACAN, 1992. p. 31) e que, por isso, foge ao controle do ser falante: diz-se, sem que este queira dizê-lo.

Todavia, como na banda de Moebius, imagem topológica recorrente no ensino de Lacan, saber e verdade, avesso e direito, (con)fundem-se, por não haver nenhuma borda que deva ser ultrapassada entre um e outro. Ainda nos termos de Lacan (1992, p. 51), “o avesso não explica nenhum direito. Trata-se de uma relação de trama, de texto – de tecido, se quiserem”. Desse modo, se levarmos em consideração que o discurso científico, como todo discurso, é, acima de tudo, (e)feito de linguagem, rede de significantes, devemos considerar também que ele não é, de todo, consciente, como um saber que se sabe, mas constituído também pelo inconsciente, por um não-sabido. A esse respeito, Coutinho Jorge (2005, p. 80) salienta que “o inconsciente não se encontra num suposto mais-além da linguagem [...] ele se acha nas palavras, apenas nas palavras e é nas palavras enunciadas pelo sujeito que ele pode ser escutado”. Sendo assim, nas palavras ditas “em nome da ciência” (já que a ciência, em si mesma, não fala) também se pode escutar fagulhas do inconsciente.

Para procedermos em tal escuta, podemos compreender o conhecimento científico, remontando a Foucault, como uma direção de saber ou, ainda, como uma interpretação de outras interpretações e de outros saberes. Estes atuam de modo a formar uma “outra cena” (LACAN, 2009), latente no discurso aparentemente único e verdadeiro da ciência. Desse modo, podemos nos ancorar, novamente, no pensamento lacaniano, para quem esse saber científico pode ser compreendido como sendo

articulado por necessidades puramente formais, necessidades da escrita, o que culmina em nossos dias em um tipo de lógica. Ora, esse saber, ao qual podemos dar o suporte de uma experiência que é a da lógica moderna, que é em si, e sobretudo, manejo da escrita, esse tipo de saber, é ele mesmo que está em jogo quando se trata de medir na clínica analítica a incidência da repetição. Em outros termos, o saber que nos parece mais depurado [...] é esse mesmo saber que está, desde a origem, presente (LACAN, 1992, p. 46).

Podemos entender, a partir da passagem supracitada, que o saber que se articula às necessidades formais e lógicas da ciência não pertence a uma ordem radicalmente distinta da do saber abordado na clínica analítica, assim como o sujeito sobre o qual se opera em psicanálise não é outro senão o sujeito da ciência (LACAN, 1998, p. 873).

Sendo assim, acreditamos que o saber se reconfigura no âmbito científico, sem deixar de manter traços de saber subjetivo. Essa reconfiguração implica, contudo, em especificidades, pois, ao passo que, no discurso científico, o saber pode ser aproximado do conhecer, na perspectiva da psicanálise, o saber não é da ordem daquilo que o sujeito possa fazer volitiva ou racionalmente.

Dessa forma, o viés psicanalítico rearranja a problemática do saber, colocada em jogo por Descartes, compreendendo que há, em todo saber, algo que não se sabe. Esse saber, além de não ser totalizável, como sugerimos anteriormente, é compreendido como pertencente à ordem do inconsciente, que beira o real. Nos termos de Milán-Ramos (2007, p. 24), “Lacan caracteriza a *borda do real* como o lugar em que há um saber em construção, isto é, um saber não-totalizável. Esse saber é o *saber inconsciente*, um saber subjetivado”.

Tal saber, como bem coloca o autor, inclui o sujeito em sua dimensão inconsciente e se diferencia, portanto, da concepção de conhecimento vigente na ciência, que o concebe como pretensamente dessubjetivado. Se, por um lado, o conhecer pode ser caracterizado pela razão e pela consciência, por outro, não “é óbvio que todo saber, por ser saber, se saiba como tal”, como afirma Lacan (1992, p. 28), fazendo alusão ao fato de, na base de todo saber, residirem traços daquilo que se desconhece. Mobilizando novamente as ponderações de Milán-Ramos, podemos dizer que se trata

de um saber que se tece de forma incessante e precária, um saber que se tece como uma matéria precária, alternante, intermitente: a matéria do drama subjetivo – o drama do gozo e o desejo –, uma matéria com seus pontos de angústia e de indecidibilidade (MILÁN-RAMOS, 2007, p. 24).

A partir das considerações do autor, salientamos o caráter incerto dessa concepção de saber, que, diferentemente do que se espera da noção de conhecimento, não leva a nenhuma certeza. A esse respeito, convém lembrar que, de forma geral, costuma-se relacionar o saber e a verdade a uma ideia de completude e, dificilmente, de falta. Em um viés que chamaríamos de positivista ou pragmático, por exemplo, entende-se que o saber acumulado levaria à verdade, de forma que quanto mais se sabe, mais se está próximo da verdade, sendo esta o *telos*, o objetivo final de todo percurso do saber.

Já no que concerne ao âmbito psicanalítico, podemos entender, em conformidade com Lebrun (1997, p. 236), que nenhum saber esgota a falta originária do sujeito, uma vez que, ao (se) enunciar, este será sempre reenviado a essa falta, a fim de que possa sustentar sua enunciação. Sendo a falta aquilo que constitui o sujeito como desejante (ser

fal[t]ante), podemos afirmar que ela é a única verdade a seu respeito. Longe de ser o resultado de um percurso de saber, a verdade é aquilo que o esburaca, pois, como afirma Lacan (1998, p. 812), ela “está em constante reabsorção naquilo que tem de perturbador, não sendo em si mesma senão o que falta na realização do saber”. Podemos afirmar que, assim como o saber, a verdade é não-toda, já que “nunca se pode dizê-la a não ser pela metade” (LACAN, 1992, p. 34). Em outras palavras, essa verdade é apenas semidita e assume o caráter de enigma, de modo que não se pode acessá-la a não ser pela forma mesma com que se decifra um enigma, ou seja, pela interpretação.

Trata-se da verdade, nesses termos, não como um fato ou como a remissão a um referente, mas como uma verdade do inconsciente, um saber que é verdadeiro por ser singular, na medida em que diz do sujeito. Devemos lembrar, no entanto, que, se o sujeito não consiste no indivíduo pleno e tangível, da mesma forma a verdade não é atingível. O que a noção de verdade implica, desse modo, é a própria impotência do sujeito de tocá-la e de apreendê-la.

Essa impotência também se faz presente no discurso científico, embora haja, nesse âmbito, diversas tentativas de tamponamento, seja pela lógica, seja pela racionalidade ou pela objetividade. Nesse sentido, faz-se relevante a formulação de Bachelard (1996, p. 57), autor que se dispunha a contribuir para o que chamou de uma psicanálise do conhecimento, entendendo que “antes de ensinar a descrever objetivamente, teria sido necessário psicanalisar o observador”, já que traços do inconsciente deste marcariam a pretensa objetividade de sua descrição. Ao encontro dessa concepção, Lacan (1998, p. 808) argumenta que “o douto que faz ciência é também um sujeito, ele próprio, e até particularmente qualificado em sua constituição, como o demonstra o fato de a ciência não ter vindo ao mundo sozinha”.

Nesse sentido, mesmo intencionando apresentar uma verdade objetiva, o discurso da ciência é perpassado pelo inconsciente, visto que é inseparável de um sujeito. Para Lacan,

o que a intenção mostra efetivamente é que essa estrutura [do inconsciente] já está ali antes que o sujeito tome a palavra e com ela se faça portador de uma verdade qualquer ou pretenda qualquer reconhecimento (LACAN, 2005b, p. 45).

A partir dessa consideração lacaniana, podemos entender que o âmbito científico não tem controle não só sobre o conhecimento que produz, mas também sobre os efeitos que tal manifestação do saber provoca no outro, seja esse outro uma comunidade

científica ou a sociedade, de forma geral. Isso se dá pelo fato de, juntamente com esse saber acadêmico-científico, ser mobilizado, na produção de conhecimentos, outro saber sobre o qual a ciência não pode imperar, visto que este se constitui nas bordas do real, onde todo e qualquer discurso falha em sua tentativa de domínio e de totalização.

No entanto, como argumenta Sanada (2004, p. 288), “o que faz o discurso científico? Exime-se da verdade, na medida em que adota o saber como absoluto, tomando-o na via do conhecimento e, portanto, impedindo que se coloque algo do real em jogo”. Ora, se a ciência visa a “coincidir com o real”⁵⁰, a tentar compreender suas verdades e suas leis, não deveria ela começar por não escamotear as pequenas irrupções do real em sua prática e em seu discurso? Em outras palavras, não deveria ela atentar também para “o que não funciona”, uma vez que isso é o que há de mais real, de mais “verdadeiro”? A presença desse real não deveria ser reconhecida no seio mesmo do sistema simbólico do discurso da ciência? (LEBRUN, 1997, p. 235).

Entendemos que, ao eximir-se dessa dimensão da verdade, ignorando os restos que (“evidentemente”, diriam alguns cientistas) não são da ordem do conhecimento, a ciência se reafirma como “discurso do mestre” (LACAN, 1992), do senhor; palavra de poder que visa a subjugar outras verdades e outros saberes. Ao mesmo tempo, a escamoteação do que não funciona e de seus sintomas ratifica o discurso da ciência como *semblante*, aparência, “efeito de verdade” (LACAN, 2009, p. 14). Como um efeito, a verdade, ainda segundo Lacan (2009, p. 125), assume estrutura de ficção e é enquanto tal que um discurso que a afirma deve ser interrogado. Essa ficção, no entanto, quando legitimada, ou seja, quando sustentada por relações de poder-saber, impõe-se sobre as demais, assumindo o lugar de verdade universal e inquestionável.

Na subcena seguinte, voltaremos nosso olhar para a relação entre saber e poder, compreendida, neste trabalho, como uma relação constitutiva.

2.4 Saber e poder: uma relação constitutiva

A relação entre o conhecimento e as coisas conhecidas é arbitrária, de poder e de violência... (FOUCAULT, 2003, p. 19).

⁵⁰ Como colocamos na subcena 1.5, a partir da leitura de Lebrun (2004).

Desenvolveremos esta encenação, tomando como base, principalmente, o pensamento de Foucault (2001, 2003, 2010, 2011) e de Stengers (2002), no que concerne a relação entre saber – compreendido, aqui, como saber epistemológico ou conhecimento – e poder. Ambos os teóricos compreendem que o conhecimento não decorre de uma relação harmônica, mas de uma tensão, de um embate, que envolve relações e efeitos de poder. Dito diferentemente e retomando a epígrafe desta subcena, é como e pelo poder que o conhecimento funciona, existindo mais enquanto interpretação e, portanto, violência, do que busca natural da verdade, muito embora seja a verdade seu objeto (FOUCAULT, 2011, p. 199-200).

Na primeira lição de seu curso intitulado **Leçons sur la volonté de savoir** (2011), Foucault desestabiliza a asserção aristotélica segundo a qual o conhecimento (ou o desejo de saber) seria natural ao homem, na medida em que esse saber estaria relacionado às sensações, ao corpo, a uma certa forma de gozo⁵¹. Essa relação supostamente natural com o conhecimento, essa “vontade de saber”, é constantemente reafirmada nos dizeres que analisamos, podendo ser compreendida como constitutiva da memória discursiva à qual remonta o discurso universitário-científico⁵². É por essa razão que visamos a problematizá-la neste trabalho.

Para questionar tal propensão do homem em direção ao conhecimento, Foucault investiga as “lutas reais” e as “relações de dominação” implicadas na busca pelo saber e, conseqüentemente, na vontade de verdade que nos constitui. Trata-se, portanto, de pensar a relação entre essa vontade e as diferentes formas de conhecimento, tanto em nível teórico, quanto histórico (FOUCAULT, 2001, p. 5). Com esse propósito, o autor remonta ao pensamento de Nietzsche, para quem o conhecimento, longe de ser natural e naturalmente harmônico, é definido como a centelha que aparece entre duas espadas, o que indicia seu caráter político, se entendermos por política a possibilidade de embate, de disputa, de duelo. Segundo Foucault (2003, p. 23), “é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento”.

Ao abordar o conhecimento em suas relações reais de poder, o autor não se volta para uma distinção entre ciência e não-ciência ou entre conhecimentos verdadeiros e

⁵¹ Tradução nossa, adaptada de “[Aristote arrive] à inscrire le désir de connaissance dans la nature, à le lier à la sensation et au corps et à lui donner par corrélat une certaine forme de jouissance” (FOUCAULT, 2011, p. 14)

⁵² Podemos observar, a esse respeito, alguns dizeres discutidos na subcena 3.3.

falsos; seu campo de investigação é o do saber e este, assim como o poder, encontra-se pulverizado na sociedade. Não existindo apenas enquanto conhecimento científico ou cientificamente reconhecido, o saber é produzido em micro-esferas, em todos os âmbitos nos quais funciona o poder, uma vez que este produz aquele. Desse modo, assim como “o aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado” (MACHADO in FOUCAULT, 2010, p. XIII), a ciência ou o conhecimento científico é uma das muitas formas possíveis de saber, o que implica que este não se localiza naquela. Apesar disso, ao se configurar como um modo sócio-historicamente privilegiado de saber, o discurso da ciência exerce uma função determinante na luta travada com outros saberes, estabelecendo-se, muitas vezes, como saber dominante.

Sendo um jogo de forças e de estratégias por meio das quais se produz conhecimentos, podemos entender que a ciência não se faz cientificamente (LATOURETTE, 2009, p. 114), mas politicamente. Tal asserção vai ao encontro da formulação foucaultiana segundo a qual “todo saber é político” (MACHADO in FOUCAULT, 2010, p. XXI), na medida em que não se constitui nem funciona de forma neutra.

É nesse sentido, relacionando ciência e política, pensando a “ciência com um enfoque político” ou como “um projeto cuja aposta é o poder”, que Stengers (2002, p. 27) também desenvolve sua reflexão. Para a autora, “é sempre o poder que se dissimula atrás da objetividade e da racionalidade quando elas se tornam argumento de autoridade” (STENGERS, 2002, p. 29). Tal argumento, que camufla relações de poder, costuma materializar-se em enunciados comuns não apenas nos discursos de divulgação científica, mas também no âmbito acadêmico-científico. Trata-se de enunciados como “os dados não mentem”, “é cientificamente comprovado”, “o resultado é fruto de uma experiência científica” e tantos outros que, na concepção da autora, visam a “depurar” a ciência, diferenciando-a do conhecimento não-científico e elevando-a ao status de saber verdadeiro. Esse funcionamento se funda sobre uma demanda política de manter a diferença entre esses saberes ou, dito diferentemente, em um embate entre poderes-saberes, no qual o saber científico busca explicitar, racionalmente, o porquê da desvalorização de outros saberes-poderes.

Tal como Foucault, Stengers toma como lócus de observação o discurso da medicina, argumentando que “a questão de saber quem tem o direito de exercer a medicina é bem mais antiga que a referência à ciência” (STENGERS, 2002, p. 33). Tal formulação nos permite compreender que é contra o poder exercido por aqueles

chamados de charlatões, cujas ficções curam tanto quanto as ficções médicas, que a prática e a conduta médica se definem. Estendendo tal reflexão para outros âmbitos de produção do conhecimento, podemos afirmar que é na disputa com outros saberes (considerados não-científicos) que o conhecimento científico se sustenta ou tenta se sustentar.

Nada há, portanto, de natural nas relações que envolvem saberes, uma vez que é sempre a um embate travado social, cultural e historicamente que tais relações remetem. Sendo assim, podemos entender que, para além da vontade (dita) intrínseca e descompromissada de conhecer, para além do desejo de saber pelo (simples prazer de) saber, é de uma luta pelo poder que se trata. Além disso, se considerarmos, de acordo com Roqueplo (1974, p. 09), que “o saber, fundamento de um poder, princípio e ferramenta de dominação, [é] cada vez mais reivindicado para justificar a hierarquia social”⁵³, devemos igualmente considerar que, quando falamos de relações de saber, também colocamos em jogo – não sempre, mas, principalmente, na contemporaneidade –, a esfera econômica. Conforme mencionamos na cena 1.3, tal esfera, marcada pela lógica mercantil, instaura o conhecimento não apenas como marca de um poder institucional ou institucionalmente autorizado, mas também como um produto adquirível, que possibilita ascensão ou distinção no âmbito sócio-econômico.

Tal fato nos leva a pensar no meio acadêmico-científico como constituído por práticas discursivas que duelam entre si; domínios de saber que se legitimam e se sustentam no/pelo poder que exercem uns sobre os outros, poder este que funciona no nível da microfísica. É por meio desse embate pelo saber-poder que um indivíduo, autorizado a assumir o lugar de cientista, “transforma-se em representante acreditado de uma conduta em relação à qual toda forma de resistência poderá ser considerada obscurantista ou irracional” (STENGERS, 2002, p. 31). Assumindo essa conduta científica e supostamente objetiva, ainda segundo Stengers, o cientista fala em nome do saber reconhecido como verdadeiro (ou seja, o conhecimento científico, que se pretende objetivo, racional etc.), o que lhe permite caracterizar as outras formas de saber – exatamente as que resistem e questionam essa suposta objetividade –, como meras opiniões, desprovidas de respaldo científico e, portanto, falsas.

Quando mobilizamos as palavras da autora, pensamos, inevitavelmente, na luta das ciências humanas para se afirmarem como ciência, em sua busca por seguir os

⁵³ Tradução nossa para: “Le savoir fondement d'un pouvoir, principe et outil de domination, [est] de plus en plus revendiqué pour justifier la hierarchie sociale”.

padrões científicos, como no caso da Linguística. Além disso, antecipando um olhar para nosso *corpus* de estudo, perguntamo-nos se os pesquisadores em formação não estariam falando em nome de um suposto saber reconhecido como verdadeiro, conformando-se, assim, ao poder disciplinar da ciência que, enquanto tal, visa a “controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo” (MACHADO *in* FOUCAULT, 2010, p. XVI).

Ao tratar do poder, Foucault (2009b) não o concebe apenas de modo negativo (e repressor), mas também produtivo, por aproveitar e aprimorar as capacidades humanas, produzindo saberes. Além disso, o autor argumenta que as práticas discursivas, as quais implicam relações de poder, constituem não apenas domínios de saber, mas também objetos, conceitos, técnicas e sujeitos. Trata-se, para o filósofo, de compreender que tanto as formas pelas quais os conhecimentos são produzidos, quanto o chamado sujeito de conhecimento, não são dados prévios e definitivamente, uma vez que se (re)constituem na e pela história, inseridos em relações de poder-saber.

Ao argumentar que o sujeito de conhecimento só se funda por meio de práticas discursivas, ao mesmo tempo em que essas práticas são constituídas, Foucault vai de encontro a uma concepção de sujeito que poderíamos aproximar da concepção de sujeito presente na ciência moderna. Nessa perspectiva, como já salientamos, o sujeito é visto como neutro, observando ou contemplando o mundo, sem nele interferir, em busca da verdade. Para Foucault (2003, p. 50), este consiste em um mito ocidental, segundo o qual “a verdade nunca pertence ao poder político”, uma vez que é tomada como algo já-dado, a ser descoberto no mundo. Ainda nas palavras do autor, no funcionamento desse mito “há antinomia entre saber e poder. Se há o saber, é preciso que ele renuncie ao poder. Onde se encontra saber e ciência em sua verdade pura, não pode mais haver poder político”. Contrapondo-se a esse pensamento e filiando-se a Nietzsche, Foucault argumenta que, “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (FOUCAULT, 2003, p. 51).

Nesse ponto, é possível estabelecermos um diálogo com a reflexão de Stengers (2002), no que tange ao mito de que o verdadeiro saber não é político, de que a verdade é pura e não atravessada pelo poder, de que, no âmbito científico, o sujeito (o cientista) não fala, mas faz a natureza falar, atestando, *a posteriori*, que os fatos “descobertos”, jamais produzidos, são “cientificamente comprovados”. O gesto de fazer falar os fatos produz, sem dúvida, um conhecimento ou, em termos foucaultianos, um saber, que se

situa entre o ver e o falar, entre o visível e o enunciável. Porém, mais do que um “puro” saber, a intervenção sobre o mundo e sobre o outro consiste em uma relação de poder, pois, se o saber está na relação entre o ver e o falar, o poder é o jogo de forças que faz ver e faz falar, preexistindo, portanto, ao primeiro (DELEUZE, 2006).

Desse modo, podemos perguntar, trazendo para o debate os questionamentos lançados por Latour (2009),

quem fala, então: a natureza ou os homens? Questão insolúvel com a qual a filosofia das ciências irá defrontar-se durante quase três séculos. Em si, os fatos são mudos, as forças naturais são mecanismos brutos. Os cientistas, porém, afirmam não falar nada: os fatos falam por si mesmos. Estes mudos são portanto capazes de falar, de escrever, de significar dentro da redoma artificial do laboratório (LATOUR, 2009, p. 34).

Observamos, assim, que os dados que, supostamente, não só falam como não mentem, não falam sem a manipulação do cientista, ou seja, não existem fora de uma certa prática, tampouco sem a inscrição desse cientista em uma ordem de discurso que o faz falar em nome de seu objeto. Logo, o que permite afirmar que são os dados que falam por meio do cientista, senão uma relação de força e de poder que autoriza tal dizer? Na chamada ciência moderna, ao sujeito, que assume uma posição de saber, cabe o poder de desvendar leis que caracterizam objetivamente os fenômenos (mesmo aqueles sociais ou históricos). Ignora-se, desse modo, que o (chamado) sujeito de conhecimento “é, ele próprio, uma produção histórica. Foi preciso toda uma rede de instituições, de práticas, para chegar ao que constitui essa espécie de ponto ideal, de lugar, a partir do qual os homens deveriam pousar sobre o mundo um olhar de pura observação” (FOUCAULT, 2003, p. 138).

É pertinente lembrar que, na concepção foucaultiana, não apenas o sujeito é uma construção histórica, mas também o próprio conhecimento, o que faz com que este seja visto como uma invenção (que se contrapõe à ideia de origem, em termos nietzschianos). Nas palavras de Foucault (2003, p. 18), a relação entre o conhecimento e seus objetos é uma relação “de violência, de dominação, de poder e de força, de violação”. Consequentemente, podemos considerar que produzir conhecimento é também uma forma de violência, não por violar objetos que já existiriam *a priori*, mas por criá-los, forjá-los, inventá-los, interpretá-los, pois, ainda de acordo com o autor, “o conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana [...] o conhecimento é uma invenção” (FOUCAULT, 2003, p. 17).

Todavia, essa relação de poder não pode ser reduzida a uma pura e simples violência, como argumenta Deleuze (2006), uma vez que é por meio dela que se produzem saberes e verdades. Nas palavras do autor, “se o poder não é simples violência, não é só porque ele próprio passa por categorias que exprimem a relação da força com a força (incitar, induzir, produzir um efeito útil, etc.), mas também porque, em relação ao saber, ele produz verdade” (DELEUZE, 2006, p. 90).

Quando Foucault (2010) questiona, portanto, o modo de circulação e de funcionamento do saber em suas relações com o poder é a esse saber como conhecimento, produtor de verdades, que o autor se refere, não com vistas a negá-lo, mas a compreender sua constituição na/pela história. Desse modo, podemos tomar suas indagações também como uma luta dentro e contra a instituição, uma crítica que vai de encontro à supremacia de um saber institucionalizado, legitimado como verdade e, por isso, aceito sem questionamentos, não como algo que é produzido, mas como algo que é.

Se o saber-poder produz verdade e se esta assume uma estrutura de ficção, como colocamos na subcena 2.3, nossa incursão incide, na subcena seguinte, sobre a noção de identidade como uma ficção de si. Essa construção linguístico-discursiva, como entendemos, estrutura o sujeito em suas representações, auxiliando na criação de uma fantasia de si mesmo que organiza a experiência com o vivido.

2.5 A noção de identidade: campo da ficção

esta identidade, bastante fraca contudo, que nós tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam; os sistemas se entrecruzam e se dominam uns aos outros (FOUCAULT, 2010, p. 34).

Para problematizarmos a constituição identitária do pesquisador em formação, como nos propomos, faz-se imprescindível mobilizar, aqui, o que entendemos por identidade. Devemos lembrar que essa noção não é tomada em nosso estudo como unidade, o que remontaria ao âmbito do indivíduo (indivisível), idêntico a si mesmo. Partimos do pressuposto de que o sujeito não é uno, mas múltiplo e dividido, uma vez que se constitui pela identificação a uma heterogeneidade de traços vindos do outro, que encontram eco em seu inconsciente. No entanto, segundo Coracini (2003, p. 242-243), “embora partido, cindido, o sujeito vivencia sua própria identidade como se ela estivesse

reunida, ‘resolvida’ ou unificada, resultado da fantasia de si mesmo como uma ‘pessoa’ unificada, formada na fase do espelho”.

A referência feita pela autora à fase do espelho permite dialogarmos com a teoria lacaniana, na qual a construção de uma imagem de si se dá pela relação com o olhar do outro. Nos termos de Lacan (2005b), o estágio do espelho nos encaminha a compreender que

o eu é feito das identificações superpostas à maneira de casca [...] Nas identificações com suas formas imaginárias, o homem julga conhecer o princípio de sua unidade sob a aparência de um domínio de si mesmo da qual ele é o tolo necessário, seja ou não ela ilusória, pois essa imagem de si mesmo não o contém em nada (LACAN, 2005b, p. 39-40).

Essas imagens de si e do outro, às quais chamamos, aqui, de representações, permeiam a relação do *eu* com a realidade, constituindo seu imaginário. Tais representações, sempre fragmentárias, são concebidas por Grigoletto (2003) tanto como formas de atribuição de sentido por parte do sujeito que vivencia uma demanda por (se) significar, quanto como uma porta de entrada para compreendermos, analiticamente, a questão da identificação. Isso porque, ainda segundo a autora, as representações podem ser vistas como decorrentes da identificação do sujeito a certos saberes, os quais são mobilizados em seu dizer, possibilitando que se estabeleça uma relação com uma memória do dizer, ou seja, com um interdiscurso que o atravessa.

Desse modo, as representações, além de constituírem o registro do imaginário, são também permeadas pelo simbólico, já que permitem entrever uma relação com o interdiscurso. Nos termos de Lacan (2011, p. 168), “a identificação imaginária se opera por uma marca simbólica”⁵⁴, o que faz com que as imagens construídas sejam também perpassadas por essa esfera. Ao encontro dessa concepção, Andrade (2008) também argumenta que as representações são atravessadas pela ordem simbólica, porque são mediadas pela linguagem, o que permite compreendermos que uma representação não se constitui apenas na dualidade estabelecida entre um *eu* e uma imagem. Para a autora, as representações excedem esse dualismo, incorporando a dimensão simbólica que “instaura o discurso do Outro (da lei, da imagem paterna, da cultura, da linguagem) no sujeito” (ANDRADE, 2008, p. 107).

É a traços desse discurso do Outro que o sujeito se identifica na constituição de sua identidade. Para que possamos compreender essa constituição, ancoramo-nos na

⁵⁴ Tradução nossa para: “l’identification imaginaire s’opère par une marque symbolique”.

noção de identificação formulada por Lacan (1998, p. 92), para quem, diferentemente da imitação, sempre “parcial e tateante”, a identificação se caracteriza “não somente como a assimilação *global* de uma estrutura, mas como a assimilação *virtual do desenvolvimento* implicado por essa estrutura”. Em outros termos, podemos dizer que, enquanto a imitação consiste na reprodução de traços do outro, a identificação consiste na incorporação desses traços, que funcionam em potencial, como dimensão do Outro, na estruturação do sujeito.

De acordo com Eckert-Hoff (2003, p. 288), a identificação também pode ser definida como um processo em movimento, por meio do qual o sujeito se descentra de si mesmo, constituindo-se na multiplicidade e na heterogeneidade de discursos. Sendo assim, apesar de o sujeito imaginarizar a si mesmo como um ser unificado, cuja identidade está dada e será, para sempre, a mesma, tal identidade está em constante (trans)formação, permanecendo, sempre, inacabada. Deve-se a isso o fato de concebermos, no viés ao qual nos filiamos, a identidade como decorrente de mo(vi)mentos de identificação.

Desse modo, compartilhamos da ressalva feita por Coracini (2003), quando a autora afirma que, para continuarmos a falar de identidade, não podemos tomá-la como algo pleno, tampouco completo, mas como o resultado “de uma ‘falta’: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (CORACINI, 2003, p. 243). É essa concepção de identidade que mobilizaremos, com vistas a compreendermos os efeitos de sentido que são produzidos a partir do dizer dos participantes de nossa pesquisa, nas cenas 4 e 5, posteriormente.

É importante salientarmos que, se a identidade, para nós, não se caracteriza pela referência ao idêntico ou ao homogêneo, mas à diferença e à heterogeneidade, podemos tomá-la em relação à noção de ipseidade, esboçada tanto por Ricoeur (1990), quanto por Derrida (1996), a qual remonta ao paradoxo de toda identidade, ou seja, que induz a pensar que *o eu é um outro*, como poetiza Rimbaud. Nas palavras do primeiro autor, o “si mesmo como um outro sugere, desde o início, que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra, que uma passa, mais precisamente, na outra”⁵⁵ (RICOEUR, 1990, p. 14). Todavia, a fantasia de si

⁵⁵ Tradução nossa para: “*soi même comme un autre* suggère d’entrée de jeu que l’ipseité du soi-même implique l’alterité à un degré si intime que l’une ne se laisse pas penser sans l’autre, que l’une passe plutôt dans l’autre”.

mesmo costuma escamotear esse território estranho-interno constitutivo de toda subjetividade.

Para ponderarmos sobre essa questão, mobilizamos a noção de “identidade narrativa”, a partir das formulações de Robin (1996), que a retoma de Ricoeur. A partir das reflexões da autora, a constituição dessa narração escrita ou oral pode ser compreendida como a construção de um *eu*, concebido como unidade e como fruto da consciência, a fim de que o sujeito vivencie sua ilusão de completude. Ao encontro dessa concepção, Rose (2001, p. 118) afirma que “o ‘eu’ é um relato que emerge essencialmente a partir das propriedades da linguagem, do discurso e/ou do significado”. Logo, a invenção desse *eu* homogêneo se ancora em uma estrutura narrativa, não só porque se caracteriza como uma história e, como tal, tende a seguir esse esquema causal, mas também porque, apesar da ilusão de controle, esse relato se dá na/pela linguagem que, por sua não transparência, diz daquele que (se) narra, possibilitando que sejam produzidos sentidos a seu respeito.

Contudo, para Ricoeur (2008, p. 257), a assimilação da vida a uma história, tal como implicada na ficção ou na fantasia de si, não é algo evidente. Essa construção ficcional, segundo o autor, “contribui para fazer da vida, no sentido biológico da palavra, uma vida humana”⁵⁶, ou seja, é pela ficção que o ser humano – cuja condição de *ser* lhe é dada por ser fal(t)ante, ser simbólico, portanto (LACAN, 2011a) –, tenta dar aos acontecimentos múltiplos e contraditórios de seu percurso uma causalidade única e linear. “Síntese de elementos heterogêneos”⁵⁷, ainda nos termos de Ricoeur (2008, p. 258), a narrativa produz uma temporalidade própria, pois é com ela e por meio dela que se organiza a multiplicidade em um todo (supostamente) coerente.

Devemos lembrar, no entanto, que essa construção narrativa de/sobre si mesmo inscreve-se também em um registro imaginário, por meio do qual os sujeitos significam sua relação com o outro. Podemos entender que, com as diversas transformações ocorridas ao longo do tempo, essa narrativa de/para si mesmo também sofre (re)configurações. Todavia, para o próprio sujeito, ela continua tendo a função de afirmar o que Ricoeur, nas palavras de Robin (1996), chama de mesmidade, ou seja, a ilusão de unidade e de estabilidade que se impõe ao sujeito, inscrito em uma sociedade logocêntrica.

⁵⁶ Tradução nossa para: “contribue à faire de la vie, au sens biologique du mot, une vie humaine”.

⁵⁷ Tradução nossa para “synthèse d’éléments hétérogènes”.

Defendemos, neste estudo, que a noção de identidade narrativa, pensada como tentativa de afirmação da mesmidade, da estabilidade ou da homogeneidade não encobre a identidade como ipseidade. Isso porque entendemos que, apesar de haver uma primazia do imaginário sobre essa construção ficcional, tal esfera não se sustenta (nem mesmo existe) sem elo com o simbólico e com o real. Esse enodamento entre tais noções psicanalíticas nos permite sugerir um funcionamento diferenciado da noção de identidade narrativa, tendendo à ipseidade, ou seja, a uma “promessa de si mesmo”, ainda nos termos de Robin. Essa promessa, construída linguístico-discursivamente na narração, visa não só a conformar o sujeito com sua própria existência, estabilizando a imagem que este faz de si mesmo, mas também a incidir sobre a imagem de si feita e projetada pelo outro. Se, para a autora, utilizar-se da noção de narratividade, a fim de pensar sobre a noção de identidade, como fez Ricoeur, implica conceber esta última como caracterizada por uma marca de ficção, de ficcionalidade (ROBIN, 1996, p. 37), acreditamos que uma ficção não é construída apenas de si para si mesmo. Toda ficção implica o direcionamento ao outro.

Nesse sentido, remontamos à noção de identidade como ficção de si trabalhada por Coracini (2007, p. 9), ao afirmar que “constituída por representações imaginárias que se imprimem no e pelo olhar do outro, a identidade de cada um [...] se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção”. Falar de si é, na concepção da autora, construir uma ficção, a qual incide sobre o passado, transformando-o e tornando-o presente. Se a construção dessa identidade, marcada pela narração, é sempre ficcional, podemos entender que ela é, ao mesmo tempo, fruto de interpretações, o que nos possibilita afirmar, em concordância com Foucault (1990), que falar de si consiste em uma interpretação de outras interpretações. Ainda nos termos de Coracini (2007, p. 51), “o que chamo de minha identidade é também interpretação, para não dizer ficção: depende da veracidade da (minha) narrativa ou da narrativa do outro sobre mim, da fé que ela é capaz de suscitar no outro e em mim mesma”.

Desse modo, por intermédio da narrativa de si, é possível tangenciar a questão da subjetividade, uma vez que, ao narrar, o sujeito é “pego”, pelos deslizos, pelas hesitações, pelas falhas etc. Se entendermos que a narrativa de si ancora-se em uma língua, a qual é equívoca, não podemos ignorar também o fato de que, nessa língua, algo sempre escapa ao domínio do falante. Algo de real, de *lalangue*, atravessa a língua, marcando aquilo que “nunca cessa de não se escrever” na cadeia significante da narração (LACAN, 2005a).

Essa subjetividade, no entanto, só é passível de ser entrevista por meio de traços, de indícios que a ela apontam. A subjetividade não se apresenta, jamais, em sua inteireza, pelo fato de que ela nunca é inteira, completa ou fechada sobre si mesma, como sugere a narração construída pelo *eu*. Na leitura feita por Birman, essa noção está fortemente relacionada a uma “abertura para o outro”, pois é “na subjetividade [que] se articulam intimamente os registros da interioridade e da exterioridade” (BIRMAN, 2001, p. 12). A partir do pensamento do autor, podemos conceber, também, o entrelaçamento entre o dentro e o fora, a interioridade e a exterioridade, como constitutivo da narração de si mesmo para o outro (mas também pelo olhar do outro).

Na própria ideia de narrar, podemos apontar a ação de construir um texto, o qual costuma seguir uma estrutura organizada com princípio, meio e fim. A esse respeito, Robin argumenta que “obviamente cada história é singular: ninguém viveu o mesmo. Mas é somente no nível da informação que a história é singular”⁵⁸ (ROBIN, 1996, p. 66), já que a estrutura da narração permeia o falar de si. Sendo assim, neste trabalho, podemos tomar essa ficção de si como uma forma de textualização ou de narrativa, que se ancora em uma interpretação de outras narrativas que antecedem o pesquisador em formação e que são, por ele, reafirmadas.

Assim, o gesto de (se) dizer, enquanto construção de uma narrativa, configura-se como um processo de textualização, o que possibilita estabelecermos uma relação entre as noções de identidade e de texto. Concebemos este último a partir da formulação de Derrida, filósofo que o compreende como uma “rede de remessas textuais a *outros textos*, uma transformação textual na qual cada ‘termo’ pretendidamente ‘simples’ é marcado pelo rastro de um outro” (DERRIDA, 2001, p. 39-40). Para compreendermos essa textualização de si, a noção de rastro, na concepção desse autor, também merece ser mobilizada, já que implica a presença constante de uma ausência, de uma memória, de algo não-dito.

Por meio da leitura de Major (2002), podemos entender que, ao falar de si,

o sujeito ‘suposto’ que fala ou escreve, que fala e escreve, o faz a partir de rastros que o supõem sujeito, e nos quais se inscreve a história da qual ele é autor-leitor-intérprete, ao mesmo tempo [em] que estes rastros estão relacionados aos rastros que sua leitura deixa para trás uma vez efetuada (MAJOR, 2002, p. 40).

⁵⁸ Tradução nossa para “obviamente cada historia es singular: nadie ha vivido lo mismo. Pero es sólo en el nivel de la información que la historia es singular”.

Nossa postura, enquanto analistas, é a de problematizar esses rastros, a fim de que possamos melhor compreender o modo como essa identidade se constitui e os efeitos de sentido que tal constituição produz.

2.6 Possíveis deslocamentos em torno do discurso universitário-científico

Discorremos, ao longo desse Primeiro Ato, sobre noções que possibilitam abordar o objeto de estudo para o qual nos voltamos, a saber, o dizer de pesquisadores em formação. Dois deslocamentos teórico-conceituais e analíticos devem ser salientados nesse percurso de leitura, pois nos auxiliam a (re)pensar a perspectiva discursiva que, como todo trabalho de teoria e conceitualização, nos termos de Foucault (1995), deve ser alvo de uma revisão constante. O primeiro diz respeito ao discurso que visamos a compreender e a problematizar. Entendemos que a materialidade linguístico-discursiva trazida à baila no *corpus* de análise não pode ser caracterizada simplesmente como integrante do discurso científico, uma vez que permite o olhar para os bastidores de tal discurso, bem como para o falar de si. Em função disso, preferimos a designação *discurso universitário-científico*, tendo como base a concepção de discurso foucaultiana, segundo a qual o discurso, enquanto prática social, funciona seguindo uma ordem que restringe, limita ou autoriza aquilo que é dito. Tal ordem é atravessada por uma memória que atualiza traços do discurso da ciência (nesse caso), os quais são interpretados e, conseqüentemente, ressignificados, a partir de um lugar singular, o do ser/estar em processo de formação. Daí decorre a construção da designação *universitário-científico*, como fruto de um movimento de olhar que vai do processo ao produto, dos bastidores à cena mostrada.

Acreditamos que a noção de discurso, compreendida a partir das perspectivas de Foucault e de Lacan e atravessada pelo viés da desconstrução, permite-nos não apenas nomear, mas também melhor compreender e problematizar tal materialidade, uma vez o *corpus* de estudo foi construído de acordo com os objetivos e hipótese desta pesquisa, não tendo sido discutido, até então, seja teórica, seja analiticamente. Nosso percurso de leitura permite, portanto, que abordemos o dizer dos pesquisadores em formação enquanto uma prática discursiva, um lugar de dizer no qual o discurso científico se encontra na ordem do repetível, mas também do transformável ou, até mesmo, do questionável.

Além disso, associada ao pensamento psicanalítico lacaniano, a designação *discurso universitário-científico* possibilita a potencialização de diferentes efeitos de sentido em torno do termo *universitário*. Por um lado, podemos pensar tal termo como uma marca de territorialização, referindo-se ao espaço acadêmico, ao âmbito universitário, aos discursos que são produzidos e que circulam na universidade. Por outro lado, podemos entendê-lo como uma proposta de retomada da noção de Discurso Universitário, formulada por Lacan (1992, 2009), noção esta que funcionaria em simbiose com o Discurso da Ciência.

Na concepção do autor, o Discurso Universitário só pode se articular a partir do Discurso do Mestre (da lei, da norma), função desempenhada, em nossos dias, pela ciência, como já mencionamos. E, se o discurso da ciência não deixa lugar algum para o homem, ainda segundo o autor (LACAN, 1992), não é difícil observarmos que, com o advento da ciência moderna, a universidade assume esse modelo científico, relegando o sujeito (estudante, pesquisador) ao lugar do resto. Além disso, o imperativo a tudo saber (mandamento, lei, relacionada, portanto, ao discurso do mestre), do qual fala Lacan (1998, p. 29), associa-se, no discurso universitário, à burocracia, produzindo, no sujeito, um mal-estar. Este atualiza, assim, a tensão entre a lei de tudo saber, a qual demanda que o pesquisador sempre produza algo, sua forclusão desse discurso e, ao mesmo tempo, a injunção a se constituir como “sujeito da ciência” (LACAN, 1998, p. 98-99).

Por meio da designação *discurso universitário-científico*, buscamos jogar com tais sentidos, situando a problemática do/sobre o discurso científico na esfera acadêmica, local em que esse discurso pode ser entrevisto tanto como produto, quanto como processo. Pensamos, assim, no discurso universitário-científico como um possível lugar de afirmação e de contestação do discurso da ciência por acreditarmos, de acordo com Foucault (2009), que toda prática discursiva é heterogênea, marcada pela alteridade e, consequentemente, pela contradição.

O segundo deslocamento teórico-analítico que buscamos salientar concerne ao que vimos chamando de *pesquisador em formação*. A esse respeito, perguntamo-nos: como compreender essa forma de subjetivação? A partir de que características nomeá-la? Tais indagações não se configuram, para nós, apenas como uma questão teórico-metodológica, visto que partem de nossa própria inscrição nesse processo de constituição.

Decidimos, assim, pela designação *pesquisador em formação*, sintagma que nos permite explorar os sentidos possíveis de uma constituição subjetiva sempre em curso e

no entremeio. Isso porque os participantes da pesquisa não são apenas cientistas ou estudantes ou professores ou “cidadãos comuns”, pois assumem, ao mesmo tempo, todas essas posições, que se cruzam, se alternam e se imbricam em seus dizeres. Trata-se de uma constituição híbrida, portanto, permeada por uma hibridação discursiva que mescla, dentre outros, os discursos científico, de divulgação científica, do senso comum etc. Neste trabalho, compreendemos a constituição identitária do pesquisador em formação em sua natureza intervalar, pelo fato de lidarmos com uma noção de sujeito dividido, não só pela inscrição no simbólico, entre significantes, mas também no discurso universitário-científico entre a ciência pronta (*science faite*) e a ciência em desenvolvimento (*science en train de se faire*) (LATOUR, 1995).

Desse modo, analisaremos os recortes apresentados na segunda parte deste estudo, considerando a ciência em seu caráter falho e descontínuo, o discurso como ordem heterogênea e contraditória, o sujeito como dividido e constituído no entremeio de uma trama significativa, a identidade em sua natureza intervalar. Além disso, não ignoramos o fato de nossa interpretação depender do lugar e do momento histórico-social em que estamos, sendo, portanto, uma perspectiva, um olhar que se lança de determinado ângulo. Não tememos, assim, analisar o discurso a partir de um viés. Não visamos à exaustividade, tampouco idealizamos a apreensão dos sentidos em sua totalidade, pois, como já discutimos, sabemos não encontrar nenhuma verdade em sua essência, nem na origem, nem no fim deste ou de qualquer percurso de saber.

ENTREATO

Um encontro

Em nosso momento introdutório, recorreremos à metáfora dos bastidores para nos referirmos ao processo de formação para a pesquisa científica. Devido a isso, tentaremos explicar, aqui, a analogia feita entre o processo e os bastidores (ou nos explicar, à maneira de Derrida). Em uma primeira leitura, a imagem dos bastidores pode remontar ao espaço que se encontra por trás da cena e que, por isso, está oculto. Em algumas teorias que abordam a problemática da interpretação, essa imagem foi e ainda tem sido evocada com o intuito de afirmar que, ao interpretar ou analisar dado texto, deve-se desvendar esse lado profundo e obscuro da cena, ou seja, deve-se trazer à luz um sentido que estaria “escondido”.

Entretanto, não é para versar sobre a interpretação como essa procura por revelar “o outro lado” ou “um ‘outro discurso’ mais oculto” (FOUCAULT, 2009) que recorreremos a tal metáfora, pois compartilhamos da concepção de Ricoeur (1983, p. 58), quando o autor afirma que aquilo que interpretamos “não se encontra *atrás* do texto como uma espécie de intenção oculta, mas *diante* dele [...]”. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto”. As palavras de Ricoeur são sugestivas para pensarmos que nosso objeto de análise, de alguma forma, guia-nos à possibilidade de o fazermos significar e à de nos significarmos nele, já que, para o autor, “o texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos” (RICOEUR, 1983, p. 57).

Se não olhamos para os bastidores na tentativa de desvendar esse lado obscuro da cena, com que finalidade o fazemos, então? Esta visada inscreve-se no projeto desconstrutivista proposto por Derrida (1998, 2001) e tem como propósito deslocar o foco por meio de uma perspectiva que se diferencia daquela comumente adotada. Expliquemo-nos. Ao falar do modo como compreende a desconstrução, o filósofo faz menção à outra metáfora, a metáfora arquitetônica, e argumenta que assumir o olhar desconstrutivista é estar em um edifício – o edifício logocêntrico no qual todos estamos inseridos – e, de dentro dessa estrutura, deslocar a vista para olhá-la de outros pontos (im)possíveis. Compreender o edifício enviesado se aproxima do que o autor entende por desconstruir; gesto que, portanto, não consiste em destruir o edifício para construir outro, que se pareceria muito com o primeiro. Desconstruir significa compreender como uma estrutura foi construída (DERRIDA, 1998), o que implica colocar em jogo suas contradições.

Devemos lembrar, contudo, que, como salienta Derrida (1998, p. 22), a desconstrução não é um método, se este for tomado, como sugere sua etimologia, enquanto um caminho já dado que deve ser seguido corretamente para que se atinja determinado objetivo. Tampouco é um gesto intencional de um sujeito que, consciente e deliberadamente, empregá-la-ia em um texto. Para o autor, a linguagem se desconstrói, queiramos ou não (DERRIDA, 1998, p. 23). Desse modo, é apenas a título de organização textual que apresentamos o viés desconstrutivista como parte do que poderíamos intitular “procedimentos metodológicos”.

Voltando à metáfora da cena e dos bastidores, o que procuramos, em nosso trabalho, é compreender como a cena se constrói, não apenas observá-la naquilo que ela “quer dizer”, não apenas contemplá-la em sua evidência. Trata-se de entendermos que os bastidores (o processo) são também a cena (o produto), estão na cena. Dito de outro modo, não procuramos dissolver a dualidade, tampouco assegurar que os bastidores sejam superiores à cena, invertendo, assim, a hierarquia. O que tentamos é enviesar nosso olhar e ver a cena pelos bastidores, com os bastidores: processo e produto, um no outro.

Antes de principiarmos a problematização das sequências discursivas que recortamos do *corpus* de análise, devemos lembrar que os pesquisadores em formação, cujo dizer se encontra, aqui, em foco, estão inscritos em diferentes âmbitos de saber, ou seja, distintas áreas teóricas e práticas. Levando em consideração tal filiação, não podemos ignorar que o olhar desses participantes sobre si mesmos e sobre o processo de (trans)formação, no qual se encontram inseridos, é também orientado por “suas respectivas formações e práticas de pesquisa” (KUHN, 2003, p. 76). Sendo assim, como argumenta Kuhn, suas experiências podem ter muito em comum, mas não apontar para o mesmo sentido.

Entretanto, diferentemente do autor, que concebe essas diferenças como relacionadas ao pertencimento dos pesquisadores a paradigmas dessemelhantes, entendemos que cada sujeito recorta sua realidade de modo singular e isso faz com que o discurso universitário-científico, por exemplo, atravesse-os de maneiras distintas e produza, na constituição de sua identidade e de seu dizer, efeitos outros. Acreditamos, então, que a área de atuação do pesquisador em formação consiste em um fator que, indubitavelmente, influencia na formulação de seu dizer, mas que não é determinante para os efeitos de sentido que esse dizer produz.

Levando em consideração tais aspectos, descrevemos o modo como procedemos na constituição do *corpus* desta pesquisa, o qual é formado por entrevistas realizadas com 21 estudantes de Pós-Graduação, em nível de doutorado, vinculados a instituições públicas de ensino superior, localizadas no Estado de São Paulo. A esses interlocutores, chamamos pesquisadores em formação, conforme mencionado na introdução e em outros momentos deste trabalho. Os participantes cursam diferentes disciplinas, como Linguística, Linguística Aplicada, Sociologia, Física, Biologia, Engenharia, Geografia e inscrevem seus trabalhos em três grandes áreas de conhecimento, quais sejam, Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Tal filiação se deu em um momento posterior às entrevistas, quando foi solicitado aos participantes que respondessem, por escrito, a um questionário (ver anexo). A seguir, apresentamos, brevemente, cada interlocutor, relacionando-o a seu respectivo âmbito de conhecimento.

Ciências Exatas

P1) Pesquisadora em formação na área de Geofísica Espacial, cursando o primeiro semestre do terceiro ano do doutorado. Graduada em Meteorologia e mestre em Engenharia Elétrica. Idade: 28 anos. Sexo: feminino. Já havia atuado como docente por 1 ano e 6 meses, mas, no momento da entrevista, dedicava-se exclusivamente ao curso de doutorado.

P3) Pesquisador em formação na área de Física, cursando o segundo ano do doutorado (quarto semestre). Graduado e mestre em Física. Idade: 25 anos. Sexo: masculino. Atuou em um programa de estágio docente da instituição à qual está vinculado por um semestre.

P6) Pesquisadora em formação na área de Química, iniciando o terceiro ano do doutorado. Graduada e mestre em Química Industrial. Idade: 25 anos. Sexo: feminino. Nunca atuou como docente.

P9) Pesquisador em formação na área de Geografia, cursando o terceiro ano do doutorado. Graduado e mestre em Geografia. Idade: 27 anos. Sexo: masculino. Atuou como docente durante os 4 meses de estágio curricular de sua graduação. P9 vincula sua pesquisa à área de Ciências Exatas; no entanto, salienta a relação existente entre sua área de formação e as Ciências Humanas e Biológicas. Em

resposta à questão “se fosse necessário, em qual área você situaria sua pesquisa? Justifique”, proposta no questionário pós-entrevista oral, P9 afirma que sua pesquisa se “posicionaria nas exatas, apesar de haver interfaces entre as outras duas áreas mencionadas [humanas e biológicas]. Na geografia temos, ainda, a dicotomia entre o físico e o humano e, talvez a dispersão/especialização leve a isso”. Há, ainda, segundo P9, “uma interface considerável com a biologia, utilizando de alguns conceitos que visem aprimorar a pesquisa geográfica”. P9, assim como P12, é um dos únicos pesquisadores entrevistados a considerar sua área de atuação como interdisciplinar.

P10) Pesquisador em formação na área de Química, cursando o terceiro ano (sexto semestre) do doutorado. Graduado e mestre em Química. Idade: 31 anos. Sexo: masculino. Havia atuado em um programa de estágio docente da instituição à qual está vinculado, na modalidade de “auxiliar didático”, por um semestre e dois meses.

P11) Pesquisadora em formação na área de Engenharia de Alimentos, cursando o segundo semestre do segundo ano do doutorado. Graduada e mestre em Engenharia de Alimentos. Idade: 29 anos. Sexo: feminino. Havia atuado em um programa de estágio docente da instituição à qual está vinculada durante um semestre.

P12) Pesquisadora em formação na área de Engenharia de Alimentos, cursando o segundo ano do doutorado (quarto semestre). Graduada e mestre em Engenharia de Alimentos. Idade: 25 anos. Sexo: feminino. Havia atuado em um programa de estágio docente da instituição à qual está vinculada durante um semestre, mas não ministrou aulas nesse programa. Atuou “informalmente” como docente por 4 meses. Em resposta ao questionário proposto, P12 vincula sua pesquisa à área de ciências Exatas e Biológicas. Em suas palavras, “a Engenharia de Alimentos é uma profissão de caráter multidisciplinar. Abrange diversas áreas do conhecimento humano, mas especialmente as duas selecionadas [Exatas e Biológicas]. É derivada da Engenharia Química, mas mesmo assim é considerada Agrária”.

Ciências Humanas

P2) Pesquisador em formação na área de Linguística, cursando o segundo semestre do primeiro ano do doutorado. Graduado em Letras e mestre em Linguística. Idade: 25 anos. Sexo: masculino. Já havia atuado como docente por 4 anos, mas, quando da entrevista, dedicava-se exclusivamente ao curso.

P4) Pesquisadora em formação na área de Linguística Aplicada, cursando o segundo semestre do primeiro ano do doutorado. Graduada em Letras e mestre em Educação. Idade: 37 anos. Sexo: feminino. Já havia atuado como docente por 15 anos, mas, quando da entrevista, dedicava-se exclusivamente ao doutorado.

P5) Pesquisadora em formação na área de Linguística Aplicada, iniciando o terceiro ano do doutorado. Graduada em Letras e mestre em Linguística Aplicada. Idade: 34 anos. Sexo: feminino. Já havia atuado como docente por 6 anos, mas, quando da entrevista, dedicava-se exclusivamente ao curso.

P7) Pesquisador em formação na área de Linguística Aplicada, iniciando o segundo ano do doutorado. Graduado em Administração e mestre em Linguística Aplicada. Idade: 43 anos. Sexo: masculino. Atua como docente universitário há 4 anos, mas possui mais de 20 anos de experiência docente em cursos de línguas.

P8) Pesquisadora em formação na área de Linguística, iniciando o segundo ano do doutorado. Graduada em Letras e mestre em Linguística. Idade: 47 anos. Sexo: feminino. Possui 21 anos de experiência docente e atua como professora universitária desde 1998.

P20) Pesquisadora em formação na área de Ciências Sociais, iniciando o segundo ano do doutorado. Graduada em Economia e mestre em Sociologia. Idade: 37 anos. Sexo: feminino.

P21) Pesquisadora em formação na área de História. Graduada e mestre em história antiga. Sexo: feminino. A participante não respondeu ao questionário pós-entrevista.

Ciências Biológicas

P13) Pesquisadora em formação na área de Ciências Biológicas, cursando o segundo ano do doutorado. Graduada em Biologia e mestre Odontologia. Idade: 25 anos. Sexo: feminino. Já havia atuado como docente por 2 anos e, quando da entrevista, exercia novamente a docência há 6 meses.

P14) Pesquisador em formação na área de Ciências Biológicas, cursando o primeiro semestre do primeiro ano do doutorado. Graduado em Medicina Veterinária e mestre Biologia. Idade: 27 anos. Sexo: masculino. Havia vivenciado um contato com a experiência docente em um programa de estágio da instituição em que desenvolve seus estudos e, quando da entrevista, exercia a docência há um semestre.

P15) Pesquisadora em formação na área de Ciências Médicas, cursando o segundo ano do doutorado. Graduada em Biologia e mestre Ciências Médicas. Idade: 28 anos. Sexo: feminino. Nunca atuou como docente.

P16) Pesquisadora em formação na área de Ciências Biológicas, cursando o terceiro ano do doutorado. Graduada em Biologia, não possui mestrado, uma vez que ingressou na modalidade de doutorado direto. Idade: 25 anos. Sexo: feminino. Quando da entrevista, trabalhava como analista de um laboratório. Nunca atuou como docente.

P17) Pesquisadora em formação na área de Ciências Biológicas, cursando o segundo ano do doutorado em Biologia. Graduada e mestre em Biologia. Idade: 25 anos. Sexo: feminino.

P18) Pesquisadora em formação na área de Ciências Biológicas, cursando o quarto ano do doutorado. Graduada em Biologia, não possui mestrado, uma vez que ingressou na modalidade de doutorado direto. Idade: 25 anos. Sexo: feminino. Nunca atuou como docente.

P19) Pesquisador em formação na área de Ciências Biológicas, cursando o terceiro semestre do doutorado. Graduado em Ciências Biológicas, não possui

mestrado, uma vez que ingressou na modalidade de doutorado direto. Idade: 23 anos. Sexo: masculino. Nunca atuou como docente.

Em um primeiro momento, foi estabelecido um contato prévio com os interlocutores, a fim de consultá-los sobre sua disponibilidade para a participação na pesquisa (consentimento livre e esclarecido e declaração de concordância do participante em anexo). Em seguida, procedemos à realização das entrevistas, para as quais os entrevistados compareceram individualmente. Nestas, interpelamos os interlocutores a falar de si e sobre o processo de formação em que se encontram, tendo como ponto de ancoragem a questão-diretriz: *eu sei que você desenvolve um trabalho de pesquisa, vinculado a um curso de doutorado e gostaria que você me falasse sobre como você vê esse processo de formação e como você se vê como pesquisador nesse processo.*

As referidas entrevistas, que não seguiram um roteiro fixo ou pré-estabelecido, 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, solicitamos aos participantes que nos informassem, por intermédio de um questionário (ver anexo), sua idade, seu domínio de formação e de especialização, sua experiência como docente e uma possível grande área na qual sua pesquisa estaria inscrita (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. Além disso, as informações solicitadas no questionário são vistas como relevantes para a compreensão e a problematização de fragmentos em que, mesmo não tendo sido abordada diretamente na questão norteadora, as relações entre ensino e aprendizagem ou entre professor e aluno, por exemplo, fizeram-se presentes.

Consideramos as informações sobre a experiência docente dos participantes um aspecto importante de sua formação, que nos 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 deste 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.

Construímos o *corpus* de análise com base na *fala* dos participantes, entendendo, de acordo com Lacan (2009, p. 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, enquanto pesquisador, o sujeito (se) diz e (se) significa. Apesar de transcrevermos a fala em escrita, nosso gesto prima pela escuta, ou seja, toma o discurso não apenas *pelo* que o sujeito diz, mas sobretudo *no* que ele diz, conforme destaca Tavares (2007), o que implica atentarmos para a materialidade linguístico-discursiva dos recortes constituintes do *corpus*. Dito diferentemente, ao analisar essa materialidade, “não tomamos meramente seu conteúdo, mas a possibilidade de remessa a uma exterioridade e a uma anterioridade que lhes são constitutivas” (DA ROSA, 2007, p. 72).

É relevante lembrarmos que as entrevistas, as transcrições, bem como os recortes, são feitos de acordo com um objetivo de pesquisa. Sendo assim, o entrevistador nunca é neutro, já que seu olhar é determinante nos sentidos produzidos, não apenas quando se admite uma análise baseada em interpretações, mas no próprio gesto de transcrever a fala, de recortá-la e de dar-lhe sentido a partir da escuta. A transcrição das entrevistas, mais do que um gesto automático, mais do que um trabalho que poderia ser creditado a um outro, exterior à pesquisa, indicia uma opção teórica: ela pode priorizar aspectos fonéticos mínimos que permitam uma imersão nos detalhes do sistema linguístico, por exemplo, ou pode tentar recuperar a fluidez (ou as hesitações) da fala; pode permitir uma análise da língua enquanto sistema ou pode visar a uma aproximação à própria ideia de discurso. De uma maneira ou de outra, a transcrição já é uma interpretação.

Transcrever, assim, não consiste na simples transposição de um registro oral para a forma escrita, pois o fato de a escrita não ser uma representação da fala implica uma mudança de materialidade linguística, o que demanda um olhar diferente daquele direcionado aos textos que já foram concebidos, desde o início, como textos escritos⁵⁹. Em outros termos, o que queremos salientar é que, para nós, fala e escrita não se superpõem, apesar de ambas serem marcadas pela opacidade da linguagem. Sabemos

⁵⁹ As considerações acerca da opção teórico-metodológica implicada nas transcrições foram desenvolvidas a partir de apontamentos, frutos da interlocução com a Prof^ª. Dr^ª. Sonia Branca-Rosoff, a quem agradecemos. Esse encontro ocorreu na Université Sorbonne Nouvelle, em 17 de outubro de 2011, durante nosso período de estágio doutoral.

que o dizer dos participantes é irredutível à forma escrita por meio da qual o transcrevemos e que já consiste em um recorte, fruto de uma interpretação.

Além disso, a situação da entrevista, como afirma Branca-Rossoff, é um encontro e, aqui, inevitavelmente, pensamos nas palavras de Deleuze, em diálogo com Parnet (1998):

encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. [...] A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 6-7).

O *corpus* analisado foi construído, portanto, a partir de uma conversa entre pesquisadores em formação, o que não pode ser ignorado, ao pensarmos nas condições de produção dos dizeres. Estes se organizam por meio de traços que relacionamos, aqui, aos de uma narração, não apenas pela linearidade que os interlocutores buscam dar à sua história, mas também e principalmente, pela relação com a memória que a narração estabelece. Em uma das acepções do verbo “narrar”, apresentadas pelo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, está o gesto de “pôr em memória, registrar, historiar”.

Se, para os participantes deste estudo, essa memória costuma ser mobilizada pelo ato de lembrar, para nós, essa noção, tomada teoricamente, vai além do âmbito meramente cognitivo. Mais do que à lembrança, a memória faz menção ao esquecimento, a um dizer silencioso que funciona, sustentando o dizer dos participantes, sem que estes se deem conta ou sem que se lembrem. Sendo assim, concordamos com Ricoeur (2008, p. 259), quando o autor afirma que “a história contada é sempre mais do que a enumeração, em uma ordem simplesmente serial ou sucessiva, dos incidentes ou dos acontecimentos que ela organiza em um todo inteligível”⁶⁰. No Segundo Ato, a seguir, adentraremos nos meandros das histórias narradas pelos pesquisadores em formação.

⁶⁰ Tradução nossa para: “l’histoire racontée est toujours plus que l’énumération, dans un ordre simplement sériel ou successif, des incidents ou des événements qu’elle organise en un tout intelligible”.

SEGUNDO ATO

CENA 3: A busca pela unidade protetora de um lugar

O lugar de onde emitimos a fala, de onde emitimos o texto, de onde emitimos a voz, de onde emitimos o grito, esse lugar é imenso. Mas podemos fechar esse lugar, e nos enclausurarmos dentro dele (GLISSANT, 2005, p. 35-36).

A pergunta desencadeadora das entrevistas levou os participantes a organizarem o fio de seu dizer a partir de uma narração que prioriza o falar de si. Como desenvolvemos na subcena 2.5, a partir da leitura de Ricoeur (2008), a narrativa se pauta em uma tessitura de elementos heterogêneos, produzindo uma temporalidade própria, pois, com ela e por meio dela, o enunciador/narrador organiza a multiplicidade que o constitui em um todo (supostamente) coerente. Nesta cena, procuramos discutir o modo como o pesquisador em formação constrói, na/pela língua, um lugar para (se) dizer, inserindo-se em uma “rede de lugares” (FOUCAULT, 2009, p. 61) e sendo atravessado por relações de saber-poder que permeiam o discurso universitário-científico. A construção desse lugar se dá na relação com um imaginário e uma memória discursiva que remontam aos ideais de ciência na/da modernidade. Apontamos três maneiras pelas quais acreditamos que esse lugar seja discursivizado: a) pela ênfase no *eu*, a partir do qual se marca uma evolução temporal e se presentifica o ideal individualista da sociedade moderna, segundo o qual o indivíduo faz sozinho sua história e seu percurso (KEHL, 2003); b) pelo olhar e pela voz do outro, que vêm de encontro a esse ideal, marcando o atravessamento constitutivo e determinante da alteridade na constituição subjetiva e c) por um ideal de pesquisador, traçado como uma matriz de sentidos: um modelo, um padrão a ser seguido, mas também uma aspiração, um desejo de vir a ser. Tais maneiras serão problematizadas nos recortes apresentados nas cenas seguintes.

3.1 A re-afirmação do eu na fantasia de si mesmo

Eu não penso a partir de onde acredito pensar e não falo a partir de onde acredito falar – a partir do lugar tradicionalmente concebido como o centro da consciência reflexiva –, [...] Eu é geralmente, em grande parte, o juguete de um pensamento do qual eu acredito poder me apropriar como meu pensamento (MAJOR, 2002, p. 39-40).

Nesta primeira subcena de análise, vamos nos centrar em duas características específicas da narrativa de si empreendida pelos pesquisadores em formação, quais sejam, a ênfase no *eu* e a polarização temporal entre passado e presente, procurando problematizar os efeitos de sentido que daí decorrem. Os dizeres que observamos parecem funcionar de forma bastante racional e consciente, visto que o *eu*, ilusoriamente, sabe das opções e das escolhas que lhe eram possíveis, assim como conhece os motivos que o levaram a decidir por um caminho e não por outro. Nos recortes que constituem esta encenação, o desenrolar linear do tempo consiste em uma das marcas dessa busca por uma coerência narrativa, que indicia a tentativa de construção de uma imagem também coerente de si mesmo: unidade (ilusória) representada no *eu*. Observemos o primeiro recorte.

- R1) quando eu me formei na faculdade/ eu tive duas possibilidades de seguir em frente// [...] uma/ pegar meu currículo e enviar para algum lugar e esperar que me chamassem/ ou eu podia investir no prosseguimento da faculdade/ que seria ingressar numa pós-graduação// e na época/ como eu era extremamente inexperiente/ muito nova/ até com medo do mercado de trabalho e do que eu ia enfrentar pela frente// eu resolvi/ talvez até por uma comodidade/ seguir numa pós-graduação (P1 – Ciências Exatas)⁶¹.

Em R1, P1 constrói uma imagem de si que, como mencionamos, é marcada pela consciência, o que faz com que este se veja não só como um indivíduo (indivisível, idêntico a si mesmo), mas também como fonte/origem de suas escolhas. Podemos compreender essa imagem, definida pela narração e remetida a um passado, como a de um *eu-agente* em contraposição à imagem de um *eu-narrador*, assumida por P1 ao se voltar para si e para sua história. Na posição de narrador, tomada em um momento posterior a suas decisões (visto que o tempo verbal da narrativa é o pretérito, como podemos identificar nos fragmentos a seguir), esse enunciador parece distanciar-se de si mesmo e avaliar suas atitudes, julgando-as e também se julgando: “eu *era extremamente inexperiente*/ muito nova/ até com medo do mercado de trabalho”, “eu *resolvi* [...] *por uma comodidade*”.

⁶¹ Os participantes deste estudo são identificados por uma sigla constituída pela letra “P”, que se refere ao termo “Pesquisador” ou “Participante”, e por um número, que faz remissão à ordem com que as entrevistas foram realizadas.

Entendemos que essas conjecturas marcam uma visão retrospectiva de P1 sobre si mesmo e inscrevem uma tentativa de justificativa, bem como uma busca por razões lógicas (a inexperiência, o medo, a comodidade) que o tenham levado a um lugar e não a outro. Assim, a decisão de fazer pós-graduação é vista como um efeito, cuja causa está no *eu*, o que pode ser depreendido pela recorrência enfática da primeira pessoa do singular, em “*eu tive* duas possibilidades de seguir em frente” e “*eu resolvi* seguir numa pós-graduação”. Logicamente, parece inaceitável para P1 (como ser racional, ocidental e logocêntrico) não ser o agente de sua própria história, o que faz com que sua narrativa apresente seus porquês e sua esperada linearidade, a qual também pode ser depreendida pelo emprego dos verbos no pretérito, cuja prevalência garante o rumo teleológico do relato.

Em outras passagens do dizer de P1, podemos entrever, novamente, a demanda por justificativas para sua escolha, como, por exemplo, no excerto a) “daí/ eu prestei mestrado/ quando terminei o mestrado *eu decidi que eu estava muito cansada de estudar* e eu precisava ter um contato de trabalho” ou b) “e *eu* disse assim/ *eu não costumo me arrepender do que eu faço// eu/* quando vim para cá/ *eu abdiquei* de muita coisa/ *eu abri mão* de muita coisa”. Tais recorrências linguísticas, centradas no pronome pessoal *eu*, permitem entrever que o enunciador, ao se colocar como agente de sua própria história, vivencia a ilusão de ser a origem desta. Além disso, os referidos fragmentos apontam para uma tentativa não só de tamponar a incompletude e a não-linearidade dessa história, mas também de controlar, de ter um domínio sobre suas decisões (observamos que P1 tem a ilusão de decidir, inclusive, que está cansada). Os efeitos de sentido que sinalizamos, a partir desses recortes, possibilitam-nos compreender que P1 vivencia, na imagem que projeta de si mesmo, a “ilusão das escolhas individuais”, como argumenta Coracini (2005, p. 18), “na esperança vã do preenchimento da falta e, portanto, da cura da angústia existencial, do medo do erro, da negligência e da incompetência”.

Observamos, ainda, na construção dessa imagem de si, a progressão temporal característica das narrativas, cuja linearidade do passado ao presente, como mencionamos, a partir da leitura de Ricoeur (2008), marca a junção de aspectos heterogêneos, formando uma unidade imaginária. No dizer de P1, além desse desenrolar temporal, podemos entrever a mobilização de um imaginário em torno da ideia de juventude, evocada no fragmento “eu era *extremamente inexperiente/ muito nova*”. Neste, salientamos a articulação com um âmbito de saber que toma a juventude como uma fase de insegurança, de medo e de indecisão. Sendo assim, ao falar de sua extrema

inexperiência, P1 traz à baila uma polarização significativa e reconfortante estabelecida entre a juventude e a maturidade, o ontem e o hoje. Justificam-se, assim, as possíveis desilusões com a decisão supostamente tomada, já que esta se deu quando a participante era jovem e inexperiente demais, como podemos entrever nos intensificadores “extremamente” e “muito”. Tal divisão entre passado e presente produz efeitos semelhantes nos recortes 2 e 3, dos quais trataremos a seguir.

Essa dicotomia temporal também funciona, a nosso ver, de modo a tamponar a indecidibilidade (DERRIDA, 2004) que constitui(u) a escolha desse participante e que, talvez, ainda a desestabilize. A noção de indecidibilidade, segundo Derrida, está relacionada ao fato de uma decisão, consciente e racionalmente tomada, figurar na ordem do impossível, pois é somente porque é impossível haver uma (de)cisão, que devemos decidir. Dito de outro modo, o *eu*, que supostamente decide, não é o agente, tampouco a origem de suas escolhas, já que, ainda nas palavras do autor, tal decisão é sempre “a *decisão do outro* em mim, uma decisão ‘passiva’, uma decisão do outro” (DERRIDA, 2004, p. 70).

Podemos salientar, no fragmento em questão, que a “escolha” a que P1 faz referência, encontra-se pautada em uma espécie de “horizonte logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 1990), que constitui o edifício logocêntrico, no qual estamos inseridos, o que pode ser apreendido pela organização binária, expressa, também duplamente, na materialidade linguística. Em “eu tive *duas* possibilidades de seguir em frente”, como coloca P1, teriam existido apenas dois caminhos, duas possibilidades de escolha: cursar pós-graduação ou tentar encontrar um trabalho (“pegar meu currículo e enviar para algum lugar”). A opção pelo primeiro caminho é, para esse interlocutor, marcadamente consciente, senão no instante em que a decisão foi tomada, ao menos no momento em que esta é narrada. Já em “*na época/* como eu era extremamente inexperiente”, a oposição binária se dá em termos temporais, o que pressupõe uma contraposição entre a inexperiência do passado e a experiência do presente, ratificando o tom linear próprio da narrativa, bem como a posição confortável de imaginar-se mais sábio do que outrora. O relato de P1 vai, então, sendo traçado de modo a construir uma imagem de si.

Essa tentativa de construir sua imagem, assim como a de se colocar em um lugar estável, é compartilhada por P5, como podemos observar no recorte 2, a seguir.

R2) eu não tinha maturidade// eu deveria ter feito disciplinas como aluno especial// eu acho que não é um pré-requisito/ mas é um pré-requisito// ele

não é politicamente um pré-requisito/ mas na prática ele é sim/ porque eu passei muito aperto no começo por não ter tido feito disciplinas/ eu entrei direto assim e eu acho que isso foi um erro/ porque daí eu penei bastante no mestrado/ demorei mais do que deveria pra terminar e tudo/ eu demorei bastante// mas eu tinha a ideia fixa de que eu ia fazer mestrado e que eu ia fazer doutorado/ eu dei um tempinho porque eu saí do país e tal/ mas aí eu voltei e falei/ não/ eu vou fazer o doutorado/ (P5 – Ciências Humanas).

Em R2, o emprego dos tempos verbais aponta também para a linearidade da narrativa, a qual é desencadeada, nesse recorte, pelo fragmento “eu não tinha maturidade”. Esse fato é tomado por P5 como a causa de uma série de outras situações vivenciadas e cronologicamente organizadas. Foi devido a isso que o enunciador não fez disciplinas que acreditava serem importantes, antes de ter entrado na pós-graduação, o que resultou em ter passado por momentos difíceis (“passei muito aperto”, “penei bastante”) e ter demorado mais tempo do que esperava para concluir uma etapa de sua formação. Podemos observar que a imaturidade que o *eu-narrador* julga ter tido é vista como a responsável por momentos angustiantes que daí decorreram, os quais são discursivizados por meio da imagem de uma clausura (mas em que consiste o discurso acadêmico-científico senão em uma forma de enclausuramento?): um aperto, um penar e, mesmo, uma demora. Essa imagem ainda é intensificada pelos marcadores “muito”, “bastante” e “mais do que deveria”. Além disso, essa mesma imaturidade é utilizada como forma de justificar o erro que esse interlocutor acredita ter cometido (“eu *entrei direto* assim e eu acho que *isso foi um erro*”), uma forma de tamponar a falta. Desse modo, o mal-estar por ter passado (e, talvez, por ainda passar) por situações difíceis parece ser aplacado pela crença de que, no presente, P5 não age mais dessa forma, já que a imagem que faz de si mesmo é outra.

Todavia, o olhar retrospectivo do *eu-narrador* sobre o *eu-agente* sugere um tom de lamento dado à narração, pois a utilização do futuro do pretérito, na forma hipotética (“eu *deveria* ter feito disciplinas como aluno especial”), encaminha à compreensão de que o percurso teria sido diferente, se a decisão tomada fosse outra. P5, a exemplo de P1, vivencia, em seu relato, a ilusão de que era/é possível decidir por si mesmo, como se toda decisão não implicasse uma indecidibilidade constitutiva. Tal ilusão se ancora, como mencionamos com base na leitura de Kehl (2003), no mito moderno do indivíduo que se faz sozinho (o *self-made man*), dependendo unicamente de sua vontade e de seu empenho, como sugere o excerto “eu tinha a ideia fixa de que eu ia fazer mestrado e que

eu ia fazer doutorado/ eu dei um tempinho porque eu saí do país e tal/ mas aí eu voltei e falei/ não/ eu vou fazer o doutorado”.

A partir da leitura do recorte em questão, podemos afirmar que P5, ao mesmo tempo em que julga suas escolhas e se julga como alguém que era imaturo e que cometeu erros, também acredita ter pleno domínio diante de suas atitudes, pois seu percurso se deveu à “ideia fixa” de fazer uma pós-graduação. Desse modo, pode ser entrevistado, em R2, um segundo momento da narrativa, marcado pela conjunção adversativa *mas* (“mas eu tinha a ideia fixa de que eu ia fazer mestrado e que eu ia fazer doutorado”). O funcionamento dessa conjunção, que enfatiza uma opinião contrária ao que vinha sendo dito, sem, contudo, rejeitar esse dizer (observe-se, também, “eu acho que não é um pré-requisito/ mas é um pré-requisito”; “não é politicamente um pré-requisito/ mas na prática ele é sim”), indicia um distanciamento do passado e da imaturidade da juventude e estabelece um elo com o presente, momento em que P5 vive e que coincide com o fim do encadeamento narrativo (“mas aí eu voltei e falei/ não/ eu vou fazer o doutorado”). O relato se mostra, assim, coerente, tanto lógica, quanto cronologicamente, ao mesmo tempo em que tende para uma estabilização.

Esse tamponamento, buscado por meio da coerência, porém, não só é insuficiente, como também é impossível, pois, de acordo com Robin (1996),

é impossível fazer uma narração de si mesmo que seja contínua, com uma unidade biográfica que estaria dividida em primeiros anos, maturidade e velhice porque, de alguma maneira, as coisas essenciais que estruturam a vida não aparecem sobre a cena⁶² (ROBIN, 1996, p. 32).

Mesmo assim, o pesquisador em formação completa as lacunas de seu percurso, preenchendo-as com interpretações. Em R3, novamente, podemos entrever a tentativa de unidade e de linearidade biográfica, a partir do olhar organizador lançado, do presente ao passado, pelo *eu-narrador*.

R3) eu acho que eu era muito imatura/ eu sabia/ assim/ no ensino médio eu só tinha uma certeza que eu jamais ia fazer alguma coisa da exatas// não gostava/ não entendia/ né/ eu sabia que eu era da humanas// e dentro da humanas eu sabia que qualquer curso que eu fizesse eu ia gostar porque

⁶² Tradução nossa para “es imposible hacer una narración de si mismo que sea continua, con una unidad biográfica, que estaría dividida en los primeros años, la madurez y la vejez, porque de alguna manera las cosas esenciales que estructuran la vida no aparecen sobre la escena”.

eu ia ler/ ia ter/ né/ era algo que eu já gostava muito [...] e depois eu escolhi letras/ eu escolhi letras primeiro porque era na [nome da IES] e segundo porque eu achava// olha só que coisa mais/ imatura// eu achava que o curso de letras formava tradutores e que eu ia falar outras línguas (P4 – Ciências Humanas).

O que podemos apontar, primeiramente, na leitura do recorte, é a presença do olhar retrospectivo e avaliativo direcionado do presente ao passado. As formas verbais, no presente e no pretérito imperfeito, constituintes do fragmento “*eu acho* que *eu era* muito imatura”, indiciam essa relação de confronto entre dois momentos e duas imagens que o enunciador constrói sobre si mesmo. No entanto, na opinião emitida pelo *eu-narrador* sobre o *eu-agente* há uma modalização, representada pelo marcador de opinião “eu acho”. Diferentemente de P1 e de P5, nos recortes anteriores, P4 não afirma assertivamente sua inexperiência e sua imaturidade, talvez porque, como o próprio recorte nos mostra, já havia uma espécie de certeza, na concepção desse interlocutor, de que este não se identificava com a área de ciências exatas.

Entendemos que, na afirmação, desta vez, convicta, de que “*eu só tinha uma certeza* que eu *já* ia fazer alguma coisa da exatas// não gostava/ não entendia”, pode ser vislumbrada uma espécie de filiação constitutiva desse interlocutor, a qual permanece ainda no momento presente, aproximando e superpondo, desse modo, ambas as imagens que o *eu* projeta de si mesmo. De forma semelhante, a construção narrativa criada por P4 sugere a presença de uma relação de saber, que pode ser depreendida pela reiteração da expressão “eu sabia”, por três vezes, no recorte. Faz-se pertinente mencionarmos que se trata da ilusão de um saber consciente, que, na linearidade do relato, indicia também uma aproximação entre essas duas imagens do eu, fazendo com que a imaturidade, alegada no início do recorte, signifique diferentemente nesse caso. Dito de outro modo, podemos entender que o interlocutor acredita ter feito as escolhas certas, apesar da inexperiência e da imaturidade pontuada pelo *eu-narrador* (“eu achava/ olha só que coisa mais/ imatura// eu achava que o curso de letras formava tradutores”), o que implica no fato de a remissão a esta não assumir o tom de lamento, como no recorte 2, por exemplo.

Todavia, P4 compartilha também da ilusão da escolha individual e da lógica binária que se oferece, logocentricamente, em duas opções. Desse modo, esse interlocutor busca encontrar dois motivos que justifiquem sua escolha, racional e logicamente pensada, pelo curso de Letras. Todavia, como argumenta Lacan (2009, p. 126), “a impossibilidade de a lógica se enunciar de maneira justificável é algo absolutamente

impressionante”. Desse modo, podemos observar que a lógica binária e a suposta consciência implicada na decisão falham, quando P4 expõe seu segundo motivo. Ao narrar, esse interlocutor parece se dar conta de que a escolha não foi tão racional quanto parecia, dialogando com a entrevistadora, colocada no lugar do outro, para quem se procura construir a narrativa: “olha só que coisa mais/ imatura”.

Entendemos que esse direcionamento ao outro é determinante na constituição da identidade e, mais especificamente, na imagem de si em construção por P4. Assim, além de ser representada na figura do *eu*, podemos afirmar que a identidade (*eu* sou idêntico a *mim*) é, em geral, construída com base na cristalização de imagens que se configuram na e por meio da relação com o outro. No caso do relato de P4, é o fato de tentar ser uno, homogêneo e coerente aos olhos do outro, que permite um efeito de homogeneidade e de coerência no dizer desse *eu*.

Devemos questionar, no entanto, a razão da constante alusão à imaturidade. O que implica essa repetição, nos três recortes que aqui trazemos? Ou, nos termos de Foucault (2009, p. 30) “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”. Acreditamos que R4, a seguir, possibilita compreender o funcionamento e os efeitos que essa repetição produz.

R4) o que eu aprendi muito e muito em função do meu orientador// é a questão assim mais de formação// que ele busca muito a formação de seres humanos sabe?/ não necessariamente de químicos que entendam de química e tal/ ele preza muito por essa questão// de coleguismo assim/ sabe/ de// como a gente trabalha com a parte química/ questão de resíduos/ de meio ambiente/ de ter consciência do que tu tá fazendo no laboratório// então eu amadureci/ nesse sentido eu amadureci bastante (P6 – Ciências Exatas).

Em R4, P6 formula seu relato a partir do modo como entende ressoar o termo “formação”. Esse dizer, por sua vez, é atravessado por diversas vozes. Primeiramente, em sua concepção sobre o processo de formação, observamos estar implicada uma concepção de aprendizagem, a qual se dá mediada pela presença do outro, nesse caso, o orientador. Entendemos que tal relação remonta ao discurso pedagógico, no qual é constante ouvirmos a afirmação de que formar alguém implica ensinar-lhe algo. Além disso, também atrelada a esse discurso, podemos observar que a questão da formação diz respeito à formação de seres humanos, formulação perpassada pelo caráter

humanitário, que afirma que, além de formar profissionais, devem-se formar cidadãos, seres humanos capazes de conviver e de se relacionar harmonicamente com o outro. Em um terceiro momento, o dizer de P6 é atravessado pelo discurso ecológico e ambientalista, tão em voga na contemporaneidade. Afora o atravessamento desses discursos, por meio da descrição do que acredita ser uma formação, P6 afirma ter amadurecido com esse processo (“então eu amadureci/ nesse sentido eu amadureci bastante”).

Essa espécie de conclusão a que o participante chega indicia, novamente, a relação linear e cronológica entre imaturidade e maturidade, já trazida pelos participantes dos recortes anteriores. P6, porém, não trata de uma suposta in experiência passada, mas do amadurecimento vivenciado no presente. Acreditamos que esse gesto possibilita que alguns sentidos sejam deslocados e que, com isso, outros efeitos de sentido sejam produzidos. Com base na leitura de R4, podemos entender que o processo de formação é visto como uma fase e uma possibilidade de amadurecimento e, mais, de conscientização (“de *ter consciência* do que tu tá fazendo”), concepção que, acreditamos, também perpassa, de forma latente, os recortes já trazidos.

Desse modo, podemos articular dois fragmentos, constituintes de R4 – “Eu aprendi muito” e “então eu amadureci/ nesse sentido eu amadureci bastante” –, em um paralelo que nos permite entender a repetição em torno do verbo “amadurecer” como relacionada a um movimento, no processo de formação, que produz saber (enquanto experiência) e conhecimento (enquanto algo que se aprende). Seria esse movimento que levaria os pesquisadores em formação a se imaginar mais sábios e mais experientes do que antes, uma vez que esse amadurecimento é visto como efeito/consequência da aprendizagem, como aponta o marcador discursivo “então”, que relaciona um enunciado, visto como causa (“eu aprendi muito”), a outro, tido como efeito (“eu amadureci bastante”). Ter aprendido e ter amadurecido, são, ambos, consequências do processo de formação.

Essa visão, no entanto, encontra-se pautada na concepção de que o conhecimento pode ser acumulado e, nesse sentido, a relação lógica e causal (se p, então q) entre “[se] eu aprendi *muito* [...] então amadureci *bastante*” produz o efeito de que o gesto de aprender implica acumular uma quantidade de conhecimento, resultando em uma suposta maturidade, a qual se relaciona à consciência. A maturidade que o enunciador julga ter é, então, diretamente proporcional ao quanto ele acredita ter aprendido, como indiciam os intensificadores “muito” e “bastante”.

No recorte seguinte, assim como em R3, a relação com um saber supostamente consciente também é evocada, juntamente com a relação hierárquica estabelecida por meio da produção do conhecimento, instaurando um lugar a partir do qual P3 enuncia.

R5) então/ de um modo geral/ assim/ no começo não é muito gratificante/ mas depois vai engrenando/ mas do meu ponto de vista/ eu sabia que ia ser chato o começo/ que ia entrar no laboratório pra *apertar parafuso* depois// e eu sabia também/ quando eu entrei no laboratório eu era o nada do laboratório/ então/ acho que é isso/ não sei/ aperta o parafuso aí/ eu apertava o parafuso/ lavava a vidraria// tipo/ o meu experimento era sempre o mais básico/ o mais idiota/ daí você vai crescendo na hierarquia do laboratório/ né/ eu sabia que eu tinha que passar por isso/ fazer o quê/ mas eu/ eu acho que/ valeu a pena e eu estou satisfeito com o resultado (P3 – Ciências Exatas).

Em R5, P3 narra sua trajetória no laboratório de física, a qual pode ser relacionada também com seu percurso no processo de formação para a pesquisa científica. Esse processo, no relato, desenvolve-se progressivamente e metaforiza também uma ascensão hierárquica do pesquisador em formação, como é possível depreender pelos fragmentos: “*no começo* não é muito gratificante/ mas *depois* vai engrenando”, “*quando* eu entrei no laboratório eu era o nada” e “*daí* você vai crescendo na hierarquia do laboratório”. As marcas temporais, encarregam-se de dar a continuidade linear e a coerência à narrativa, que progride do passado, quando se era “o nada” até o presente, a respeito do qual o enunciador afirma estar satisfeito. Trata-se de uma mudança no lugar em que o enunciador se coloca, o que pode ser entrevisto também pela utilização dos verbos relacionados à ação no tempo passado (“eu *apertava* o parafuso/ *lavava* a vidraria// tipo/ o meu experimento *era* sempre o mais básico”).

Em nosso entendimento, esse percurso é organizado não só em torno de uma progressão temporal, mas também, e principalmente, em torno da crença em uma progressão do conhecimento e do modo como esse conhecimento é produzido. A fase inicial, na qual podemos entender que não há, para P3, uma produção de conhecimento, é apresentada por meio da ação de “apertar parafuso”. Esse gesto bem como a imagem por ele evocada sugerem um trabalho braçal e sem expressividade intelectual, o que hierarquiza a relação com a prática, destituindo-a de importância. Além disso, remonta à posição de um trabalhador de fábrica, por exemplo, cuja responsabilidade, vista, na

maioria das vezes, como irrefletida e desprovida de muito valor, consiste em repetir, maquinalmente, tal ação. Essa imagem ainda é reforçada pelo tom imperativo de uma voz-outra que atravessa o dizer de P4, “aperta o parafuso aí”, à qual o *eu-agente* reage de forma passiva e automatizada, “eu apertava o parafuso/ lavava a vidraria”.

O *eu-narrador*, nesse recorte, como nos demais aqui analisados, também avalia o *eu-agente* de uma posição que entende ser diferente da assumida anteriormente. Em “eu era o nada do laboratório” e “o meu experimento era sempre o mais *básico*/ o mais *idiota*”, podemos observar um distanciamento entre ambas as imagens de si projetadas por P3, já que o funcionamento da forma verbal no pretérito imperfeito sugere uma ação não mais repetida no presente. Isso se justifica pelo crescimento (amadurecimento?) que P3 diz ter vivenciado, crescimento este que, sintomaticamente, não é atribuído a um *eu*, mas a um outro: “*você vai crescendo* na hierarquia do laboratório”. Esse *você*, que, também, quer dizer *eu*, funciona de modo quase inseparável do aspecto verbal progressivo que o acompanha e que sugere uma ação no presente e ainda em andamento. “Eu fui crescendo” ou “eu vou crescendo”, construções passíveis de serem substituídas nesse fragmento, sem dúvida, não produzem o mesmo efeito que, ao mesmo tempo, indicia um presente ainda em processo e um abrandamento na imagem desse *eu*, que, talvez, ainda carrega consigo vestígios desse “nada” pelo qual era significado. Desse modo, observamos que a imagem de si, em R5, é reconfigurada no decorrer do processo de formação, a partir do lugar que tal participante passa a assumir, “consciente” de que o percurso para chegar aí seria árduo (“eu sabia que eu tinha que passar por isso/fazer o quê”).

Observamos, também, que a reiteração do sintagma “eu sabia” funciona de forma semelhante em R3 e R5. Neste, os fragmentos “eu sabia que ia ser chato o começo” e “eu sabia que eu *tinha* que passar por isso” apontam não só para a força, dada pelo enunciador, à consciência e ao controle, mas também para uma espécie de provação vista como natural e necessária no processo formador, cujas dificuldades são representadas como uma fase pela qual se deve “passar”, sem deixar nada de si e sem levar nada consigo. A imagem do processo de formação é construída, como já mencionamos, de forma ascendente e positivista e a identidade do pesquisador em formação, nesse movimento, é significada pelo lugar hierárquico que este passa a ocupar.

Com base na análise dos relatos, entendemos que esse narrar-se ao outro, a partir do processo de formação, está ancorado na construção de um *eu*, que, ilusoriamente, sabe o que faz e por que faz; um *eu* que é a origem de suas próprias escolhas e que as

enuncia. Essa figura imaginária tem seu funcionamento associado ao de um narrador, segundo as considerações acerca da noção de identidade narrativa, desenvolvidas por Robin (1996, p. 32). Nessa narrativa de si, podemos observar, nas palavras da autora, que “ao mesmo tempo se é e não se é a mesma pessoa da qual se fala”⁶³, ou seja, há uma aproximação, mas também um distanciamento entre a imagem construída de um *eu* que age (no passado) e a de um *eu* que narra (no presente).

Se tomamos a constituição da identidade na relação com essa (im)possível narrativa de si mesmo, mostra-se relevante apontarmos que o que é pertinente para nossa análise não é a existência de um indivíduo que narra, tampouco a consciência de que disporia esse narrador, mas a construção dessa unidade pela incidência do *eu*, da passagem do tempo e os efeitos de sentido que isso produz. Acreditamos que somos seres atravessados pelo simbólico e, assim, a medida de nosso ser/existir está no fato de que falamos. Dito diferentemente, não é ao dizer *eu* conscientemente que nos constituímos e que falamos de nós mesmos, mas simplesmente ao dizer, pois em nossas palavras emergem traços de nosso inconsciente, daquilo que não pensamos ou do que pensamos não saber. Desse modo, o *eu* da narrativa de si não funciona senão como uma espécie de ventríloquo de um sujeito que só existe na medida em que (ir)rompe (n)a estrutura organizada pelo enunciador, ou seja, a linearidade de seu dizer.

A construção dessa narrativa pelos participantes vai, assim, ao encontro da argumentação de Robin (1996), no que concerne ao seu caráter sintomático, pois o desejo de completude, que move o enunciador, faz com que a incompletude e a desestabilização não sejam manifestadas na linearidade causal dada ao relato. Tal fato sugere uma busca constante pela supressão de uma falta e, se a falta é constitutiva do sujeito, essa narrativa encaminha à “impossível narração de si mesmo” (ROBIN, 1996), já que consiste em uma ilusão.

A leitura que empreendemos, nesta subcena, permite afirmar que a coerência, a linearidade e o caráter positivista (progressivo, evolutivo) da narrativa consistem em uma tentativa de construção de uma imagem de si vinculada a um lugar de (se) dizer, ambos marcados pelo ideal moderno da individualidade, da indivisibilidade, da unidade. Apesar disso, observamos que, no próprio modo como narram, os pesquisadores em formação já se apresentam, mesmo em sua suposta consciência, de forma fragmentada, pois projetam uma imagem dividida de si mesmos, a qual oscila entre o passado e o presente.

⁶³ Tradução nossa para “al mismo tiempo se es y no se es la misma persona de la cual se habla”.

Embora seja recorrente a ênfase dada pelos participantes ao caráter individualista de seus itinerários, sabemos que o atravessamento da alteridade é constitutivo em qualquer forma de subjetivação. Dito diferentemente, antes mesmo de falarmos a nosso respeito e de afirmarmos nosso lugar e nossa posição discursiva, é o outro que diz de/sobre nós, é sempre a partir do outro que nosso lugar, em uma rede de lugares, é definido. Sendo assim, procuraremos abordar, a seguir, as marcas desse discurso-outro (AUTHIER-REVUZ, 1997) no relato pretensamente homogêneo dos entrevistados.

3.2 A construção de uma imagem de si pelo olhar do outro

Nesta subcena, continuaremos a nos voltar para o imaginário do pesquisador em formação, por acreditarmos que a imagem de si, compreendida como efeito de unidade, constitui-se a partir de imagens projetadas para o outro e pelo outro. Quando fazemos menção ao imaginário, não podemos nos esquecer de que este é um registro que não existe de forma pura, desvinculado do simbólico ou do real. Observaremos, nos recortes seguintes, de que modo o recurso à voz do outro atua na construção de um lugar para (se) dizer. Atentamos, primeiramente, para R6.

R6) a:./ como eu me vejo// é:./ é engraçado/ a gente/ de certa forma se espelha nos outros/ pra dizer como a gente se vê/ e:: às vezes a gente se/ a gente tá tão acostumado com o dia-a-dia/ mas quando a gente/ dentro de um laboratório/ mas quando a gente se depara com as pessoas de fora a gente percebe que o que a gente faz é completamente fora da realidade// e:./ isso/ às vezes/ pras pessoas parece meio assustador/ parece meio fantástico// isso acontece muito com/ quem trabalha com química/ física/ coisas/ muito distantes/ é:./ então em parte/ às vezes eu me sinto/ privilegiado/ por/ conseguir ter acesso a coisas que não são tão comuns/ não são tão/ é:./ usuais// e:./ é um privilégio poder tá dentro disso/ porque eu considero como/ pelo menos ainda no Brasil/ a minha área/ como algo incomum (P19 – Ciências Biológicas).

P19 principia a responder à pergunta desencadeadora dos relatos por meio de uma referência direta ao outro, no fragmento: “é engraçado/ a gente/ de certa forma se *espelha nos outros*/ pra dizer como a gente se vê”. Nesse excerto, podemos observar que o enunciador mobiliza a metáfora do espelho – também utilizada por Lacan (1998), ao

tratar da identificação –, para falar de como busca se ver ou falar de si mesmo. A relação com o outro, no entanto, é estabelecida por meio de um distanciamento espacial entre dois extremos: um âmbito interno (“*dentro* de um laboratório”) e um âmbito externo (“as pessoas *de fora*”). Entendemos que, nesse caso, trata-se de uma configuração espacial com dimensões não somente físicas, mas também simbólicas, uma vez que tal dualidade sugere, ainda, uma separação entre ciência e sociedade. Essa separação também pode ser entrevista na sequência do recorte, quando P19 se refere às disciplinas de física e química (reconhecidas como modelos de ciência) como “coisas *muito* distantes”. Distantes do quê, de quem? O dizer resta em suspenso, produzindo um efeito de vácuo e acentuando, ainda mais, o caráter quase inacessível desses conhecimentos (“química/ física/ coisas/ *muito* distantes”) para uma “pessoa de fora”, que não esteja imersa nesse domínio.

É, no entanto, pela relação de P19 com o outro que lhe é dada a dimensão de seu fazer teórico-prático, pois, no contato com o que está além das “muralhas de sua torre” (LACAN, 1998, p. 83), é que “a gente percebe que o que a gente faz é *completamente fora da realidade* ”. Nesse fragmento, a inversão dos polos interno e externo, anteriormente traçados, indicia que estes se configuram como dois lados de uma mesma figura topológica, a Banda de Moebius, na qual dentro e fora se (con)fundem. Podemos, assim, problematizar os efeitos de sentido que esses lados produzem, pois, se, no seu cotidiano, P19 se enuncia como estando do lado de dentro (“a gente tá tão acostumado com o dia-a-dia [...] dentro de um laboratório”), no contato com o outro (“quando a gente se depara com as pessoas de fora”), é no lado de fora (“completamente fora da realidade”) que lhe é dado um lugar. Assim, aquilo que é representado como pertencente ao âmbito interno da ciência (o laboratório), é, para a sociedade, para “as pessoas”, a dimensão que lhes é mais externa, mais “distante” (da realidade vivida), mais estranha.

É nesse misto de espaço interno-externo que P19 tenta (se) dizer, tenta fixar uma imagem e um lugar. Talvez seja devido à instabilidade desse entremeio que o olhar para si é marcado pela hesitação, no excerto “como eu me vejo// *é::/ é engraçado* ”. Falar de si como pesquisador é desconcertante (engraçado), porque funciona em uma relação especular, na dependência do olhar do outro, mas “o que a gente faz [...] às vezes/ pras pessoas parece meio *assustador/* parece meio *fantástico* ”.

O estranhamento, por meio do qual o outro concebe o pesquisador em formação, leva-o a construir discursivamente uma posição que re-significa essa estranheza (materializada nos termos *assustador* e *fantástico*), tornando-a menos hostil. Trata-se,

poderíamos dizer, de uma torção nessa imagem, que tende a instaurar uma dimensão de conforto, o que não deixa, contudo, de ser uma forma de se adequar a esse olhar do outro: “às vezes eu me sinto/ *privilegiado*/ por/ conseguir ter acesso a *coisas que não são tão comuns*/ não são tão/ é::/ *usuais*// e::// e um *privilegio* poder tá dentro disso/ porque eu considero como/ pelo menos ainda no Brasil/ a minha área/ como *algo incomum*”.

Desse modo, os sentidos que giram em torno de *assustador/fantástico* – os quais apontam, por exemplo, para a noção de *estranho* como aquele que é de fora, de outro lugar, aquele que assombra, causando temor –, deslizam, na sequência do enunciado, até se enlaçarem a *incomum* ou *não usual*. Tal efeito desloca o pesquisador em formação de um polo supostamente negativo (a imagem de um *monstro*, como P2 enuncia, em R12, que será discutido ainda nesta subcena), para um polo positivo (alguém *privilegiado*, que tem *acesso a coisas que não são tão comuns*). Além disso, afirmar sua área como algo incomum encaminha P19 a se ver como único, ou seja, consiste em uma forma de se marcar como diferente.

No entanto, essa diferença contribui também para que o enunciador reafirme e solidifique seu lugar dentro das muralhas confortantes de sua torre de marfim (“é um privilégio poder tá dentro disso”). Esse lugar pretensamente estável lhe possibilita apaziguar as vezes em que vivencia o desconforto, o mal-estar do/no contato com o outro, já que não é sempre que P19 se sente privilegiado (“às vezes eu me sinto/ privilegiado”).

Observamos, no recorte seguinte, o modo como P16 interpreta o olhar e o dizer do outro sobre si mesmo.

- R7) eu acho que tem/ um pouco de falta de conhecimento do que realmente é/ fazer um doutorado ou.../ as pessoas se importam mais com a instituição que você tá/ que é mais famosa mais conhecida/ do que/ com o processo propriamente dito/ de formação e que demora quatro anos pra você defender uma tese/ e daí/ o que você conseguiu com isso?/ nada/ eu defendi uma tese/ é importante pra mim mas/ acho que as pessoas/ de fora não têm muito// muita noção do que/ do que s... do significado/ né// é::/ e/ mas por outro lado algumas pessoas têm/ e aí conversam/ fazem perguntas/ [...] mas ainda assim é/ como se fosse meio fantasioso/ é muito distante/ o mundo que a gente vive aqui/ acadêmico/ da/ da realidade/ pra/ pra grande maioria das pessoas que não está nesse meio// acho que tem uma distância muito grande (P16 – Ciências Biológicas).

Em um primeiro momento, apontamos para o lugar de falta, de não-conhecimento em que o outro é colocado, o que implica pressupor que o pesquisador em formação constrói uma imagem de si como alguém que conhece, pelo menos, o que “*realmente é/ fazer um doutorado*”. Entendemos que o intensificador, nesse caso, acentua uma opinião formulada por alguém que vivencia esse processo e que, por isso, acredita poder falar dele com propriedade, diferenciando-se, assim, de outras “pessoas” que, supostamente, conhecem-no sem tê-lo vivenciado, importando-se apenas com a representatividade da instituição de ensino.

P16 parece se contrapor, nesse dizer, ao efeito de vitrine (ROQUEPLO, 1974), às aparências que sustentam o discurso universitário (LACAN, 2009), como aponta o fragmento “as pessoas *se importam mais com a instituição* que você tá/ que é *mais famosa mais conhecida/* do que/ com o processo propriamente dito”. Logo, podemos entender, reescrevendo esse enunciado, que a preocupação, sugerida pelo enunciador, reafirma a instituição de ensino, a universidade, como produto, como aquilo que é mostrado (visível) e que funciona, produzindo efeitos e exercendo poder sobre o outro, em detrimento do “processo propriamente dito”, ou seja, o processo de produção da pesquisa e de (trans)formação identitária, feito invisível nesse produto.

Notamos que esse pesquisador em formação formula seu dizer em um gesto de resposta a outros dizeres; no entanto, não sabemos quem é o outro a quem esse enunciador se endereça ou do qual fala. Como em outros recortes aqui problematizados, a figura que marca a alteridade é vista de forma geral, por meio do sintagma “as pessoas”, cujo plural aponta para uma coletividade que pode ser tanto qualquer pessoa, qualquer um, quanto todas as pessoas; tanto a sociedade, supostamente distante e desvincilhada do processo de formação, quanto a “comunidade científica”, presente nesse processo. Na maioria das vezes o segmento, “as pessoas” parece remeter àqueles que não vivenciam o processo de formação, que o observam de uma dimensão externa, como já apontamos em outros momentos e como podemos entrever no excerto: “e daí/ o que você conseguiu com isso?/ nada/ eu defendi uma tese/ é importante pra mim mas/ acho que *as pessoas/ de fora* não têm muito// muita noção do que/ do que s... do significado/ né”.

No fragmento supracitado, também podemos apontar o entrecruzamento da voz do outro, por meio do discurso indireto livre (“e daí/ o que você conseguiu com isso?”), ao qual P16 se apressa em responder (“nada/ eu defendi uma tese/ é importante pra mim”),

emitindo, na sequência do dizer, sua opinião a respeito desse desconhecimento, apontado no início do recorte. Afirmar que *as pessoas não têm noção do significado* implica pensar que estas também não sabem do “valor” desse percurso, como sugere o dizer de P5, no recorte que será discutido a seguir.

P16 encerra seu dizer, aproximando-se do que afirma P19, anteriormente, a respeito do distanciamento entre o âmbito da pesquisa (da universidade) e o da sociedade. Em “*é/ como se fosse meio fantasioso/ é muito distante/ o mundo que a gente vive aqui/ acadêmico/ da/ da realidade/ pra/ pra grande maioria das pessoas que não está nesse meio//*”, o enunciador reitera termos que remetem a essa espécie de realidade paralela da qual já falara P19, tais como *fantasioso* e *distante*. Apesar de modalizado (“*como se fosse meio fantasioso*”), o excerto ratifica o que P16 diz do dizer do outro, de seu desconhecimento, que se contrapõe ao conhecimento do que *realmente* é fazer um doutorado. Fantasioso, que aponta para o dizer do outro como sendo da ordem da imaginação, de algo irreal, funciona, assim, em oposição à realidade de P16, ao “mundo que a gente vive aqui”.

Observamos, no entanto, que é desse dizer do outro, desse imaginário acerca do “mundo acadêmico” – imaginário este que provém de um senso-comum (“as pessoas”, “a maioria das pessoas”) –, que derivam as representações formuladas por P16. Desse modo, podemos afirmar que o pesquisador em formação compartilha dessas representações “fantasiosas” sobre si mesmo, tomando-as para si, pois, apesar de relacioná-las à falta de conhecimento do que seria *realmente* seu “mundo”, conhecimento que ele possuiria, P16 não se preocupa em (tentar) ressignificá-las. Pelo contrário, no final do recorte, sua opinião ratifica esse imaginário (“*acho que tem uma distância muito grande*”), o que implica considerarmos que o olhar e o dizer do outro (mesmo quando relegados à falta de conhecimento, à fantasia, à imaginação) são determinantes para os efeitos de sentido que o pesquisador em formação produz acerca de si mesmo e de seu processo de formação.

Vejamos, em R8, a seguir, que o dizer de P5 também dialoga com os recortes que vimos problematizando. Contudo, este se diferencia dos demais pelo acentuado mal-estar que P5 parece vivenciar frente ao não-saber (dito) do outro.

- R8) você não se dá conta até que alguém faz um comentário e você percebe que ninguém sabe o que você faz// aí vem a questão/ será que eles dão valor?/ você dá tanto valor/ você dá tanta importância pra o que você faz

(riso) todo mundo dá importância pra aquilo que faz/ todo mundo que tem qualquer trabalho né/ vai dar importância/ claro/ mas aí machuca um pouco o fato de as outras pessoas não saberem o que você faz/ é uma incógnita (P5 – Ciências Humanas).

Entendemos, a partir da leitura do recorte supracitado, que o pesquisador em formação vivencia uma espécie de naturalização de seu fazer no âmbito acadêmico-científico, a qual só é questionada quando esse enunciador se depara com a voz do outro, como é possível depreendermos do fragmento “você não se dá conta *até que alguém faz um comentário*”. Essa voz, projetada como vinda de fora de seu domínio de saber, produz uma ruptura com os sentidos, até então, naturalizados. Observamos que, em R8, esse outro não assume uma dimensão específica (a família, o orientador, os amigos, como veremos em outros recortes), pois, sendo aquele que questiona e desestabiliza as certezas, o outro pode ser qualquer um (“alguém”, “eles”, “as pessoas”).

Um efeito de sentido possível, a partir do dizer em questão, é o de que o mal-estar de P5 decorre do fato de que “ninguém sabe o que você faz”. Tal desconforto, nesse caso, marca a busca pelo aval e pelo reconhecimento do outro, o que poderia acontecer por intermédio do conhecimento sobre seu fazer, sua pesquisa ou seu objeto de estudo. Essa expectativa, no entanto, não é correspondida, o que leva o enunciador a questionar não só o valor do conhecimento que produz, mas também seu próprio valor (“aí vem a questão/ será que eles dão valor?”). Tal questionamento pressupõe que a pesquisa ou o pesquisador ou ambos deveriam ser valorizados, efeito de sentido possibilitado pela supressão da sequência da sentença (“será que eles dão valor” a quem ou a quê?). Reafirma-se, por meio desse dizer, o imaginário de que o conhecimento não só é dotado de valor, como também valoriza aquele que (ilusoriamente) o possui.

Mas, o que implica falarmos, como vimos fazendo, que o saber (visto, aqui, como conhecimento) não só possui um valor, como também valoriza aquele que o “possui”? A partir da leitura de Foucault (2010), entendemos se tratar, nesses recortes, de uma relação entre saber e poder, visto que é o reconhecimento de seu saber pelo outro que autoriza o lugar de poder que os pesquisadores em formação, cada um a seu modo, assumem (ou buscam assumir).

Sendo assim, se o outro nem sequer sabe o que eu faço, como ele poderia (me) dar (o devido) valor? Se ele não (re)conhece meu saber, como posso exercer, sobre ele, um poder? Essas são indagações que ressoam, a partir de R8, coincidindo com o tom de

lamento (reiterado pelo intensificador *tanto*) presente no fragmento “você dá *tanto* valor/ você dá *tanta* importância pra o que você faz (riso)”, o qual acaba no riso que marca o atravessamento de um discurso-outro, o qual afirma: “todo mundo dá importância pra aquilo que faz”. Tal atravessamento, talvez decorrente do discurso mercadológico, parece destituir P5 do lugar de destaque (e de poder) que este assumira, pois “*todo mundo* que tem *qualquer trabalho* [...] vai dar importância” e P5 faz parte desse “todo mundo”, do mesmo modo que seu fazer teórico-acadêmico-científico (tão valorizado em algumas esferas) é como “qualquer trabalho”. A relação entre saber e poder, nesse caso, sofre uma reconfiguração.

Esse discurso-outro aparece marcando uma espécie de nova ruptura, desta vez, com outro dizer naturalizado, segundo o qual o lugar do pesquisador deve ser visto com um olhar diferente, dotado de certa reverência. Tal dizer, aqui abalado, também atravessa, constitutivamente, o relato de P3, em R9, a seguir (“*a sociedade/ assim/ te vê de um jeito diferente/ eu acho// não que você seja diferente/ mas eles veem*”), produzindo, no entanto, outros efeitos. Podemos afirmar, assim, que o dizer de ambos os enunciadores se constitui frente à (supostamente) mesma sociedade, cuja voz significa diferentemente um e outro, estabelecendo diferentes relações de saber e de poder.

Ainda em R8, chamamos a atenção para o fragmento “*aí machuca* um pouco o fato de as outras pessoas não saberem o que você faz”. Nessa passagem, por meio do verbo “machucar”, podemos entrever a materialização desse mal-estar que constitui o pesquisador em formação. Esse “machucar”, assim como o “*pesar*”, que figura no dizer de P3, apresentado em R27, na subcena 4.1, dizem da relação constitutiva e angustiante com a alteridade e com a ausência do reconhecimento, da reafirmação que se demanda do outro.

Contudo, ao atentarmos para a afirmação que encerra o recorte (“é uma incógnita”), podemos conjecturar que o mal-estar não advém apenas desse não-saber do outro, mas de um não-saber constitutivo do próprio pesquisador em formação. Dito diferentemente, a afirmação “é uma incógnita” se refere ao que P5 faz no âmbito acadêmico, sua pesquisa, seu objeto de estudos (“o que você faz/ é uma incógnita”). No entanto, podemos perguntar: é uma incógnita para quem? Somente para o outro? O dizer em questão sugere uma estranha-familiar relação de afeto, uma vez que o olhar e o (não) saber do outro afetam o pesquisador em formação.

Entendemos que o desconforto frente a essa incógnita aponta também para o enigma que constitui o itinerário desse sujeito; esse “compromisso, que ninguém lhe

impôs racionalmente, [e que] confere valor à sua busca” (STENGERS, 2002, p. 42). Tal incógnita, assim, pode apontar para o desejo que move esse sujeito e que, como tal, é inapreensível conscientemente. Desejo que, por sua vez, não remete à verdade da ciência, mas a uma verdade subjetiva, que funciona como um enigma, ao qual só se tem acesso pela interpretação (LACAN, 1998).

Como temos observado, a imagem que o pesquisador em formação faz de si mesmo significa por um olhar, que, para ele, é externo ou distante (estranho, estrangeiro). Todavia, essas representações também constituem esse pesquisador, uma vez que, funcionando socialmente, acabam por atravessá-lo. Assim, o contato com esse olhar estrangeiro/estranho pode confrontar o sujeito com algo que lhe é familiar, há muito conhecido, mas esquecido, que retorna (FREUD, 1976), como parece sugerir o início do recorte: “você não se dá conta até que alguém faz um comentário”.

Em R9, o outro é projetado para fora da academia, sendo significado como a família, os amigos ou a sociedade. Vejamos como a relação com a alteridade se marca no dizer de P3, a seguir.

R9) a:/ eu gosto porque/ eu acho principalmente porque é uma coisa que reflete/ você vê nos seus amigos/ na sua família/ a:/: ele faz doutorado/ nossa!/ ele faz doutorado!/ não sei o que...// então/ tipo/ a sociedade/ assim/ te vê de um jeito diferente/ eu acho// não que você seja diferente/ mas eles veem// então/ não custa nada você se esforçar um pouco pra tentar abrir os horizontes (P3 – Ciências Exatas).

Em R9, mesmo inserido no âmbito e no discurso universitário-científico, o pesquisador em formação busca corresponder a representações que, conscientemente, não são suas, já que, em seu dizer, é o outro, que está fora desse meio (amigos, família, sociedade), que o vê como diferente. Desse modo, podemos conjecturar, a partir do que coloca Melman (1992, p. 23), que o que P3 faz é “responder com sua imagem como se ela fosse capaz de vir a satisfazer a questão escutada desde o Outro. Como se essa imagem fosse suscetível de seduzi-lo, de agradá-lo”. É nessa busca que P3 acha válido “*se esforçar um pouco* pra tentar abrir os horizontes”, o que implica em corresponder a esse imaginário e a essas expectativas.

Todavia, se acreditamos que o sujeito se constitui tendo o olhar do outro como espelho (LACAN, 1998, CORACINI, 2003) e o recorte nos dá a entender isso (“é uma coisa que *reflete* [...] você vê na sociedade que te vê de um jeito diferente”), torna-se

impossível afirmar que P3 não compartilha, também, desse imaginário, principalmente, se for levado em consideração que essa tentativa de (co)responder às representações vindas do outro acaba por reafirmá-las, ainda que o participante relute, (de)negando-as (“*não que você seja diferente/ mas eles veem*”). Assim, se o fato de “fazer doutorado” é tomado como marca de uma diferença, para P3, “não custa nada se esforçar” para se adequar a ela e, de certa forma, mantê-la. Em outras palavras, reforçar tal imagem é tomado como uma consequência de ser visto como diferente, como sugere o marcador discursivo *então*, no excerto “eles veem// *então* não custa nada você se esforçar um pouco”. O mesmo entendemos acontecer em R6 e R7, anteriormente, pois a manutenção dessa pretensa “distância”, nada mais é do que uma forma de reagir afirmativamente a essas representações.

Desse modo, a imagem que esses enunciadores fazem de si mesmos, assim como a posição que assumem no discurso, constituem-se nesse jogo como o (olhar/dizer do) outro, o que nos permite afirmar que o imaginário do pesquisador em formação, nesses relatos, é projetado na e pela alteridade; um outro, “eles”, que, ao mesmo tempo, quer dizer “eu”. A esse respeito, Coracini (2003, p. 250) relembra que “afloram, ainda que involuntariamente, através do imaginário socialmente construído, valores, crenças e expectativas que habitam a memória discursiva dos sujeitos”; e é o fato de P3 tentar (co)responder a esses valores e crenças que aponta para sua filiação a essa memória.

Tal tentativa pode ser entrevista no fragmento “a *sociedade te vê de um jeito diferente/ eu acho// não que você seja diferente/ mas eles veem*”. Neste, observamos que o lugar do enunciador é estabelecido pelo olhar do que se considera “a sociedade”. Seria essa visão diferenciada que constituiria uma imagem do pesquisador em formação também diferente, isto é, distinta daquela que o enunciador imagina possuir (“não que você seja diferente”). Entendemos, contudo, a partir da construção adversativa “mas eles veem”, que essa outra imagem de si já é aceita por P3, o que possibilita parafrasear o fragmento supracitado como: *se o outro me reconhece como diferente, se ele me vê dessa maneira, logo, sou diferente e, se sou assim, devo corresponder a isso*.

Em R10, a seguir, embora não marcada no fio do discurso, a voz do outro é parafraseada, ou seja, está ainda mais imbricada ao dizer e às representações de P7, embora este fale do pesquisador como de uma terceira pessoa. Tal imbricação, ao mesmo tempo, diz de si, do outro, do outro de si. Vejamos:

R10) é:/ o pesquisador/ ele tá sozinho/ ele é solitário/ né/ se você não tem o seu grupo de estudos/ cê tá no seu laboratório/ no seu escritório/ sei lá/ trabalhando sozinho/ e você é mal visto/ você/ é:/ você é um chato/ é nerd/ que mais/ as pessoas não conversam com você/ porque você não sabe fazer piada (riso) é ou não é? por exemplo/ no big brother que teve aquela moça/ [...] ela/ ela/ ela se comportou como o estereótipo do pesquisador mesmo/ uma grande chata/ e não é por aí/ acho que não é por aí// entretanto/ a gente acaba sofrendo essa discriminação mesmo/ de maluco// e assim por diante// e não é? (P7 – Ciências Humanas).

No recorte, mais do que a representação de pesquisador como alguém que se isola no laboratório, imagem reafirmada nos filmes de ficção científica e nos programas televisivos (“por exemplo/ no big brother”), são os efeitos de sentido de tal imagem que P7 mobiliza. Mais do que estar sozinho, ser solitário, trabalhar sozinho, é o olhar do outro sobre esse modo de se comportar que perturba o pesquisador em formação: “você é *mal visto*/ você/ é:/ você é um *chato*/ é *nerd*”. Observamos, assim, que o fato de estar ou de se dizer sozinho implica pensar que o pesquisador em formação não pertence a nenhum grupo, a nenhum lugar (a menos que se tenha “seu grupo de estudos”).

Essa reclusão, esse enclausuramento no/pelo discurso universtário-científico, sugere, também, uma exclusão social (“as pessoas não conversam com você/ porque você não sabe fazer piada”), o que permite entender que P7 significa diferentemente a polarização entre ciência e sociedade. Trata-se mais dos efeitos desse distanciamento sobre si mesmo do que da acessibilidade ou não das pessoas a determinado conhecimento (física ou química, como vimos em R6). Podemos compreender, assim, em termos lacanianos, que, frente à polarização entre ciência e sociedade, é a partir do “drama subjetivo do cientista” (LACAN, 1998, p. 884) que P7 enuncia.

Observamos que o olhar, como um gesto quase acusatório atribuído ao outro, é amenizado pela substituição do pronome pessoal *eu* pelo pronome de tratamento *você*. Tal deslocamento, comum também em outros recortes, funciona, ao mesmo tempo, como uma generalização; uma possibilidade de retirar a ênfase sobre o *eu* que se acredita idêntico a *si-mesmo*; uma tentativa de trazer a entrevistadora (também pesquisadora em formação) para esse lugar incerto e desconfortável a partir do qual P7 (se) diz (o que também pode ser entrevisto pelas perguntas “é ou não é?” e “e não é?”, que esperam pela confirmação e por uma cumplicidade da entrevistadora); uma forma de mostrar o

atravessamento da voz do outro e o lugar de interlocutor (*você*) em que P7 é (ou acredita ser) colocado.

A opinião que o outro possa emitir a seu respeito, o fato de não ser “bem visto”, consiste em uma preocupação para o enunciador, que, ao classificar tal opinião como um estereótipo, procura também negá-la, como podemos ver no excerto “ela se comportou como o estereótipo do pesquisador mesmo/ uma grande chata/ *e não é por aí/ acho que não é por aí*”. Essa negação, sem nenhum argumento que permita se pensar o contrário (“não é por aí/ acho que não é por aí”, sem se dizer como seria), parece não ser suficiente para invalidar o imaginário (o chamado estereótipo) do qual P7 também compartilha, pois o afirma enfaticamente, como sugerem os intensificadores *mesmo* e *grande*, ainda no fragmento em questão. Dito diferentemente, no referido excerto, P7 não só aceita como natural a existência de um suposto estereótipo, vindo do outro, como também o mobiliza para falar de outros pesquisadores e de si mesmo.

No final do recorte, como uma espécie de queixa por ser incluído nesse estereótipo, P7 se insere, marcadamente, no dizer, falando também em nome de um grupo, como sugere o sintagma *a gente* e não mais *você*, em “*a gente* acaba sofrendo essa discriminação *mesmo/ de maluco*”. Também nesse fragmento, o enunciador condensa todas as características negativas associadas ao pesquisador (ser solitário, estar sozinho, trabalhar sozinho no escritório ou no laboratório, ser mal visto, ser chato) em um único termo, visto pejorativamente, por se tratar de uma forma de “discriminação”: *maluco*. Em R11, a seguir, essa imagem de si, feita pelo outro, também funciona pela via do estranhamento, como em outros recortes que discutimos.

R11) o que eu mexo/ na verdade/ é nanotecnologia/ é uma coisa mais abstrata/ tipo/ você não vê/ são efeitos quânticos/ então não tem como você ficar explicando direito/ então/ geralmente quando.../ a repercussão que eu tenho// a::/ ele faz física/ é louco/ deixa ele// não.../ não.../ o que cê faz?/ eu faço.../ a:/ beleza/ então já tá suficiente/ essa é a repercussão que eu tenho/ é uma coisa meio mística/ dependendo das pessoas (P3 – Ciências Exatas).

Presente no enredo de livros e produções cinematográficas e televisivas, a ideia de cientista, personificada na figura do físico, em R11, pode ser vista como constitutiva do imaginário que circunda o discurso sobre a pesquisa científica. Essa imagem, relacionada, algumas vezes, à do sábio, outras, à do louco, parece remontar não somente

à Idade Média e ao trabalho dos magos e alquimistas, mas também à vulgarização do que se compreendia como a *ciência*, efetuada séculos depois, tomada como um conhecimento “produzido por poucos e inacessível à maioria”, como afirma Sousa Santos (1988, p. 2).

A representação que vemos se delinear no recorte em questão é configurada a partir da referência ao polo da loucura, justificada pelo fato de o físico mexer com coisas inexplicáveis e que não podem ser vistas (“você não vê [...] não tem como você ficar explicando direito”). No dizer de P3, o imaginário acerca da loucura se mostra não apenas no que é dito, como podemos ler no fragmento “ele faz física/ *é louco*/ deixa ele”, mas também no que marca o dizer, como as hesitações e pausas, as quais sugerem uma relação conflituosa de P3 com a voz do outro (“então/ geralmente quando.../ a repercussão que eu tenho// a:: [...] não.../ não.../ o que cê faz?/ eu faço.../ a:/ beleza/ então já tá suficiente/”).

Consideramos as hesitações, de acordo com Nascimento e Chacon (2006, p. 59), “como marcas de momentos de tensão entre elementos lingüístico-discursivos”. No referido dizer, podemos entender que essa tensão gira em torno das imagens que P3 faz de si mesmo, bem como das representações que, advindas de outros dizeres, atravessam seu enunciado. A hesitação é marcada, assim, “como um lugar em que o sujeito se ancora na tentativa de controlar [não só] a deriva em seu dizer” (NASCIMENTO e CHACON, 2006, p. 65), mas também o possível atravessamento de outros discursos, que trazem consigo outras imagens, talvez, indesejadas.

Nos traços do imaginário que emergem desse dizer, podemos vislumbrar a representação e a reação não apenas diante de uma imagem negativa, relacionada ao polo da loucura, mas também diante do desconhecido, daquilo que é misterioso. Ilustrativas a esse respeito se mostram as colocações de Oliveira (2007), por trazerem à tona algumas das representações que se ancoram no chamado discurso do senso comum. Segundo o autor, “a Ciência se apresenta para o cidadão comum como misteriosa ou mágica. O cientista, para alguns, é como [se] fosse um bruxo possuidor de uma série de conhecimentos e segredos e *[sic]* que somente um seleto grupo de iniciados tem acesso” (OLIVEIRA, 2007, n. p.).

Nesse sentido, em paralelo com a imagem do conhecimento como estado de loucura, compreendida por P3 como advinda da sociedade ou do senso comum (“ver” coisas que os outros não veem e que não se pode explicar), observamos ser esboçada uma visão desse conhecimento como manifestação de uma divindade, uma centelha de

iluminação, pertencente a outro plano. Esse efeito é possibilitado pelo fragmento “é uma coisa meio mística”, que finaliza o referido recorte.

A oposição, comumente estabelecida, entre misticismo e ciência, vistos como duas formas de saber incompatíveis – já que a primeira se ancora na intuição, enquanto a segunda, na razão –, são colocadas, em R11, como equivalentes, com traços semelhantes. Se remontarmos à constituição histórica dessas representações, poderemos reconhecer, fundamentando esse imaginário, a presença de uma memória discursiva instituída a partir do que Sousa Santos (1988) denomina “paradigma dominante na ciência moderna”. Tal paradigma caracteriza o fazer científico como pautado no ideal da racionalidade, do raciocínio lógico e da exatidão de formas, fórmulas e métodos. Muitas das concepções acerca do que possa ser (ou não) científico, ainda hoje, podem ser compreendidas como produto desse modo de concepção. No entanto, na imagem trazida por P3, esse conhecimento é aproximado do saber místico por uma característica que ambos (supostamente) compartilham, quando vistos por um olhar externo: o mistério. Tal representação também é presentificada no excerto a seguir, formulado pelo mesmo pesquisador.

R12) a gente preza bastante por divulgar a física/ já que o pessoal vê a física como uma coisa meio estranha e não é/ então a gente sempre tenta jogar/ mostrar pra sociedade/ até porque quem paga a gente é a sociedade/ eu acho que é uma coisa básica/ é mostrar pra sociedade/ ó:/ a gente faz isso e não é um monstro/ olha como é que é (P3 – Ciências Exatas).

Novamente, em R12, a relação com o outro é projetada para fora da academia e do âmbito científico, sendo esse outro designado como “o pessoal”, “a sociedade”. Nesse recorte, também emergem representações que, ao dizerem sobre a ciência, dizem sobre o pesquisador, como podemos entrever em “o pessoal vê a física como uma coisa meio estranha e não é”. Nesse fragmento, o estranhamento que antes era direcionado à figura do pesquisador (“ele faz física/ é louco”), agora é relacionado à ciência, no caso, a Física (“uma coisa meio estranha”), o que nos leva a apontar para o fato de que a identidade do pesquisador em formação se constitui pelo atravessamento de imagens sobre a ciência à qual este se dedica.

Apesar (ou devido ao fato) de a imagem de si como pesquisador ser inseparável da imagem (negativa, nesse caso) que se faz da Física, P3 busca ressignificar essa imagem, negando-a (“e não é”). Essa negação é feita de uma posição que P3 acredita ser

autorizada, já que este não fala, como um indivíduo, por meio da mobilização de um *eu*, mas como uma espécie de porta-voz de uma “comunidade científica”, um grupo de pesquisadores (“a gente”), que vivencia a mesma situação, como podemos depreender da leitura dos fragmentos: “*a gente* preza bastante por divulgar a física”, “*a gente* sempre tenta jogar/ mostrar pra sociedade”, “*a gente* faz isso e não é um monstro”.

Podemos apontar, também, nesse dizer, para uma demanda de reconhecimento e de valorização pelo outro, pela sociedade. Ao mesmo tempo, depreendemos o sentimento de uma dívida para com esse outro (“até porque quem paga a gente é a sociedade”), o que nos leva a inferir que, se, por um lado, o pesquisador em formação acredita assumir um lugar que lhe possibilita exercer poder sobre o outro e espera ter esse poder reconhecido, por outro lado, também sofre efeitos de poder. P3 se divide, assim, entre sua vontade de mostrar para a sociedade aquilo que faz e sua submissão à vontade dessa sociedade, cujo poder não pode ser ignorado, já que ela o financia.

É relevante problematizarmos, ainda, o fato de a ciência, na concepção de P3, ser tomada como algo atemporal, alheio ao momento histórico-social, algo que está separado da sociedade, pois, como vimos afirmando, esta é metaforizada como uma dimensão exterior e distinta do âmbito acadêmico-científico (no recorte, podemos observar essa dualidade entre a física e a sociedade, o conhecimento específico e o senso comum). Desse modo, em R12, por meio da polarização entre ciência e sociedade, P3 parece afirmar seu lugar no lado de “dentro” da torre de marfim da ciência; lugar inatingível pelos problemas e anseios do mundo externo, mas também lugar superior, de onde se “tenta jogar” o conhecimento para a sociedade, supostamente desprovida de saber. Apesar de delinear esse lugar para si, ou devido a isso, P3 afirma a vontade de “divulgar”, “mostrar” a ciência para a sociedade, o que permite observarmos, atravessado em seu dizer, o discurso de divulgação científica.

No último fragmento que mobilizamos, a partir de R12, colocamos novamente em jogo a constituição identitária do pesquisador em formação na relação com a representação de ciência, presente no imaginário do qual esse participante compartilha. Assim, em “*a gente faz isso e não é um monstro*”, podem ser entrevistados, pelo menos, dois efeitos de sentido diferenciados, que dizem tanto sobre a ciência (o objeto), quanto sobre o pesquisador (o sujeito), ou melhor, que dizem sobre um e sobre o outro, inevitavelmente, ao mesmo tempo, como mencionamos anteriormente. Tais efeitos são possíveis pela formulação do enunciado, que deixa em suspenso o sujeito da segunda sequência “*não é um monstro*”. Desse modo, podemos reformular esse dizer tanto como

“a gente faz isso e isso (*a física*) não é um monstro”, quanto como “a gente faz isso e a gente não é um monstro”.

Observamos, assim, que a imagem de si se mescla à imagem do objeto de conhecimento, possibilitando-nos afirmar, juntamente com Coracini (2007), que sujeito e objeto podem se imbricar e mesmo se confundir, ou, ainda, de acordo com Ulloa (1998, p. 167), que “a produção de subjetividade e a de conhecimento se entrecruzam”. Tal imagem, como observamos nos recortes aqui abordados, é simbolizada pela voz do outro, que marca o atravessamento constitutivo de uma exterioridade, de um fora, que, ao mesmo tempo, é dentro. É nesse espaço movediço que P3 tenta fixar uma posição, falando como porta-voz de uma “comunidade científica”, situado em um suposto “lado de dentro”, mesmo sabendo que esse lado é avesso, “uma coisa meio estranha” e, por isso, “fora da realidade”, como já afirmara P19.

Essa relação de estranhamento com o outro, no entanto, acontece não somente na contraposição à sociedade, mas também “dentro” do âmbito acadêmico-científico – um dentro que, ao mesmo tempo, é fora –, o que leva o pesquisador em formação a vivenciar uma experiência de duplo estranhamento ou de dupla exclusão. O lugar intervalar a partir do qual este se diz é ainda mais instável se considerarmos que, também “dentro” da universidade, este enunciador só diz e se diz a partir da voz e da legitimação vinda do outro; outro que assume, autorizadamente, uma posição superior. Vejamos, no recorte a seguir, como P6 significa essa relação e se significa a partir dela.

R13) como eu tô no doutorado tem os mestrandos que sabem/ que na sua cabeça sabem menos que você/ um pouco pelo menos/ que você tem mais experiência digamos assim/ e sei// então o que me deixa um pouco mais intimidada são os meus colegas mas nem todos (risos)/ e o meu orientador// então tipo/ aí eu já me sinto um pouco mais autoconfiante porque agora eu já tô num nível// maior/ mas quando eu era iniciação científica eu morria porque todo mundo/ na minha cabeça sabia mais que eu/ e ficava/ ficava pensando/ nossa o que essa menina tá falando// e agora daí eu já tô mais assim/ já consigo falar melhor/ porque eu já tenho mais autoconfiança de que eu sei as coisas (P6 – Ciências Exatas).

A imagem que P6 faz de si mesmo, em R13, é marcada pelo olhar do outro e pela opinião que possa ser emitida a seu respeito, como vimos afirmando. No referido recorte, a relação com a alteridade é manifesta pela presença dos colegas de grupo e do

orientador, bem como pela posição angustiante de estar diante deles. Faz-se pertinente mencionar que essa relação se caracteriza como uma relação de saber, hierarquicamente organizada, pois os mestrandos, nessa hierarquia e no imaginário de P6, “sabem menos”. É desse modo que tal enunciador justifica o fato de não se sentir intimidada diante desses colegas.

Além de saberem menos, os mestrandos são caracterizados por serem menos experientes, o que implica conceber que, para P6, a formação para a pesquisa científica, constitutiva do doutorado, diferencia-a do restante do grupo. Sendo assim, essa relação com o outro não somente constrói uma imagem do pesquisador em formação, como também produz efeitos na posição discursiva assumida por esse interlocutor. Essa posição, diante do referido grupo, é a de alguém que sabe (“você tem mais experiência digamos assim/ e se”).

Nesse sentido, entendemos que a identidade desse participante se define a partir de um movimento de comparação com os demais. Essa comparação permite que P6 estabeleça níveis de conhecimento, acreditando estar em um nível superior, o que pode ser entrevisto no fragmento “*agora eu já tô num nível// maior*”. A concepção de que o conhecimento possa ser compartimentado e classificado em níveis pode decorrer de uma filiação de P6 aos ideais de ciência vigentes na modernidade. Esse efeito de sentido é possibilitado pela presença dos marcadores temporais “agora” e “já”, permitindo inferir que, no passado (talvez, quando o participante não era doutorando), esse nível era inferior. Entendemos, assim, que o enunciador é dito e significado por meio do conhecimento que acredita possuir e do nível hierárquico em que se coloca.

No entanto, a imagem de si como pesquisador, feita por P6, não se fecha como uma unidade, pois, atrelada à posição de um sujeito suposto saber, está a de alguém que vê esse saber colocado em xeque, quando diante do outro. O mal-estar que o relato desse enunciador indicia se dá, ao menos, por dois motivos, que acreditamos serem complementares. Primeiramente, pelo fato de P6 julgar saber menos do que os outros, o que pode ser observado no fragmento “*eu morria porque todo mundo/ na minha cabeça sabia mais que eu*”. O segundo motivo se deve à imagem que o outro possa fazer do enunciador, como sugere o trecho “*todo mundo/ na minha cabeça [...] ficava pensando/ nossa/ o que essa menina tá falando?*”.

Apesar de essa descrição ser feita no passado, referindo-se a um momento no qual P6 fazia iniciação científica, podemos observar que traços desse passado continuam presentes, já que esse enunciador afirma que ainda se sente intimidado ou apenas “*um*

pouco mais autoconfiante”. A voz do outro, que atravessa seu dizer – marcada no discurso indireto livre: “nossa/ o que essa menina tá falando?” –, parece ainda ressoar, fazendo com que a sua afirmação seja modalizada (“*um pouco mais*”).

Nesse caso, entendemos haver um anseio por corresponder às expectativas que P6 acredita serem depositadas pelo outro sobre si, ou, dito diferentemente, trata-se de uma demanda de amor em relação ao outro que, imaginariamente, reconhece-o (ou não) como sujeito no qual um saber é suposto, como veremos também no dizer de P13, a seguir. Esse reconhecimento pelo saber parece aplacar o mal-estar, como podemos observar no final do recorte, quando P6 afirma: “eu já tenho mais autoconfiança *de que eu sei as coisas*”. A confiança em si mesmo, nesse caso, é inseparável da representação da posição de quem “domina” um conhecimento a respeito de dado objeto, o que produz efeitos na constituição da identidade de P6 e da posição discursiva por ele ocupada. Essa identidade, atravessada pela relação com o outro e com o conhecimento, significa o pesquisador em formação não somente como alguém mais seguro de si, mas também como alguém no qual um saber é suposto.

No entanto, essa relação com a alteridade de que tratamos em R13 parece produzir efeitos apenas no espaço supostamente fechado do meio acadêmico, visto que a relação entre esse âmbito e a sociedade não é mencionada. Devido à forclusão desta, podemos afirmar que o dizer de P6 também se sustenta sobre uma polarização entre ciência e sociedade, o que permite aproximá-lo dos demais recortes, nos quais a primazia é dada ao polo da universidade e da ciência. Esse centramento de P6 na comunidade científica (colegas, orientador, grupo de pesquisa) atua na tentativa de construção de um lugar de dizer, a partir da contraposição e do nivelamento estabelecidos entre si e seus colegas. Podemos observar um funcionamento semelhante no dizer de P13, no recorte que segue:

R14) como pesquisadora eu acho que agora que/ eu me descobri mais e eu me sinto pesquisadora// justamente porque começou uma fase de/ de/ eu começar a orientar alguns/ algumas linhas de pesquisa/ e muita gente me procurar pra tirar dúvidas sobre/ outras pesquisas// então você já/ já se sente mais/ dona do seu próprio nariz e dona de sua própria pesquisa [...] eu sou tratada/ eu falo/ igual gente grande né [*inc.*] mas é isso/ eu acho que/ pelo menos/ na área que eu estou/ o instituto e eu acho que o pessoal que eu trabalho me permitiu/ me sentir como pesquisadora agora nessa fase/ no mestrado eu não me sentia/ ã::/ fazendo iniciação científica/

estágio/ não me sentia/ agora eu acho que eu tenho um pouco mais de autonomia// e comecei também a dar aulas e/ e a ter autoconfiança né/ eu sei o que eu tô fazendo (riso)/ mas veio agora/ agora mesmo no doutorado (P13 – Ciências Biológicas).

Neste recorte, o fato de P13 ter seu conhecimento academicamente reconhecido, leva-a a se “sentir” pesquisadora, ou seja, a (querer) exercer um papel que, em seu imaginário, consiste naquele exercido por um pesquisador, qual seja o de “orientar linhas de pesquisa”, “tirar dúvidas”, ser “dono” de sua própria pesquisa, saber o que está fazendo. A legitimação de tal função, no entanto, só advém a partir do reconhecimento de seus pares, ou seja, quando P13 passa a ser tratada de igual para igual (“eu sou tratada/ eu falo/ *igual gente grande* né”). Ser vista e se sentir em pé de igualdade com outros pesquisadores (considerados *gente grande*) ou estar inserida nessa comunidade científica são concebidos por P13 como decorrência de um processo de (trans)formação, de amadurecimento, como apontam tanto os marcadores temporais “agora” e “já” – reiterados nos excertos “você *já* se sente mais/ dona do seu próprio nariz”, “*agora* nessa fase”, “*agora* eu acho que eu tenho um pouco mais de autonomia”, “*agora* mesmo no doutorado” –, quanto a divisão em fases ou níveis, cujo grau de dificuldade aumentaria gradativamente (“começou uma fase de”, “nessa fase”, “no mestrado eu não me sentia”, “fazendo iniciação científica/ estágio/ não me sentia [pesquisador]”). Tal caráter evolutivo no processo de formação remonta ao que consideramos na subcena 3.1 acerca do desenrolar linear e positivista das narrativas de si, que, assim como o recurso ao olhar do outro, trabalhado nesta encenação, auxilia na delimitação, por parte dos pesquisadores em formação, de um lugar para (se) dizer.

Essa tomada de posição deve, contudo, ser legitimada, não só em termos de titulação (“no *mestrado* eu não me sentia/ ã:/ fazendo *iniciação científica/ estágio/ não me sentia/ agora* [no doutorado] eu acho que eu tenho um pouco mais de autonomia”), mas também de inclusão em uma ordem de discurso comum (“o pessoal que eu trabalho *me permitiu/ me sentir como pesquisadora agora nessa fase*”). Observamos, assim, que é o outro quem dá voz a P13, autorizando-lhe a se assumir como pesquisadora em determinado momento. Tal lugar é constituído, portanto, a partir de outros lugares, ou seja, vem da relação com o outro e com outros dizeres, como sugere a forma verbal no passado, no excerto “*veio agora/ agora mesmo no doutorado*”.

É essa aceitação ou essa permissão, vinda do outro, que dita ao pesquisador em formação qual é o seu lugar. Trata-se, como já mencionamos em outros momentos desta tese, de uma relação com a alteridade que funciona em termos de relações de poder. E toda relação de poder, como argumenta Foucault (2010), implica a possibilidade de resistência, a qual pode ser, ou não, marcada no fio do dizer. No recorte anterior, entendemos que essa relação funciona de forma produtiva, já que possibilita a P13 se inscrever no discurso universitário-científico a partir da posição de pesquisador, não produzindo, desse modo, um movimento de resistência. O mesmo parece não acontecer em R15, no qual o dizer de P18 sugere um embate, na tentativa de alcançar ou de marcar seu lugar nesse discurso. Vejamos:

R15) olha/ dentro do::// do ambiente da [nome da IES]/ eu me vejo como aluna/
eu sou tratada como aluna/ eu não sou tratada como uma pesquisadora/
não sou tratada de igual pra igual// quando você chega num ambiente/
mesmo quando eu ia na reunião de pós/ eles nunca me tratavam como
uma pesquisadora// me tratavam como uma aluna/ você é aluna/ você é
estudante/ você não pode isso/ você pode aquilo ou você não pode// nunca
fui tratada de igual pra igual// (P18 – Ciências Biológicas).

No recorte em questão, P18 coloca diretamente em relação a posição de aluna, assumida por ela, e a forma de tratamento que lhe é dispensada, como indicia o fragmento “eu *me vejo* como aluna/ eu *sou tratada* como aluna/ eu não sou tratada como uma pesquisadora/ não sou tratada de igual pra igual”. Neste, a pesquisadora parece reivindicar não só um lugar no âmbito acadêmico que se diferencie daquele em que é colocado o aluno – lugar de passividade, como sugere a presença da voz passiva no excerto mencionado –, mas também um reconhecimento que lhe é negado, o que marca uma posição de resistência frente ao olhar que o outro lhe destina.

Como podemos observar no decorrer do recorte, a presença (da voz) do outro (“*eles* nunca me tratavam como uma pesquisadora”) é incorporada ao dizer de P18, reforçando essa (re)negação e solidificando a posição em que o enunciador se coloca. Inferimos que o pronome “eles”, a quem é atribuída essa recusa, remete a outros pesquisadores, a professores com os quais a pesquisadora em formação convive. Tal associação permite-nos entrever a ratificação de uma relação hierárquica entre pesquisador e aluno, mostrada também no excerto: “mesmo quando eu ia na reunião de

pós [...] me tratavam como uma aluna/ *você é aluna/ você é estudante/ você não pode isso/ você pode aquilo ou você não pode!*”.

Dito diferentemente, embora se inscrevendo no espaço compartilhado por uma comunidade científica (aqui, lembramos que o termo “comunidade” deriva de “comunidade”, o que pressuporia uma igualdade ou uma partilha de opiniões e de ideias), a P18 é imposta uma posição inferior, marcada não só pela estaticidade do verbo *ser*, mas também pela demanda de obediência (*você é aluna [...] você pode [...] você não pode*). Desse modo, o pesquisador em formação é definido por meio da voz do outro, que recorre à fórmula típica da definição, ou seja, o “indicativo presente da terceira pessoa: S é P” (DERRIDA, 1998, p. 24): *você é aluna, você é estudante*. Esse discurso-outro é, no entanto, também seu, porque é a partir dele que P18 se significa como aluna, mesmo refutando (denegando, portanto) a posição de subalternidade que lhe é atribuída.

A partir dos recortes que discutimos e da problematização que empreendemos, acreditamos ser possível apontar para uma divisão que marca os pesquisadores em formação. Estes, embora vivenciem a ilusão de serem os únicos agentes em suas narrativas, responsáveis por sua própria história e pelo lugar (único) que alcançaram, como afirmamos na subcena anterior, só podem (se) dizer de um lugar intervalar e heterogêneo, constituído na relação com a alteridade. Sustentados sobre essa relação, tais pesquisadores assumem, ao mesmo tempo, um lugar de poder, perante a sociedade, e um lugar de acentuada pequenez, frente à academia, frente aos pesquisadores *com* formação.

Na subcena seguinte, voltar-nos-emos para um aspecto já recorrente nos recortes trabalhados nesta encenação, qual seja, a imagem do cientista como pesquisador ideal. Esta parece funcionar como uma espécie de mito à sombra do qual os pesquisadores em formação se dizem, seja afirmando o anseio constante, porém vão, de alcançá-lo, seja (de)negando tal ideal.

3.3 Sob um ideal de pesquisador

A questão não é “como ser cientista?”, mas “como se reconhece um cientista?”. Que paixões o distinguem? Que compromisso, que ninguém lhe impôs racionalmente, confere valor à sua busca? (STENGERS, 2002, p. 42).

Retomando o pressuposto de que as representações são determinantes na constituição de identidades, procuraremos sinalizar de que modo, nos recortes trazidos

para esta cena, essa questão pode ser abordada. Com o intuito de problematizar as representações que sustentam o imaginário dos pesquisadores em formação e que emergem em seu dizer, remontamos à hipótese de nossa pesquisa, a qual defende que a constituição de sua identidade se dá em um movimento de aproximação-afastamento com relação a uma imagem espectral de cientista, construída por representações que possuem, como matriz especular, a ciência na modernidade.

É com base nessas representações que os recortes seguintes se organizam. Nestes, entendemos que a imagem de cientista é traçada como um ideal, o qual funciona como *telos*, lugar final de todo percurso em busca de conhecimento. A instauração desse lugar (ou desse ser) supostamente completo, produto do conhecimento acumulado, auxilia na construção de uma justificativa e na aceitação, por parte do pesquisador em formação, de sua incompletude, já que este se diz, ainda, em processo. Seja como modelo já dado, seja como aspiração a alcançá-lo, tal imagem está atrelada, na maioria das vezes, ao que o pesquisador em formação entende por ciência, como podemos observar em R16, no qual P3 fala sobre como foi seu interesse por física.

R16) deixa eu ver// a: eu sempre quis ser cientista/ desde moleque// desde/ sei lá/ desde que eu me entendo por gente eu sempre quis ser cientista/ então ou eu ia ser biólogo ou químico ou físico/ sempre// um dos três sempre eu quis ser/ e daí eu não sei/ no colegial eu vi que física era mais legal/ me interessou mais e eu fui pra física/ mas eu sempre quis ser /sempre quis ser/ a:/ ciência básica/ sempre/ uma coisa pura (P3 – Ciências Exatas).

O fragmento “deixa eu ver”, que dá início ao recorte e à narrativa de P3, permite entrevermos um apelo à consciência, como uma forma de externalizar, de trazer para o campo da visão, algo, até então, não visto. Trata-se, em nosso entendimento, de uma tentativa, feita por P3, de tornar visível e, conseqüentemente, consciente, sua história, suas lembranças, suas escolhas. Esse trazer à consciência é discursivizado por meio de um dos cinco sentidos do ser humano, o olhar, o que possibilita compreendermos que tratamos, já nesse momento do recorte, de uma instância da imagem, a qual nos abre caminho para adentrarmos o registro do imaginário.

Além disso, no referido recorte, é possível observar que a vontade de ser cientista é vista por P3 como algo constitutivo e que o acompanha desde que este “se entende por gente”. Esse dizer possibilita compreender que, para o enunciador, trata-se de um querer consciente, pois a expressão “desde que *eu me entendo por gente*” remonta a uma

suposta consciência de si mesmo, sugerindo uma busca pela origem desse querer. Marcada na materialidade linguística, a vontade de ser cientista está relacionada a um querer constante e incessante, como podemos apontar na reiteração dos fragmentos “eu *sempre* quis ser cientista”, repetido duas vezes no recorte, e “eu *sempre* quis ser”, repetido três vezes.

Na representação desse anseio, vemos esboçada a figura do cientista construída a partir das chamadas ciências exatas e biológicas (“biólogo ou químico ou físico”). O caráter científico dos procedimentos de pesquisa desenvolvidos em tais áreas parece ser tomado, por P3, como algo já-dado e isento de questionamentos ou de reformulações, o que nos possibilita apontar para a estabilização e a naturalização dos sentidos em torno de tais âmbitos. Em outras palavras, só se é cientista quando se está vinculado a uma das referidas áreas consideradas científicas.

Uma vez inscrito nessa ordem mais ampla, segundo P3, o cientista se restringe a um único domínio de saber, o que pode ser observado no marcador de alternância “ou”, que faz alusão ao atravessamento de um discurso em que incide um imaginário, segundo o qual o cientista é especialista (*expert*) em apenas uma área (“*ou* eu ia ser biólogo *ou* químico *ou* físico”). De forma semelhante, no fragmento “*um dos três* sempre eu quis ser”, podemos vislumbrar a cristalização desse imaginário, já que P3 não cogita a possibilidade interdisciplinar de vir a ser os três, ou dois dos três, por exemplo. As ciências são tomadas como domínios estanques, não passíveis de mescla ou de imbricação⁶⁴.

Além disso, o ideal de pesquisador, nesse imaginário, remonta à “ciência básica”, simbolizada como “uma coisa pura”. Tal referência à pureza coloca em jogo múltiplas possibilidades de sentido, como, por exemplo, a concepção de ciência não só como um fazer límpido e transparente, mas também verdadeiro e completo. Nesse sentido, podemos entender que a ciência poderia se explicar por si mesma, bastando-se a si mesma, pois sua pretensa pureza indicia também a ausência de misturas, de relação com outros âmbitos ou mesmo com a sociedade.

Desse modo, irrompe, em R16, uma representação de cientista ancorada em um ideal de ciência, no qual se afirma, logocentricamente, não só uma “distinção clara e objetiva entre sujeito e objeto” (ARROJO, 2003, p. 10), mas também uma separação entre a ciência (dita pura) e outros fazeres teórico-práticos ou a ciência aplicada. Essa cientificidade é concebida como a observação imparcial e distanciada dos objetos, sem a “contaminação” por meio destes últimos ou por meio do próprio observador. A esse

⁶⁴ Lembramos que apenas 2, dos 21 entrevistados, afirmam que suas áreas de atuação são interdisciplinares.

respeito, Arrojo argumenta ser esta uma espécie de ilusão do homem ocidental pela qual este “crê poder olhar o ‘real’ e o outro com olhos neutros; crê, em suma, poder ‘descobrir’ ‘verdades’ que não sejam construídas por ele mesmo, nem ‘contaminadas’ pelo seu desejo” (ARROJO, 2003, p. 15). Desse modo, o imaginário que emerge no dizer toma, como matriz especular, esse ideal de ciência.

Todavia, no excerto “sempre quis ser/ a:/ ciência básica/ sempre/ uma coisa pura”, apesar de observarmos uma hesitação e uma reformulação que rompem o fio do dizer, o movimento de sentido continua em uma mesma direção, sugerindo uma mescla entre a imagem do cientista (sujeito), com a qual P3 se identifica, e a da ciência (objeto). Entendemos que, nesse recorte, a separação, constantemente vista como estanque, entre sujeito e objeto torna-se mais tênue, pois é essa aproximação que autoriza o participante a começar seu enunciado falando de si e a acabá-lo, falando da ciência à qual se dedica. Desse modo, embora afirmando, conscientemente, um imaginário que gira em torno da concepção de ciência como algo puro e desvincilhado do sujeito, P3 deixa entrever traços da imbricação entre um e outro, o que indicia, ao mesmo tempo, seu afastamento desse ideal. Observamos representações semelhantes também em R17, a seguir.

R17) meu marido/ por exemplo/ ele é cientista/ ele é pesquisador na área de ciências/ digamos/ tradicionais/ né/ a área dele é genética/ genética de plantas mas ele é agrônomo/ mas muita gente na área dele é biólogo/ assim/ então/ digamos/ a biologia/ e na área dele as pessoas fazem graduação/ mestrado/ doutorado/ tudo assim emendado [...] eu acho que eu tive essa influência de emendar mestrado na graduação e vi que nossa área é diferente [...] então eu falo assim pra ele/ o meu laboratório é a sala de aula/ então eu preciso da sala de aula/ (P5 – Ciências Humanas).

No recorte supracitado, P5 parece não conceber, em um primeiro momento, sua prática de pesquisa acadêmica como um fazer científico. O lugar de cientista é dado ao outro (ao marido), atualizando uma memória em torno não só do lugar desprivilegiado da mulher, no âmbito científico, mas também do status daquilo que é considerado como ciência. Observamos, também, que P5 reformula, metonimicamente, seu dizer, talvez, em uma tentativa de explicar por que afirma que o marido é cientista: “meu marido/ *por exemplo*/ ele é cientista/ ele é pesquisador na área de ciências/ *digamos*/ tradicionais/ né/

a área dele é genética/ genética de plantas *mas* ele é agrônomo/ *mas* muita gente na área dele é biólogo/ *assim/ então/ digamos/ a biologia*”.

Essa reformulação – que se caracteriza por uma espécie de redizer (“ele é cientista/ ele é pesquisador na área de ciências/ *digamos/ tradicionais*”), passível de ser vista nos itens lexicais grifados, no excerto supracitado – marca, na materialidade linguística, o atravessamento de um discurso, no qual somente as “ciências tradicionais” recebem o nome de ciência. Observamos que, ao redizer, P5 tenta fechar o sentido de seu enunciado, delimitando os efeitos que, sem querer, evoca ou pensa ter evocado em seu ouvinte. Nesse retorno sobre si mesmo, segundo Authier-Revuz (1998, p. 14), “o dizer representa-se como não falando por si, o signo, em vez de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real”. Esse gesto nos leva a conjecturar que os sentidos latentes emergem, no fio do dizer, justamente quando o enunciador tenta silenciá-los.

No recorte em questão, a imagem de cientista é definida a partir de sua relação com um domínio de conhecimentos considerado científico, o que permite depreender, com base na leitura de Popper empreendida por Stengers (1993, p. 43), que um “verdadeiro” cientista deve “pertencer a um campo que dá ao cientista razões para ter esperanças que sua teoria resistirá, um campo em que a possibilidade de ‘progresso’ seja considerada estabelecida”. Independentemente da conduta do pesquisador, é essa filiação a determinado campo que determina seu lugar.

Nesse sentido, podemos observar também os efeitos que o marcador discursivo “mas” produz no excerto seguinte, destacado do recorte em questão. Ao afirmar “meu marido/ por exemplo/ ele é cientista [...] *mas* ele é agrônomo/ *mas* muita gente na área dele é biólogo/ *assim/ então/ digamos/ a biologia*”, P5 o inscreve como cientista, a partir de seu pertencimento a determinado âmbito de saber, a biologia. Mesmo sendo agrônomo (o que implicaria não ser “cientista”, já que as ciências agrárias não gozariam do mesmo estatuto de ciência conferido à biologia, por exemplo), seu marido está inscrito, para P5, em uma área na qual há uma grande concentração de biólogos (logo, de “cientistas”), o que faz com que sua pesquisa acadêmica, no ramo de “genética de plantas”, seja considerada biologia e, conseqüentemente, seja vista como ciência.

Assim como em R16, observamos que o ideal de pesquisador presente no dizer de P5 tem como matriz de sentido representações vigentes na modernidade. Dentre estas, salientamos a imagem do cientista como aquele que tem no laboratório seu lugar de atuação. Essa referência também se mostra na afirmação de P5: “o meu laboratório é a

sala de aula”. Para problematizarmos esse fragmento, mobilizamos as palavras de Foucault, para quem o laboratório é visto como um

local autônomo [...] no qual se estabelecem certas verdades de ordem geral sobre o corpo humano, a vida, as doenças, as lesões, que fornece certos elementos de diagnóstico, certos sinais de evolução, certos critérios de cura, e que permite experimentações terapêuticas (FOUCAULT, 2009, p. 57).

O gesto de considerar que a sala de aula é um laboratório faz com que ambos os lugares compartilhem de características semelhantes, ou seja, a sala de aula, a partir do dizer de P5, também pode ser vista como o lugar onde “se estabelecem certas verdades de ordem geral”. Ao colocar em equivalência a sala de aula e o laboratório, entendemos que esse enunciador também inscreve seu fazer acadêmico no âmbito científico, pois, concebido como o lugar do cientista, ainda nos termos de Foucault (2009, p. 58), o laboratório é tido “como local de um discurso que tem as mesmas normas experimentais da física, química ou biologia”.

Observamos que, na referida afirmação, não há modalizações, tampouco uma comparação entre sala de aula e laboratório, o que implica considerarmos que, para esse interlocutor, ambos os lugares são equivalentes (“o meu laboratório é a sala de aula”), em uma relação de “parasinonímia” (BEACCO e MOIRAND, 1995), ou seja, uma relação semântica de reformulação na qual, por meio da estrutura sintática, laboratório e sala de aula se autodefinem. Nesse sentido, podemos conjecturar que os saberes que circulam em um lugar e em outro também são considerados semelhantes, em sua perspectiva, o que permite a identificação desse interlocutor com traços dessa imagem de cientista.

Assim, o dizer de P5 possibilita que observemos, em funcionamento, a premissa de que

só a ciência da natureza constitui um verdadeiro modelo de ciência. Como tal, as ciências humanas, ou não são verdadeiras ciências, ou são ciências (em sentido fraco) apenas na medida em que se aproximem, o mais possível, dos modelos e métodos usados nas ciências da natureza (sentido forte) (PEREIRINHA, 2009, p. 16).

A busca pela cientificidade, no dizer de P5, também é estabelecida por intermédio de uma comparação, que pode ser observada na divisão entre “a área dele” e a “nossa área”. Tal comparação, apesar de afirmar uma diferença (“vi que nossa área é diferente”), possibilita uma aproximação a esse modelo de ciência (a biologia) e de cientista (o

biólogo). Essa aproximação decorre de outra divisão, que funciona no imaginário desse interlocutor, em torno da dicotomia teoria/prática. É, assim, pelo viés da prática, tomando o laboratório e a sala de aula como o local da prática científica, que a referida aproximação pode ser possível.

Em R18, a seguir, P6 também relaciona a imagem do cientista a um ideal de ciência, considerando relevante seu aspecto investigativo.

R18) o meu orientador/ ele é muito assim de esmiuçar coisas// a:/ que nem meu orientador/ o meu ex-orientador/ é:/ aceitava os resultados e expunha os resultados/ a:/ aconteceu isso// o meu orientador daqui de [nome da cidade]/ ele quer saber por que/ quer evitar/ se é alguma coisa ruim que tá acontecendo na reação/ quer evitar a formação desse subproduto/ essa coisa que a gente não quer/ ele quer entender as coisas/ ele checa tudo/ amarra tudo assim/ tenta isso/ tenta aquilo/ tenta aquilo/ porque// quer entender bem/ assim// bem mais a fundo a pesquisa que a gente faz// e eu cresci um monte quando eu vim pra cá porque eu/ eu era uma relatora na verdade/ de/ de coisas que aconteciam// e agora eu penso mais/ eu discuto/ eu tento investigar// (P6 – Ciências Exatas).

Em um primeiro momento, a imagem do cientista, no dizer de P6, está relacionada a uma forma de agir, ou seja, não depende da filiação a um domínio específico do conhecimento, mas de uma conduta, que é definida a partir de traços observados na figura e na postura do orientador. Nesse sentido, o referido dizer sustenta uma concepção de pesquisador como um *expert* ou, nos termos de Voltolini (2009, *n. p.*), como um superespecialista, o qual está sempre “em busca do máximo controle sobre o mínimo problema, cada vez mais focal”. Essa busca pelo controle à qual se refere o autor pode ser depreendida no excerto “ele *quer saber por que/ quer evitar/ se é alguma coisa ruim que tá acontecendo na reação/ quer evitar a formação desse sub-produto/ essa coisa que a gente não quer/ ele quer entender as coisas/ ele checa tudo/ amarra tudo*”, no qual os fragmentos grifados sugerem a vã tentativa do pesquisador de dominar esse objeto que lhe escapa o tempo todo.

Tal controle absoluto é ilusório, como é possível depreender do dizer de P6, uma vez que o pesquisador, mesmo acreditando ser um sujeito racional e consciente, não consegue entender ou evitar os resultados indesejados. Observamos que, ao reiterar essa vontade (“*quer saber*” e “*quer entender*”, associadas a “*quer evitar*”, repetido duas

vezes no recorte e reafirmado por “a gente *não quer*”), P6 deixa entrever sua impossibilidade, pois a própria expressão “*quer* evitar” (e não simplesmente *evita*) que irrompe no dizer, já denuncia que, aí, o controle não passa de um querer.

Apesar de essa mestria ser impossível, P6 afirma que o pesquisador é ativo frente ao objeto que, passivo, sofre sua ação. É o pesquisador que, soberanamente, opera, tentando, amarrando, checando, querendo entender/saber/evitar, o que nos leva a inferir que, nesse dizer, sujeito e objeto estão em polos hierarquicamente opostos. Tal separação presentifica uma representação de ciência não só como sendo da ordem do controle de seu objeto e de seus produtos (“cheça tudo, amarra tudo”), mas também do conhecimento profundo e completo (“quer entender *bem*/ assim// *bem mais a fundo*”).

Além disso, o cientista é discursivizado como aquele que procede por meio de tentativas e erros (“tenta isso/ tenta aquilo/ tenta aquilo”), visando a um fim e a um resultado positivo ou, poderíamos dizer, positivista (“*porque* quer entender bem mais a fundo a pesquisa que a gente faz”). Trata-se do recurso ao modelo de ciência e de cientista advindo das chamadas ciências experimentais ou empíricas (POPPER, 1975), nas quais o conhecimento resultaria de um processo cumulativo. São as diversas tentativas que, somadas, fornecem subsídios para que o pesquisador atinja seu objetivo, seu *telos*: entender a pesquisa de forma aprofundada, nesse caso.

No entanto, podemos considerar que, ao mesmo tempo, a construção dessa imagem de cientista se afasta de um imaginário de ciência no qual o papel do cientista é o de observador, ou seja, de porta-voz da natureza e de seus fenômenos que, supostamente, falariam por si mesmos. Isso porque, na formulação de seu dizer, P6 recorre a uma oposição entre o pesquisador que relata e o pesquisador que investiga, distanciando-se da forma de agir do primeiro, que apenas *aceita e expõe os resultados*, ou, dito diferentemente, que não interfere no que seu objeto estaria “revelando”. Essa função de “relatora”, nos termos de P6, não condiz com sua imagem do que o cientista vem a ser, já que não contempla o caráter investigativo da pesquisa e, podemos dizer, da ciência.

Nesse sentido, poderíamos considerar a ênfase de P6 na dimensão investigativa como um movimento que se afasta de uma dimensão técnica da ciência, presente nos dizeres de outros enunciadores. Tal movimento é possível se considerarmos que essa dimensão, em detrimento da discussão e da investigação, privilegia o mercado e os “objetos que ela [a ciência] põe no mundo” (VOLTOLINI, 2009, *n. p.*), como veremos na subcena 4.2. Atentamos, ainda, para o fato de a imagem de cientista, construída

discursivamente em R18, estar relacionada a traços que compreendem o gesto de “pensar mais”, de “discutir” e de “tentar investigar”. Desse modo, podemos conjecturar também que o pesquisador não visa a se anular ou a negar sua interferência em prol da voz supostamente neutra da ciência ou dos dados da natureza. Ele manipula e produz seu conhecimento, ou, como dirá P14, em R46, ele busca “fazer a coisa acontecer”.

Assim, o dizer de P6 permite que observemos o fazer científico como artifício, como algo que é construído e não natural, já que os resultados indesejáveis, os “subprodutos”, tendem a ser evitados. Para isso, o cientista deve agir, tentando cercar sua produção e os efeitos de sentido de seu dizer. Além disso, como sugere a sequência “eu cresci um monte [...] agora eu *penso mais*”, essa imagem de pesquisador vem reafirmar o ideal “sujeito da ciência”, ancorado na máxima cartesiana do *penso, logo sou*. Esse sujeito do conhecimento, como sabemos, possui o pensamento e a razão como aspectos principais. No entanto, como coloca Lacan (1998, p. 873), “o sujeito sobre quem operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência”, o que implica em considerarmos que é exatamente porque esse *eu* se crê consciente e racional que a psicanálise pode incidir sobre ele, subvertendo-o.

A ilusão da racionalidade, da objetividade e do controle do sujeito do conhecimento sobre seu objeto também perpassa o dizer de outros enunciadores, como vemos em R19, formulado por P19, a seguir.

R19) isso é uma das/ posso até dizer convicções que eu tenho/ em que/ um:: bom pesquisador sabe no momento certo/ ser/ extremamente objetivo/ crítico/ e:::/ sempre racionalizar// se você ficar dando muita brecha pra/ questões fora da racionalização// dificilmente você vai/ chegar a algum lugar com certeza/ queira ou não a gente sempre/ tá trabalhando com dúvidas que a gente tá tentando resolver/ e se você / não/ racionalizar a ponto de diminuir as alternativas/ e::/ sa.../ e tentar entender o que tá acontecendo/ você não chega a lugar nenhum/ você fica só no blábláblá blábláblá blábláblá/ um monte de resultado espúrio/ que você não fecha/ ideia nenhuma// é::/ então/ exige um/ um desenho/ na forma de pensar que tem que ser muito preciso/ você tem que saber exatamente o que você tá fazendo/ por que/ pra quê/ o que você vai/ pensar se der resultado A ou resultado B/ e quais as consequências disso/ então// tem que ser lógico/ tem que ser lógico// quando você parte pra subjetividade// é::// pode começar/ você pode começar a se enganar// achar/ pelo em ovo/ criar

resultados que pra você na sua cabeça fazem muito sentido/ mas tenta convencer alguém daquilo? (P19 – Ciências Biológicas).

Primeiramente, observamos que o dizer de P19 presentifica a imagem do sujeito da ciência sobre o qual fala Lacan (1998), ao enfatizar o caráter objetivo, racional, preciso, exato e lógico que constitui o “bom pesquisador” ou o pesquisador ideal (que “*sabe no momento certo/ ser/ extremamente objetivo/ crítico/ e:::/ sempre racionalizar/ [...] você tem que saber exatamente o que você tá fazendo [...] tem que ser lógico*”). Além disso, nesse excerto, P19 relaciona a ideia de saber (compreendido aqui como saber epistemológico, consciente e racional) com o controle sobre o processo de produção de conhecimento em todos os seus momentos: a definição do objeto (“o que você tá fazendo”), os motivos da pesquisa (“por que”), a finalidade (“pra quê”), a racionalização sobre os resultados (“o que você vai pensar”) e os efeitos dessa racionalização.

Assim, no excerto em questão, a referência ao sujeito do conhecimento ou da ciência, permite-nos compreender que o pesquisador é visto como alguém consciente frente não só à suposta linearidade causal de sua pesquisa, mas também às razões que o levaram a tal estudo, ao processo de seu desenvolvimento e às suas implicações. Na referência de P19 às “consequências” de seus resultados, podemos observar um lampejo do que seria a responsabilidade da ciência, ou seja, sua ética, na medida em que o pesquisador deve estar ciente de que seus estudos produzirão efeitos sobre o outro. Não estaríamos aí frente ao atravessamento do que Lacan (2005, p. 61-62) chama de “pequeno acesso de angústia” da ciência? Observamos, porém, que P19 apenas menciona tais consequências, sem, de fato, mostrar-se preocupado com elas.

Atravessado pela imagem do pesquisador ideal, o dizer de P19 funciona como uma espécie de manual de instruções para aqueles que almejam o lugar de cientista, o que pode ser observado pela instauração de um interlocutor (“você”). Voltando-se para esse interlocutor, P19 reproduz coordenadas sobre o que deve, ou não, ser dito e feito na ordem do discurso universitário-científico; prescrições que também lhe foram (im)postas, como podemos ver em outro momento de sua narrativa (“desde o primeiro/ semestre de graduação/ *eles/ sempre traziam/ pra gente/ uma visão de pesquisa/ uma visão objetiva*”) e que passaram a constituí-lo, a fazer parte de suas “convicções”.

Cabe, aqui, um parêntese para que possamos nos perguntar sobre a instauração, aparentemente natural, do pronome de tratamento “você”, em R19. Isso porque o uso de tal pronome aponta para diferentes direções de sentido. Sendo assim, indagamos: “você”

consiste em uma forma de P19 direcionar seu dizer ao outro, de forma geral, ou se dirige à entrevistadora, que se apresentou como pesquisadora na área de Linguística Aplicada, área que, por não ser uma ciência exata ou biológica, ficaria “dando muita brecha pra questões fora da racionalização”, não visaria a “chegar a algum lugar com certeza”, não exigiria “um desenho muito preciso na forma de pensar” ou “partiria pra subjetividade”?

Acreditamos que diversos efeitos de sentido são possíveis, pois “você” pode ser apontado, tanto como indício do lugar de interlocução em que P19 já foi colocado, mostrando, desse modo, o atravessamento de outras vozes em seu dizer (orientador, professores etc), quanto como marca da referência ao outro, seja a entrevistadora, seja outros estudantes, seja outros pesquisadores. Assim, reafirmamos o caráter prescritivo de seu enunciado também pelo uso do modalizador deôntico “ter que”, que indicia uma obrigatoriedade advinda do exterior. Esse marcador é mostrado nos fragmentos “você *tem que* saber exatamente o que você tá fazendo” e “*tem que* ser lógico”, mas pode ser pressuposto em outros, como em “[você *tem que*] chegar a algum lugar com certeza”, “[*tem que*] racionalizar a ponto de diminuir as alternativas” e “[*não tem que* partir] pra subjetividade”. Esse caráter prescritivo, como sabemos, marca o discurso da ciência, muitas vezes tomado como um discurso que veicula verdades vistas como inquestionáveis por serem “cientificamente comprovadas”.

Além disso, é possível afirmar que, na imagem do pesquisador como “sujeito da ciência”, construída em R19, a falta, o não-saber, aquilo que falha (características *humanas, demasiadamente humanas*) tendem a ser foracluídos, pois parece inadmissível, para P19, que o “bom pesquisador” não saiba e não feche (os sentidos em torno de) “ideia nenhuma”. Desse modo, no recorte em questão, outras formas de saber que não as da racionalidade científica são vistas como algo negativo pelo enunciador, como sugerem os fragmentos a) “se você ficar dando muita brecha pra questões fora da racionalização, dificilmente você vai chegar a algum lugar com certeza” e b) “quando você parte pra subjetividade [...] você pode começar a se enganar// achar/ pelo em ovo/ criar resultados”.

Ainda no fragmento b), supracitado, podemos considerar que P19 atualiza uma memória que remonta a uma lógica maquiavélica, segundo a qual, nos termos de Koyré (1991, p. 20), para resolver um problema, “não temos de nos embarçar com pontos de vista, julgamentos de valor, considerações de moralidade, de bem individual, etc., que, realmente, em boa lógica, nada têm que ver com nosso problema”. Esses pontos de vista, por remeterem à subjetividade, serviriam apenas para confundir e enganar o pesquisador, conforme argumenta P19, afirmando que os resultados atravessados pela subjetividade

(como se todos não o fossem) consistiriam em fonte de engodo, já que não seriam logicamente (com)prováveis e só fariam sentido para o próprio sujeito que os criou.

Observamos, assim, que o dizer de P19 tem sua base em uma polarização entre objetividade e subjetividade, sendo o recurso a esta última uma atitude não recomendada por induzir ao engano, ou seja, ao erro. Essa polarização pressupõe e presentifica toda uma estrutura dual na qual subsistem outros jogos de oposição, como os que se estabelecem entre verdade e erro (que leva à mentira), racional e irracional etc. Em outros termos, a estruturação binária sustenta uma diferenciação entre ciência e não-ciência, entre o que figura ou não na ordem daquilo que se considera científico. Trata-se, nesse caso, da representação de ciência como um conhecimento desprovido de subjetividade. Essa representação, nos termos de Stengers (1993, p. 36 e 39), visa não apenas a “dar uma definição ‘positiva’ da ‘verdadeira’ ciência”, mas também, e principalmente, à “desqualificação do que não é reconhecido como científico”. Nesse imaginário, ignora-se o fato de que todo conhecimento científico e cientificamente produzido é atravessado por saberes subjetivos de outras ordens, assim como de “um saber que não comporta o menor conhecimento” (LACAN, 1998, p. 818).

Além disso, na construção dessa imagem de cientista, P19 mobiliza o caráter teleológico e positivista da concepção de ciência que figura em seu imaginário, quando afirma que “fora da racionalização, dificilmente você vai *chegar a algum lugar* com certeza [...] e, se você não racionalizar, você *não chega a lugar nenhum*”. Desse modo, a ideia positivista de progresso científico, materializada na suposta necessidade de se chegar a algum lugar, permite-nos compreender que esse enunciador se mostra atravessado pela concepção de ciência a que se tem chamado de “ciência moderna”.

Por meio da leitura do recorte, entendemos também que P19, ao falar sobre o ideal de pesquisador ou, em suas palavras, sobre o “bom pesquisador”, aproxima-se (ou tenta se aproximar) dessa imagem, já que apresenta todas as características mencionadas como “uma de suas convicções” (“isso é uma das/ posso até dizer convicções que eu tenho”), ou seja, como pertencente à ordem das certezas que possui sobre a ciência. Ao afirmar de forma categórica essa convicção (como podemos observar pelo tom assertivo dado ao dizer pelos marcadores discursivos “extremamente”, “sempre”, “muito” e “exatamente”, além da seleção lexical), P19 se coloca no lugar desse sujeito da ciência para quem esta funciona de modo a tamponar qualquer falta. Dessa forma, ao presentificar essa imagem espectral de cientista, o pesquisador em formação atualiza uma memória discursiva, ressignificando-a, já que é sua interpretação sobre essa imagem

que vem à tona, ou, dito diferentemente, por meio dessa imagem, mais do que falar sobre o cientista, P19 fala de si mesmo.

Nesse dizer, o enunciador também faz menção à ciência como “um fazer persuasivo” (CORACINI, 1991). Apesar de expor sua concepção de cientista com base em mecanismos discursivos que apontam para o desejo de uma objetividade absoluta, P19, no final do recorte em questão, enuncia: “você pode começar a [...] criar resultados que pra você na sua cabeça fazem muito sentido/ *mas tenta convencer alguém daquilo?*”. Nesse excerto, entendemos que, afastando-se da objetividade que, até então, era exaltada, P19 mobiliza a questão do convencimento, que se refere não só a uma lógica baseada na técnica da comprovação, mas também a um ideal de retórica, que envolve argumentação e persuasão como dimensões, também, subjetivas.

Observamos que se trata de “convencer” alguém sobre a pertinência dos resultados; verbo que, quando desdobrado, remete ao embate discursivo que permeia a produção do conhecimento científico (con-vencer). A presentificação desse embate sugere que convencer o outro consiste em uma forma, talvez a única, de vencê-lo em um duelo, em um jogo de forças, como pontuamos na subcena 2.4. Logo, R19 nos permite afirmar que todo o aparato técnico-científico utilizado para a produção do conhecimento, assim como todo o cuidado com a racionalização, enfatizado no dizer de P19, são formas eficazes de tornar seu fazer convincente e persuasivo.

Nesse sentido, é preciso também convencer o outro de que eu correspondo ao que se espera de um cientista, o que, no dizer de P19, auxilia-nos a compreender que toda a construção discursiva da imagem de pesquisador vai em direção à construção de uma imagem de si mesmo como alguém que sabe o que caracteriza um “bom pesquisador” e que, portanto, está apto a ocupar esse lugar. Essa tentativa de convencer o outro, no entanto, é também uma forma de tentar convencer a si mesmo, pois a insistência na necessidade de racionalização implica que ela não é tão óbvia quanto se imagina. A própria ênfase dada à exigência de “um *desenho*/ na forma de pensar que tem que ser *muito preciso*” implica uma busca pela formalização/formatação do pensamento, que, como sabemos, não obedece a uma forma dada *a priori*⁶⁵.

Assim, por denegação, ou seja, pela “presença denegada do que está recalcado” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 97), P19 abre a possibilidade para que se manifestem não só sua subjetividade, mas também uma multiplicidade de outros dizeres em seu dizer. Tal insistência visa, também, a ocultar outras vozes que, talvez, constituam P19 e resistam a

⁶⁵ A esse respeito, conferir Milner (1996).

esse discurso cientificista ao qual o enunciador tenta se ater, uma vez que, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 98), “a denegação funciona como dissimulação do discurso Outro, como um mecanismo de defesa e de confissão”.

Por meio da leitura dos recortes que vimos problematizando, entendemos que a imagem de si como pesquisador, bem como a construção de um lugar para (se) dizer, é construída a partir da relação com um ideal de pesquisador, ao qual também faz referência o dizer de P18, a seguir:

R20) é que pra mim/ o status do pesquisador pra mim é muito elevado/ eu acho que falta muito pra eu chegar nesse status/ na minha cabeça// mas/ o conceito/ o conceito em si me diz que eu já sou uma pesquisadora/ uma vez que eu realizo uma pesquisa (riso) né/ mas na minha cabeça eu acho que pra ser/ pra eu me tornar uma pesquisadora/ eu teria que ter feito um pós doc/ e::/ eu teria que tá/ ter feito uns dois pós docs/ na verdade eu entro com um conceito de pesquisadora/ na área acadêmica mesmo/ tipo pra ser professora e pesquisadora eu teria que fazer várias outras coisas/ que eu ainda não tenho/ então eu não me vejo como um pesquisador/ me vejo como uma aluna/ como uma aluna qualquer/ tanto/ me comparo como se fosse uma aluna de graduação também/ [...] sei que eu tô/ um passo à frente/ mas eu ainda não tô no que eu considero um pesquisador// talvez por eu achar que não sei o suficiente ou algo assim (P18 – Ciências Biológicas).

Primeiramente, observamos que ser pesquisador, no dizer de P18, é caracterizado como um “status”, ou seja, como uma posição, geralmente de prestígio, definida a partir da relação com o outro, do reconhecimento desse outro. Para P18, esse lugar está distante e “muito elevado”, o que implica considerarmos que ele é visto como fruto de uma ascensão profissional ou mesmo social. Por meio desse dizer, podemos conjecturar que o “status do pesquisador” se caracteriza, para P18, como o objetivo final de seu percurso de pesquisa em desenvolvimento. Isso porque, nas palavras do enunciador, “*falta muito pra eu chegar* nesse status”, o que pressupõe a existência de um caminho em tal direção. Além disso, no referido enunciado, podemos observar que a imagem de cientista pressupõe a completude, já que, nesse lugar, haveria menos falta. Assim, “*falta muito pra eu chegar* nesse status” 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.

Diferentemente de P19, para P18, essa imagem não está relacionada a uma forma de agir (racional, lógica etc.), mas de se relacionar com o conhecimento. Esse pesquisador ideal não é definido como aquele que pertence a dado domínio teórico-prático, como defendem P3 e P5, anteriormente, ou que assume certa conduta, como creem P19 e P6. O pesquisador, para P18, define-se pelo conhecimento que possui. Como a própria enunciadora afirma, essa representação está ancorada no discurso universitário-científico (“eu entro com um conceito de pesquisadora/ na *área acadêmica* mesmo”), no qual a formação acadêmica possui função determinante. Observamos que P18 afirma a existência de um “*conceito* de pesquisadora”, ou seja, a imagem de pesquisador não consiste em uma simples ideia, mas em uma entidade (ROQUEPLO, 1974), algo determinado; imagem circunscrita e definida⁶⁶. Para se adequar a esse modelo, os elementos necessários, mencionados por P18, são “ter feito um pós doc”, “ter feito uns dois pós docs”, “fazer várias outras coisas/ que eu ainda não tenho” e saber “o suficiente”.

Essa relação com o conhecimento é marcada numericamente pelo acúmulo (um pós doc, dois pós docs e várias outras coisas), ou seja, P18 mobiliza o imaginário de que, somando-se os saberes academicamente adquiridos, é possível chegar a um lugar já-dado e imutável: a posição de pesquisador. A própria definição desse lugar como “muito elevado” nos permite inferir que só se pode alcançá-lo por meio da sobreposição de conhecimentos. Tal representação aponta para a constituição identitária de P18 como atravessada pelo Discurso Universitário que, segundo Voltolini (2009, *n. p.*), caracteriza-se pelo “acúmulo enciclopédico dos vários saberes reunidos com vistas a uma totalização”.

No entanto, o recorte em questão é marcado por uma contradição, introduzida pela conjunção adversativa *mas*: “falta muito pra eu chegar nesse status/ na minha cabeça// *mas* o conceito/ o conceito em si me diz que eu já sou uma pesquisadora/ uma vez que eu realizo uma pesquisa (riso) né”. No referido excerto, podemos apontar que P18 materializa um conflito de imagens que a desestabiliza enquanto ser uno, cuja identidade está definida (observe-se a incidência do riso, nesse momento), pois, ao mesmo tempo em que o fato de fazer uma pesquisa já possibilita que P18 seja chamada de pesquisadora (podendo o pesquisador ser definido como aquele que pesquisa), faz-se

⁶⁶ Conferir o sintagma “perfil de pesquisador”, mencionado por P11 e P15, ainda nesta subcena.

presente a imagem de pesquisador como um ideal distante (já que o conceito de pesquisador na área acadêmica exige, na visão de P18, uma sobreposição de conhecimentos). Nesse conflito, observamos a dificuldade de P18 de se ver como já sendo uma pesquisadora (por se considerar uma aluna, por achar que não sabe “o suficiente”), aliada à sua filiação a um imaginário no qual o pesquisador seria mais do que “um aluno qualquer”.

Tal embate, como já colocamos, sugere uma relação de P18 com o conhecimento que, quando acumulado, levaria à completude. Desse modo, podemos considerar que é por estar em formação, ou seja, em processo ou a caminho, que P18 se acredita apenas aluno. Reafirmando a crença de que, quando tiver realizado seus “dois pós docs”, essa incompletude terá sido amenizada, um marcador discursivo que merece destaque é “ainda”, repetido duas vezes no recorte (“eu teria que fazer várias outras coisas/ que eu *ainda* não tenho” e “me vejo como uma aluna [...] sei que eu tô/ um passo à frente/ mas eu *ainda* não tô no que eu considero um pesquisador”). Nesse marcador discursivo, é possível entrevermos não só um desejo de vir a ser (um dia, com o passar do tempo e com o acúmulo de saber) o que se considera um pesquisador, alguém que saberia o suficiente, mas também a expectativa de que essa demanda, projetada para o futuro, já tivesse sido sanada. Em outros termos, o marcador *ainda* pode denunciar a continuação de um estado que o enunciador desejaria modificado no momento da enunciação.

Frente a essa expectativa, que nutre a fantasia construída, indagamo-nos: o que seria “saber o suficiente”? O suficiente para quem? Para quê? Em que condições? Ao atribuir a falta e o não-saber ao processo de formação, P18 silencia o fato de que essa incompletude é constitutiva do sujeito e nunca será saturada, mesmo com o fim do processo formador, mesmo com os almejados “dois pós docs”. É essa falta que move o sujeito em sua constante (trans)formação e é para saná-la que ele deseja: deseja conhecer, deseja se aproximar, o máximo possível, do espectro longínquo de um ser ideal.

P18 não se vê como pesquisadora, mas espera se tornar uma (“eu acho que pra ser/ *pra eu me tornar* uma pesquisadora// eu teria que ter feito um pós doc”), o que nos permite considerar que, com a formação acadêmica, é possível se metamorfosear, de aluno para pesquisador, sendo essa mudança uma adequação a um modelo já construído previamente (um conceito). Contrapondo-se a essa representação (ou expectativa), P14 argumenta que ser pesquisador é algo intrínseco a algumas pessoas, de forma que se nasce pesquisador, ninguém se torna pesquisador. Vejamos.

R21) eu acho que a gente/ é pesquisador desde que a gente nasce assim/ pelo menos eu me considero/ ir atrás de informação/ ter essa vontade de saber o porquê das coisas/ e::/ eu me considero pesquisador desde criança assim/ sempre quis ir atrás da fonte de informação/ saber o que que é/ por que que acontece tal coisa/ por que que/ o caramujo/ espuma/ quando joga sal/ por que que/ sei lá/ o céu é azul/ essas coisas assim/ isso é/ ser pesquisador/ virar uma profissão acho que eu nunca tinha pensado assim/ a::/ vou ser pesquisador/ essa vai ser minha profissão// mas/ as coisas tão acontecendo aos poucos/ sem eu querer (P14 – Ciências Biológicas).

O que singulariza o dizer de P14 é o fato de este conceber a imagem do pesquisador como não estando necessariamente relacionada à área acadêmica: “a gente/ é pesquisador *desde que a gente nasce*”. Assim como P19 e P6, para P14, ser cientista consiste em uma forma de proceder e não em uma filiação a determinado domínio de conhecimento. Essa conduta não se caracteriza pelo rigor metodológico, pela exatidão e pela racionalidade, como coloca P19, mas pela “vontade de saber” que, desde a infância, manifestar-se-ia no sujeito (“ir atrás de informação/ ter essa vontade de saber o porquê das coisas”). Tal “vontade de saber”, no dizer de P14, parece estar relacionada à curiosidade considerada intrínseca, indispensável e, em certa medida, natural ao pesquisador, o que é passível de ser problematizado a partir das considerações foucaultianas de que a relação com o conhecimento não é natural, pois decorre de relações de poder, conforme discutimos na subcena 2.4.

É possível inferirmos que as respostas a indagações como “por que que/ o caramujo/ espuma/ quando joga sal/ por que que/ sei lá/ o céu é azul/ essas coisas assim” advêm do discurso científico, que forneceria explicações cientificamente comprovadas, baseadas em experimentos; logo “verdadeiras” explicações. Estas levariam P14 a entender “o porquê das coisas”, uma vez que se configurariam como “*fonte* de informação”. Observamos, assim, nos excertos supracitados, a busca de P14 por um saber original (e, por ser original, por que não dizer, verdadeiro?), bem como seu desejo de saber a origem (o porquê, a fonte) do conhecimento que, aqui, talvez pelo atravessamento dos discursos de divulgação científica, é chamado de informação.

Podemos considerar que a imagem de pesquisador, trazida por P14, está também relacionada a uma conduta investigativa, como coloca P6. Desse modo, assumir uma postura de pesquisador está na (suposta) essência ou na natureza de cada um, o que

pressupõe um caráter inatista e imutável: ou se nasce pesquisador e se é pesquisador desde criança, ou não. Soando como uma característica intrínseca de alguns privilegiados, o suposto “perfil de pesquisador”, como veremos em outros recortes, não pode ser aprendido nem transformado, o que vem afirmar o caráter fixo e imutável da própria noção de identidade. Diferentemente de P18, que acredita, um dia, poder se *tornar* uma pesquisadora, o que mostra certa abertura para a ideia de que, inevitavelmente, estamos em transformação, P14 vive a ilusão de que sua identidade é e continuará sendo a mesma⁶⁷.

No final de R21, o enunciador concebe a imagem de pesquisador como uma profissão: “*virar uma profissão* acho que eu nunca tinha pensado assim/ a::/ vou ser pesquisador/ essa vai ser minha *profissão*”. Podemos observar, nesse excerto, que P14 se afasta da imagem esboçada no início do recorte, como alguém que é predestinado à pesquisa e que, por isso, dedicaria sua vida a ela. Entendemos que, ao considerar a pesquisa como um emprego, P14, além de inscrevê-la e de se inscrever no âmbito mercadológico, também dessacraliza a imagem de pesquisador como aquele que se voltaria descompromissadamente para a pesquisa em si e por si mesma. Há, nesse excerto, se não uma demanda pelo reconhecimento profissional, ao menos uma filiação a esse domínio de saberes. Tal filiação também é responsável pelo efeito de sentido de exterioridade da pesquisa com relação ao âmbito acadêmico.

Como mencionamos anteriormente, dentre os recortes aqui problematizados, o dizer de P14 parece ser o único que esboça uma imagem de pesquisador como independente da academia e da ordem do discurso universitário-científico. Nessa direção, podemos apontar que a diferença no dizer deste enunciador é marcada pela mobilização de uma outra visão acerca do pesquisador; visão esta que relaciona uma aptidão inata à possibilidade de inserção no mercado de trabalho. A conduta de pesquisador, como podemos observar no recorte, “*vira uma profissão*”, ou seja, possibilita ao sujeito, já provido de uma série de qualidades, inscrever-se no âmbito mercadológico e, conseqüentemente, significar-se nessa ordem de discurso.

Nos recortes em questão, a construção da imagem de cientista é comumente marcada pelo discurso universitário-científico, uma vez que os interlocutores estão inseridos nessa esfera discursiva. No entanto, em alguns dizeres, outras vozes se fazem ouvir, como o discurso mercadológico, que acabamos de salientar em R21, e o discurso

⁶⁷ Observamos tal representação, também, no dizer de P15, nesta subcena, sobre a imagem do “pesquisador nato”.

didático-pedagógico, no qual a imagem do pesquisador ideal vem atrelada à de (bom) professor. Vejamos o recorte 22, a seguir, no qual P18 (re)formula sua visão acerca do pesquisador.

R22) olha/ eu não penso em mim como pesquisador ainda/ eu acho que falta/ um bom caminho pra eu ser uma pesquisadora/ uma pesquisadora com/ senso crítico/ é::/ apurado/ com habilidades para/ ensinar outras pessoas// eu comecei a trabalhar agora com uma aluna/ eu descobri que/ ensinar uma pessoa é muito difícil/ uma vez que você/ por mais que você saiba/ a transmissão do conhecimento/ é muito complicado/ porque você tem/ a::/ é::/ eu sei/ tem/ eu leio tudo aquilo lá e eu entendo/ porém a minha aluna não entende como eu falo (P18 – Ciências Biológicas).

Em R22, P18 mobiliza, novamente, a falta que supostamente a impede de ser uma pesquisadora, falta esta que estaria relacionada ao fato de se estar em processo de formação, como sugere o marcador discursivo “ainda”, já salientado. Na sequência de seu dizer, P18 especifica o que entende como pesquisadora, dividindo-se entre diferentes sentidos possíveis da palavra “pesquisador”. Aqui, P18 apressa-se em definir que tipo de pesquisador ela “ainda” não é. Trata-se do pesquisador com “senso crítico apurado” e com “habilidades para ensinar outras pessoas”.

Dito diferentemente, ao afirmar que falta muito para que possa ser uma pesquisadora, P18 parece entender que, nos parâmetros de suas representações, o fato de fazer pesquisa é insuficiente para definir o que é ser pesquisador, assim como o fato de estar em sala de aula não é suficiente para caracterizar um (bom) professor. Salientamos que, neste recorte, a imagem de pesquisador funciona em simbiose com a de professor, embora esta se manifeste por sua ausência, já que, dentre as “habilidades” do (bom) pesquisador – possuir senso crítico, trabalhar e descobrir –, está uma atitude de professor: ensinar outras pessoas. A relação entre essas imagens auxilia P18 na tentativa de construir um lugar para si, o que, indubitavelmente, influencia na constituição de sua identidade enquanto (futuro) pesquisador, pois, segundo Lacan (1992, p. 40), “a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio”.

Sendo assim, para P18, o pesquisador é aquele que não apenas sabe, mas que também sabe transmitir esse conhecimento (“por mais que você saiba/ a *transmissão do conhecimento*/ é muito complicado”), representação que se ancora, de acordo com Ferrari

(2009, p. 141), nos “rituais de disseminação de um saber estabelecido”, tal como preconizado a partir do envolvimento da universidade com a ciência moderna e suas concepções de saber. Pela afirmação de que essa transmissão é complicada, podemos entender que ela é vista como necessária e deve ser feita pelo pesquisador, o que o colocaria em uma posição de mestre, ou seja, de alguém cuja intervenção possibilitaria que esse conhecimento fosse difundido e perdurasse.

Ao mesmo tempo, notamos que, no excerto, pode não ser somente à transmissão do conhecimento que P18 se refere, mas ao próprio conhecimento, que é visto como “muito complicado”. Trata-se de outro efeito de sentido e, talvez, seja por isso que, enquanto pesquisador em formação, P18 não se vê como sujeito que comporta um conhecimento, tal como se espera da posição de pesquisador, pois não o dominaria a ponto de transmiti-lo, de distribuí-lo de forma universal, obedecendo à demanda dessa universidade moderna, baseada no modelo científico (“eu entendo/ porém a minha aluna não entende como eu falo”).

O fato de sentir dificuldades nessa transmissão – dificuldades de se colocar na posição de mestre, já que, em outros momentos de sua narrativa, P18 afirma ter sido vista sempre como aluna ou de assumir a posição de sujeito da ciência em seu saber pretensamente universal? –, também serve de justificativa para que esse enunciador não se veja “ainda” como pesquisador. Se considerarmos essa possibilidade de interpretação, poderíamos conjecturar que a imagem do pesquisador ideal, mobilizada por P18, remonta à *episteme* antiga, na qual, segundo Milner (1996), para a transmissão do saber, supõe-se necessária

a intervenção de um sujeito insubstituível – o que chamamos um mestre, dispensando a seus discípulos através de sua Palavra (da qual uma forma pode ser o silêncio) e de sua Presença (da qual uma forma pode ser a ausência) o mais-saber [...] sem o mestre que é seu suporte, nenhuma transmissão poderia se cumprir integralmente (MILNER, 1996, p. 101).

No entanto, se, como afirma o autor, “a ciência moderna não requer mestres (mas no máximo professores)” que disseminem um conhecimento dessubjetivado e universalizante, notamos que P18, ao mesmo tempo, aproxima-se e se afasta desse ideal de ciência, ao trazer a imagem do pesquisador como suposto suporte do saber e ao discursivizar sua dificuldade de assumir a posição de mestre. Notamos que, para esse enunciador, o pesquisador também deve ter “senso crítico”. Esse argumento, “segundo o

qual a ciência é uma atividade crítica e lúcida”, conforme salienta Stengers (1993, p. 21), é comumente utilizado para diferenciar a “verdadeira” ciência de outras práticas consideradas não-científicas ou ocultistas, auxiliando também – como no caso do dizer de P18, no recorte em questão, e de P14, em R21 –, a caracterizar o “verdadeiro” cientista. Este, ainda de acordo com Stengers (1993, p. 46), diferenciar-se-ia dos demais “pela sua lucidez, pela relação crítica que mantém com sua própria atividade”.

Possuir senso crítico, como enfatizado nos recortes aqui discutidos, também implica, por um lado, em não se colocar no papel de “simples relator”, que aceita e expõe os resultados, como afirma P6, em R18, discutido anteriormente; e, por outro lado, em não assumir uma posição passiva frente ao conhecimento, questão à qual nos voltaremos nos recortes R24 e R29, a seguir. Antes disso, podemos observar que a imagem idealizada de pesquisador também faz parte das representações de P1, em R23.

R23) em termos digamos de pessoas assim/ de ser/ de/ é::/ de conhecimento/ de quem/ é portador do conhecimento// eu me decepcionei bastante// eu vi/ eu reparei/ que todas as pessoas// não diria todas/ mas/ a maioria das pessoas que aqueles meus professores da faculdade falavam/ citavam como grandes pesquisadores/ são/ meros estudiosos/ talvez/ não no mesmo nível de conhecimento/ mas pessoas que estão correndo também atrás/ do conhecimento/ como eu (P1 – Ciências Exatas).

No dizer de P1, notamos que a imagem de pesquisador, como em outros recortes já discutidos, também está relacionada ao ensino e inserida na esfera acadêmica. Todavia, no recorte em questão, essa imagem idealizada é presentificada por sua ausência, já que, no nível intradiscursivo, ou seja, na linearidade de seu dizer, P1 discorre sobre a frustração de algumas de suas expectativas (“eu me decepcionei bastante”). Ao falar sobre sua decepção, o enunciador constrói uma imagem no nível do não-dito, pois o fato de haver uma decepção indicia que houve uma expectativa que foi quebrada. Essa expectativa, como o próprio pesquisador em formação menciona, refere-se à imagem de pesquisador, concebido como “portador do conhecimento”.

Trata-se, nesse primeiro momento do recorte, de uma representação de pesquisador como aquele que se apropria do conhecimento como de um objeto, carregando-o consigo. Podemos dizer que P1 vê o pesquisador (ideal) como um sujeito no qual se supõe um saber e, para que tal suposição se sustente, qualquer pesquisador (digno de ser designado como tal) deve corresponder a esse modelo. A decepção de P1

vem do fato de sua fantasia sobre o que seja um “grande pesquisador” não se concretizar nas atitudes dos pesquisadores com os quais teve contato.

Esses supostos “grandes pesquisadores” não (co)respondem ao esperado por P1, ou seja, não se portam como detentores do saber, o que gera uma contra-expectativa. Tal contra-expectativa é ainda enfatizada pelo fato de estes figurarem como “meros estudiosos”, assim como P1. Podemos observar que a oposição “grandes pesquisadores” *versus* “meros estudiosos” materializa uma dualidade fundante no imaginário desse enunciador, a saber a polarização hierárquica entre o pesquisador *com* formação (visto como completo, marcado pelo saber) e o pesquisador *em* formação (visto como incompleto, marcado pelo não-saber).

No polo inferior, mesmo lugar em que se coloca P18, está P1, uma “mera” estudante, marcada pela falta de conhecimento, pois lhe é preciso “correr atrás” dele, uma vez que este lhe escapa, é-lhe exterior, ela não o porta. No polo superior está o grande pesquisador, aquele que corresponde (ou deveria corresponder) ao ideal de pesquisador, aquele que o pesquisador em formação almeja vir a ser. A quebra na expectativa e, conseqüentemente, a decepção que P1 afirma sentir advém do fato de o “grande pesquisador”, aquele tomado como modelo, ser semelhante e comparável a P1 (“são/ meros estudiosos [...] *como eu*”).

A incorporação dessa imagem (eu sou como eles), a que Riolfi e Alaminos (2007) denominam primeiro nível da identificação, desestabiliza o enunciador, já que a polarização na qual são baseadas suas representações em torno desse ideal não se sustenta. Assim como P18, no recorte anterior, P1 se vê como estudante e parece não conseguir, ou não se sentir autorizada (por estar em formação?), a assumir a posição de pesquisador. Talvez seja devido a isso que o enunciador entrecorte seu dizer com uma ressalva que o impede de se igualar a um “grande” pesquisador, o nível de conhecimento (“talvez/ não no mesmo nível de conhecimento”). Tal nível é a forma encontrada de manter, de algum modo, a dualidade e, conseqüentemente, salvar a representação de pesquisador já cristalizada em seu imaginário.

Nessa representação que, como afirmamos, não se mostra, mas está latente no recorte, o pesquisador é uma figura espectral, não só porque remete sempre a uma memória que “assombra” os bastidores do processo formador para a pesquisa, mas também porque não se materializa em nenhum pesquisador “de carne e osso”, por maior e mais conhecido que ele seja (“pessoas que aqueles meus professores da faculdade falavam/ citavam como grandes pesquisadores”). O ideal de pesquisador, como podemos

depreender a partir da leitura do dizer de P1, consiste, assim, em uma ilusão, uma miragem distante e sempre adiada para a qual tendem a convergir as representações que temos tangenciado nesta tese.

Observamos que, para P1, estar “correndo também atrás do conhecimento”, como um estudioso qualquer, destitui o pesquisador de seu lugar quase sagrado, lugar de alguém que já porta o conhecimento e que, por isso, já estaria completo, já saberia o suficiente (ver R20, formulado por P18, anteriormente). Entretanto, esse mesmo traço é visto como aquele que caracteriza o pesquisador, para P19, no recorte 24 a seguir.

R24) é óbvio né/ que o dom/ não é porque o cara nasceu assim// é a formação desde criancinha/ mas// é:::/ às vezes/ você se depara com algumas pessoas no meio do caminho de pesquisa/ que a gente sempre/ vive muito dos contatos/ tem aula/ conhece o pessoal de outros laboratórios/ e::/ a visão de pesquisador exige uma objetividade muito grande/ é:::// exige// afinco/ um afinco que vai além de/ por exemplo/ trabalhar/ oito horas por dia/ as vezes/ é a sua vontade/ a sua gana de ir atrás dos resultados/ é que vai te fazer trabalhar mais/ vai te fazer/ é::/ ir além/ querer fazer mais/ e superar um pouquinho/ eu acho que todo pesquisador tem essa gana/ por resultados/ e às vezes a gente percebe que algumas pessoas têm muita gana por resultado/ muita gana pra saber o que tá acontecendo/ e curiosidade/ perde as noites sonhando/ e tem gente que quer terminar o mestrado/ pra ter o título (P19 – Ciências Biológicas).

P19 inicia R24, afirmando que o pesquisador possui um “dom”, o qual, no entanto, não concerne a uma característica que lhe é inata ou natural, mas a uma questão de “formação” ou, poderíamos dizer, de preparação e adaptação para a pesquisa feitas desde a infância. Em seguida, traz para a cena uma imagem de pesquisador, ou, em suas palavras, “a visão de pesquisador”, que pode ser compreendida tanto como sua visão (de P19) acerca do pesquisador, quanto como o modo de ver que se espera de um pesquisador. Neste recorte, assim como em R19, P19 mostra-se bastante convicto das representações em que sustenta seu dizer. O pesquisador é definido como alguém que possui uma “visão” específica, uma forma de olhar o mundo que o diferencia das pessoas comuns. Tal olhar demanda que o pesquisador se adapte a ele, voltando-se para o polo da objetividade com “vontade”, “gana”, “afinco”, a fim de “ir além”.

Observamos que, pela seleção lexical, o pesquisador é caracterizado por seu ímpeto, como um desbravador que, corajosamente, lança-se no universo desconhecido da ciência. A imagem que se constrói, de acordo com Stengers (2002, p. 15), aproxima-se da “de um ‘expert’, no sentido inglês de *connoisseur* (conhecedor, perito), e sua competência é inseparável de um compromisso (*commitment*) que implica a inteligência, mas também as atitudes, a percepção, a paixão, a crença”. Assim, o (bom) pesquisador não é aquele que, supostamente, age desinteressadamente, ou seja, visando ao bem comum, sem buscar proveito próprio, cujo dizer seria neutro e não produziria ou derivaria de relações de poder (se há gana, se se passa noites sonhando, há um investimento de/para si).

A continuação do dizer de P19 aponta para o atravessamento de um discurso neoliberal. No excerto “sua gana de ir atrás dos resultados é que vai te fazer trabalhar *mais/* vai te fazer/ é::/ ir *além/* querer fazer *mais/* e *superar* um pouquinho”, por exemplo, é presumida uma competitividade no âmbito acadêmico, a qual pode ser depreendida a partir dos elementos grifados no recorte, uma vez que estes indiciam uma comparação (trabalhar mais do que quem? Ir além do quê? Superar quem?). Observamos que essas marcas deixam vazio o lugar destinado ao outro componente da comparação, “sublinhando sua equivocidade”, nos termos de Pêcheux (1990b, p. 22).

Desse modo, esse lugar supostamente vazio possibilita a incidência de “uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 1990b, p. 23). Um desses registros discursivos concerne à mercantilização da ciência e da produção científica, uma vez que, nesse “nicho” de mercado, é preciso se destacar, por meio de características viris e incisivas (afinco, gana, vontade), a fim de garantir seu “status” de pesquisador. Em suma, podemos dizer que possuir esse espírito de competitividade e de iniciativa é uma marca, para P19, do (bom) pesquisador, já que “*todo* pesquisador tem essa gana/ por resultados”. Logo, quem não age de tal forma, não é (ou não pode ser considerado) pesquisador.

Se nos perguntarmos contra quem P19 trava essa luta acirrada, podemos atentar para a parte final do recorte, na qual o enunciador argumenta que “algumas pessoas têm muita gana por resultado/ muita *gana pra saber* o que tá acontecendo/ e *curiosidade/* perde as noites sonhando/ e tem gente que quer terminar o mestrado/ pra *ter o título*”. Em uma sociedade na qual é cada vez mais comum querer “ter o título” do que “gana pra saber” e “perde[r] as noites sonhando”, resta ao pesquisador em formação agarrar-se a características que constituem um suposto pesquisador ideal, valorizado em um momento

no qual a ciência, ao prezar pelo capital científico, pode ser chamada mercantil ou neoliberal.

A aproximação de P19 a essa imagem de pesquisador é ainda mais significativa se considerarmos o domínio de conhecimentos ao qual este se filia, a saber, as ciências biológicas. Nestas, segundo Lander (2008, p. 255), “a figura do *pesquisador-empresário* faz parte da vida normal da comunidade científica universitária”⁶⁸. Todavia, como temos observado, tal traço não é exclusivo desse domínio de conhecimentos, já que, no dizer de pesquisadores em formação de outras áreas, encontram-se vestígios do mesmo atravessamento, como no fragmento “*as empresas sempre querem que a gente sempre/ é::/ esteja atualizado/ que você sempre tenha um curso/ um/ que você faça os testes de proficiência a cada tempo/ que você produza*”⁶⁹, recortado do dizer de P7, vinculado às ciências humanas.

Em R25, a seguir, observamos que o pesquisador é definido por um suposto “perfil”, que compreende características tidas como determinantes e indispensáveis. A ênfase no fato de se possuir (ou não) o perfil esperado também sugere um atravessamento do discurso mercadológico no discurso universitário-científico, como já mencionamos na análise do recorte anterior.

R25) é/ então/ eu/ eu/ eu acho que eu não tenho um perfil de pesquisador// eu não tenho vontade de/ de trabalhar com aluno/ no laboratório/ verba/ escrever projeto// eu não/ eu não consigo/ eu não tenho esse perfil// até então porque eu não gosto de escrever [...] eu não sou uma pessoa persistente/ entendeu?/ tipo assim/ eu vou atrás/ eu busco tudo [...] eu resolvo tudo/ mas eu não tenho paciência pra ficar sentada/ escrevendo/ batendo a cabeça num negócio/ raciocinando alguma coisa diferente/ eu não sei assim criar muito/ eu não sou muito criativa// eu sempre/ eu trabalho na base da cópia/ na cópia eu falo assim/ não copiar as coisas dos outros/ mas assim/ de/ de ter ideia a partir do momento que você tá vendo alguma coisa de alguém que tá fazendo// eu não tenho muita criatividade pra por exemplo/ a:: vamos trabalhar/ vamos pesquisar isso/ nossa isso vai me dar o que/ vai me dar uma outra coisa legal que eu possa/ é:: fazer análise disso/ análise daquilo// eu não tenho muito essas/ esses raciocínios (riso) (P11 – Ciências Exatas).

⁶⁸ Tradução nossa para: “La figura del *investigador-empresario* forma parte de la vida normal de la comunidad científica universitaria”

⁶⁹ Este excerto faz parte de R43, que será problematizado na subcena 4.3.

Notamos que a imagem de pesquisador esboçada no dizer de P11 está relacionada a um padrão, ou seja, um modelo que é significado por uma filiação institucional (trabalhar com aluno/ no laboratório) e por uma questão burocrática (verba/ escrever projeto). Depreendemos que essa imagem já é dada como estável e naturalizada, uma vez que nenhuma hesitação ou questionamento circunda a expressão “perfil de pesquisador”. Já familiarizada e recorrente no discurso universitário-científico, tal expressão parece apontar para um lugar estático e definido, aquele da ciência pronta e do pesquisador ideal (o bom pesquisador, nos termos de P19), ambos relacionados à ideia de completude. A essa representação são acrescidas características como a persistência, a paciência, a criatividade, o gosto pela escrita, pelo raciocínio e pela análise.

Outro aspecto que salientamos nesse dizer concerne à capacidade de criar, de ser criativo. A ênfase, dada pela reiteração dos termos “criar”, ser “criativa”, ter “criatividade”, no recorte, embora pareça contribuir para uma definição de pesquisador, marca, no entanto, a incompletude desse dizer, ou seja, o lugar onde ele falha. Desse modo, somos levados a indagar: o pesquisador deve criar o quê? Para quê? Para quem? Qualquer pessoa que compartilhe das características supracitadas, relacionadas ao suposto perfil, pode ser considerada um pesquisador?

Levando em consideração estas questões, entendemos que o pesquisador, nessa representação, não é aquele que assume um lugar de dúvidas e incertezas, tampouco parece ser aquele que prima pelo rigor do método científico ou do academicismo, como apontamos em outros recortes. No dizer aqui observado, o pesquisador, ancorado na capacidade de criar, é visto como a origem daquilo que diz, daquilo que faz ou que produz. A esse respeito, Rajagopalan, no prefácio à obra de Coracini (1991) e mobilizando as considerações de Feyerabend, considera a criatividade como um dos mitos da ciência, mito com o qual deveríamos ser cuidadosos, uma vez que a ideia de uma criatividade individual “só faria sentido se os seres humanos fossem entes inteiramente autônomos, separados do restante da natureza, com idéias e vontades próprias e exclusivas” (FEYERABEND *apud* CORACINI, 1991, p. 32).

Sabemos que as pesquisas e as supostas descobertas científicas são feitas, na maioria das vezes, em conjunto, o que nos possibilita afirmar que o mito da criatividade consiste em mais um traço que define o ideal de pesquisador com o qual o pesquisador em formação se confronta. Além disso, se explorarmos os sentidos possíveis do verbo *criar*, podemos associá-lo a outro, qual seja *inventar*. Desse modo, ao mesmo tempo em

que P11 relaciona o pesquisador ideal à descoberta, à origem e à originalidade (da ciência), potencializa também que este seja compreendido como invenção, ou seja, como uma ficção.

Entendemos, também, que é por se identificar imaginariamente com as características desse pesquisador ideal que P11 as mobiliza. Essa identificação imaginária (primeiro nível da identificação, segundo Riolfi e Alaminos (2007)) pode ser sinalizada não só na reiteração de expressões como “não gosto” e “não sou”, mas também no marcador discursivo “muito”, o qual sugere que, embora não sendo “muito” criativa, por exemplo, ainda assim, P11 é criativa, o que corresponde, em certa medida, ao que se espera de seu papel como pesquisadora. Nesse sentido, P11 delimita, discursivamente, esse ser ideal, construindo, ao mesmo tempo, uma imagem de si mesmo que funciona a partir dele. Esse movimento duplo permite entrever que a constituição identitária do pesquisador em formação, na relação de tensão com um modelo estático de pesquisador (uma vez que consiste em uma figura espectral), caracteriza-se não só pela *transformação*, mas também pela *injunção* à *formatação*, ou seja, pela demanda de adequação a tal modelo.

Talvez seja em decorrência disso que, em R25, a relação do pesquisador em formação com tal imagem espectral se dê por meio da (de)negação, ou seja, todas as características que constituem o ideal de pesquisador podem ser apreendidas a partir do que P11 diz não ser/não ter/não saber. Poderíamos pensar, em um primeiro momento, que tal recorte possibilita entrever uma postura de resistência do enunciador frente a esse padrão ao qual se deve corresponder. Dito diferentemente, ao falar do perfil de pesquisador, P11 também fala da expectativa de inscrição nesse modelo. Contudo, a ênfase na negação funciona como resposta a discursos anteriores que, em rede, afirmam representações e sentidos que P11 tenta forcluir, mas que também o constituem.

Desse modo, o recorte em questão mostra um conflito entre uma imagem (im)posta, que deve ser atingida, e uma imagem que o enunciador acredita ser *ele-mesmo*. Sem considerar que, assim como o perfil a ser alcançado, essa imagem de si decorre da relação com o outro, P11 se vê como unidade, ou seja, sua identidade, no falar de si, funciona como *idem*, o que implica dizer que o indivíduo é visto como idêntico a si mesmo. Imaginariamente, no dizer de P11, *eu* designa o sujeito, já que consiste no lugar gramaticalmente vazio no qual este pode/deve se inserir (BENVENISTE, 1989).

Todavia, perguntamo-nos se não é na partícula negativa, nesse marcador de conflito na cadeia significante que o sujeito lampeja, visto que, como apontamos

anteriormente, é na/pela negação que P11, ao mesmo tempo, constrói uma imagem ideal, inscrevendo-se nela, como seu reflexo invertido. Esses efeitos escapam a sua consciência, pois, como bem salienta Lacan (1998, p. 670), o sujeito do desejo não é designado pelo *eu* do discurso. De forma semelhante ao que coloca o autor, entendemos que, no recorte em questão, se há alguma marca do sujeito, esta não está no *eu*, mas se dá “pelo aspecto do negativo, instalando o vazio em que ele encontra seu lugar” (LACAN, 1998, p. 672), uma vez que esse lugar em construção do qual vimos tratando se significa nessa tensão que envolve não só o imaginário, mas também o simbólico e o real.

Atentamos, assim, para o fato de que, com exceção de dois momentos – “eu vou atrás/ eu busco tudo [...] eu resolvo tudo” e “eu trabalho na base da cópia”⁷⁰ –, P11 não constrói uma imagem de si como pesquisadora por meio de asserções ou de afirmações, de modo que aquilo que estrutura seu dizer (e, por que não, aquilo que a estrutura?), não é outra coisa senão a negação. É pelo gesto de (de)negar, então, que o sujeito se mostra na/pela linguagem como dividido, fruto, não da consciência, mas de um impensado.

O recorte seguinte permite que sentidos semelhantes àqueles mobilizados em R25 sejam sugeridos. Vejamos como a menção ao perfil de pesquisador e à criatividade também é feita por P15.

R26) eu acho que eu não tenho um perfil de pesquisadora pro resto da vida/ é como eu falo/ eu gosto de tá com a mão na massa/ entendeu/ eu gosto de tá na bancada/ eu gosto de tá fazendo/ manipulando/ mas eu não tenho perfil de pesquisador/ assim/ nato//

Intervenção da entrevistadora: mas como você acha que é esse perfil de pesquisador que você não...

P15: a:./ eu não sei// eu vejo aqui/ no meu laboratório/ a gente fala assim/ nossa/ tem gente que tem pesquisa... é:./ pesquisador nato// é aquela pessoa que tem uns insights que você não sabe de onde vêm/ sabe?// meu orientador é a mesma coisa/ tem/ tá numa palestra e de repente ele sai cheio de ideias sabe [...] ã:./ e assim/ se precisar vira 24 horas/ pensando em pesquisa/ a vida é pesquisa/ e eu não sou assim (P15 – Ciências Biológicas).

Em R26, a imagem do pesquisador como sendo um perfil já traçado, ou seja, um padrão, também é mobilizada. Todavia, diferentemente de R25, em R26, duas

⁷⁰ Mesmo essas expressões podem ser exploradas em seus efeitos de sentido negativos.

representações são colocadas em jogo: o pesquisador que se volta para um trabalho prático (aquele que “tá com a *mão na massa* [...] na bancada [...] fazendo/ *manipulando*”), trabalho que P15 afirma gostar (*eu gosto* é repetido três vezes no recorte); e o pesquisador que se volta para um trabalho intelectual, ou, poderíamos dizer, teórico (aquele que “tem uns *insights* que você não sabe de onde vêm [...] de repente ele *sai cheio de ideias* [...] vira 24 horas/ *pensando* em pesquisa”).

Nesse excerto, podemos entrever, além da relação entre o campo da reflexão e o da ação, uma diferenciação entre a profissão de pesquisador (que trabalha, manipula, mas que não “vira 24h pensando em pesquisa”) e a vocação ou o dom para a pesquisa (“a vida é pesquisa”), já mencionado anteriormente. Notamos, ainda, que a imagem do pesquisador, nessas representações, é significada por comportamentos, maneiras de proceder das quais P15 se aproxima e/ou se distancia. Dito diferentemente, essa imagem é definida por sua própria prática, a qual é descrita por meio dos verbos no gerúndio (“fazendo”, “manipulando”), os quais indiciam um processo em desenvolvimento. Também apontam para o processo o emprego do verbo *estar* (*estar* com a mão na massa, *estar* na bancada), associado à negação (“*não tenho um perfil* de pesquisadora *pro resto da vida*”), ambos sugerindo uma situação provisória.

O que o enunciador designa “pesquisador nato”, funciona, no recorte, como uma representação do pesquisador ideal, o qual é definido por aquilo que P15 afirma não ser ou por características que diz não ter (“*tem* uns *insights*, vira 24 horas pensando em pesquisa/ *eu não sou assim*”). Observamos que a construção dessa imagem e, concomitantemente, a contraposição de P15 a ela, se dá pela afirmação de sua preferência por atividades práticas. O mito da criatividade também se faz presente nas asserções “aquela pessoa que tem uns *insights* que você *não sabe de onde vêm*”, “*de repente* ele sai cheio de ideias”, as quais permitem depreender que esse pesquisador ideal não é visto como alguém que trabalha em grupo, em equipe ou que desenvolve suas pesquisas a partir da relação com outras. Pelo contrário, tal pesquisador, sem qualquer vínculo com o outro ou com o momento histórico-social, seria capaz de compreender com clareza e discernimento (como sugere o termo em inglês *insight*) determinada questão ou situação. Semelhantemente ao mito científico de Newton com sua maçã, a qual o faz compreender, “de repente”, a lei da gravidade, P15 parece atribuir as “ideias” ou “descobertas” do pesquisador ideal ao acaso ou a uma fagulha de inspiração quase divina, inexplicável (“você não sabe de onde vêm”). Tais afirmações atualizam, assim, um

imaginário e uma memória nos quais o pesquisador, na condição de cientista, é visto como um gênio criador.

A propensão ao conhecimento lhe seria dada naturalmente ou faria parte de sua essência, como podemos observar, no nível sintagmático, pelo acréscimo, com a finalidade de especificação, em “pesquisador *nato*” e “não tenho um perfil de *pesquisadora pro resto da vida*”, além da asserção de caráter metafórico “a vida é pesquisa”, que reforçam essa característica tida como intrínseca. Tal inclinação ou gosto pela pesquisa remonta, ainda, à formulação aristotélica segundo a qual o conhecimento (ou o desejo de saber) seria natural ao homem; concepção questionada por Foucault (2011), como já discutimos.

A imagem que P15 constrói de si mesmo, bem como o lugar que instaura para (se) dizer, definem-se por uma tentativa de contraposição a um ideal de pesquisador. Nessa tentativa, a estrutura da negação não é reiterada, como o faz P11, em R25, mas tem alguns de seus traços esboçados em “*eu acho que eu não tenho* perfil de pesquisadora” e “*eu não sou* assim”. A partir daí, se questionarmos como esse pesquisador em formação é, teríamos uma resposta semelhante àquela dada por P11, no recorte anterior, ou seja, a negação de uma imagem ideal e a inscrição de uma imagem de si em um lugar vazio, indefinido. Desse modo, acreditamos que o fato de estar em formação para a pesquisa científica, de se ver e de se dizer em processo, é preponderante nas representações do pesquisador acerca de si mesmo: a tentativa de distanciamento dessa imagem idealizada não se deve apenas ao fato de ela ser um ideal que, como tal, é inatingível; esse distanciamento parece marcar a falta de conhecimento como uma forma de dizer a própria falta, aquela que constitui o pesquisador em formação como sujeito desejante.

3.4 *Ser-estar no entremeio:alinhavos*

Procuramos problematizar, ao longo desta cena, alguns traços que marcam a identidade do pesquisador em formação. Reunimos os recortes analisados em torno de um tema comum, a busca pela unidade protetora de um lugar, por entendermos que os dizeres, no âmbito universitário-científico, organizam-se a partir do que poderíamos chamar de uma economia topológica, uma economia de lugares. Contudo, “a experiência do ter-lugar singular” (DERRIDA, 2003, p. 30) se encontra aí perturbada, seja pelo atravessamento de discursos-outros e heterogêneos na relação com a alteridade, que rompe com a desejada unidade do *eu*, seja pelo movimento tenso de identificação

(aproximação-distanciamento) a uma imagem espectral, um ideal de pesquisador inalcançável, como todo ideal.

Na subcena 3.1, observamos o modo como a estruturação do falar de si em forma de uma narrativa linear, do passado ao presente, enfatiza e, de certa forma, exalta o *eu* que trilha seu percurso, permitindo-nos apontar para uma constituição subjetiva marcada pelo caráter individualista que perpassa o sujeito na/da modernidade (KEHL, 2003). Segundo esse ideal, o indivíduo, independente e centrado em si mesmo, faz-se sozinho, segundo o mito do *self made man*, sem nenhum laço que o vincule ao outro. Desse modo, os pesquisadores em formação, inseridos nessa organização sócio-discursiva, parecem marcar, através da narrativa, esse lugar único ao qual dizem ter ascendido social e/ou hierarquicamente, por meio do conhecimento.

As regularidades linguísticas salientadas nessa subcena, as quais apontam para o âmbito discursivo, foram, como já mencionamos, o emprego do pronome pessoal *eu*, aliado à progressão temporal da narrativa, indiciada por exemplo, pelas formas verbais. Além disso, tal narrativa é organizada por um olhar retrospectivo, lançado do presente ao passado, o qual tenta reconstruir um desenrolar linear e (crono)lógico, por meio de interpretações.

Na subcena 3.2, discutimos o modo como o atravessamento da voz e do olhar do outro constituem sentidos sobre os pesquisadores em formação, esvanecendo os limites do *eu* que se buscava traçar com a narrativa de si. Trata-se da relação com uma heterogeneidade irreduzível de imagens, de vozes e de sentidos que permeiam as representações e o dizer dos participantes, ou, dito de outro modo, trata-se da atualização de uma memória discursiva, sempre ressignificada em cada enunciado. Salientamos, também, nessa relação, o desejo de satisfazer o outro, de se submeter a seu desejo, pois, como argumenta Coracini (2003, p. 243), “o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros”. Os elementos da materialidade linguística pontuados nessa subcena foram os discursos direto e indireto livre, bem como a referência ao outro, por meio de marcadores discursivos que sugerem uma indefinição e/ou uma generalização, como “alguém”, “ninguém”, “eles”, “a sociedade”, “as pessoas” etc.

Na subcena 3.3, tratamos da imagem do pesquisador definida como um ideal que remonta, na maioria das vezes, a uma matriz de sentidos fundada nos valores da modernidade e/ou na concepção moderna de ciência. Não tomamos, aqui, esse ideal ou essa matriz especular como uma suposta origem, mas como um ponto de convergência

das representações compartilhadas pelos participantes deste estudo. Nos termos de Milner (1996, p. 30), “trata-se com efeito de um ponto ideal – exterior ou infinitamente distante – para o qual tendem as linhas retas do plano e que ao mesmo tempo pertence a todas e nelas nunca se encontra”. Tal ponto está, portanto, presente-ausente, sustentando as representações, sem estar materializado de forma inteira em nenhuma delas. É por essa razão que nos referimos a esse ideal não só como uma matriz especular, para a qual o sujeito se volta a fim de reafirmar uma imagem de si, mas também como uma figura espectral presente por sua ausência.

Assim como um espectro, essa imagem impalpável, presentificada no processo de formação, produz mal-estar, pois advém de um ideal de ciência pronta, diferenciando-se, conseqüentemente, da imagem incompleta que o pesquisador em formação vivencia, tanto de si mesmo, quanto do âmbito da ciência em desenvolvimento. Todavia, como salientamos, o pesquisador em formação se sente na injunção a corresponder a esse modelo que é, de antemão, inalcançável, porque construído como/sob um mito.

Nessa subcena, foi dada atenção à escolha lexical empregada nas tentativas de definição da imagem de pesquisador, assim como à recorrência do marcador discursivo “ainda”, que aponta para uma espera, sustentando a fantasia adiada de si mesmo. Na busca pelo conhecimento ou pela afirmação de características que constituem tal imagem, o pesquisador em formação parece se significar no adiamento, na *différance* (DERRIDA, 2001), marca do lugar intervalar em que vivencia sua constituição identitária.

Ao longo da cena 4, trataremos, mais especificamente, do funcionamento do discurso universitário-científico no/pelo dizer dos participantes deste estudo.

CENA 4: O discurso universitário-científico na contemporaneidade

Nesta cena, procuraremos discutir o modo como o dizer do pesquisador em formação se constitui no/pelo atravessamento do Discurso Universitário (LACAN, 1992), atrelado, nos dias de hoje, aos ideais do consumo, do imediatismo, do controle, presentes no Discurso Capitalista, “nova modalidade do Discurso do Mestre” (QUINET, 2002, p. 33). Traços constitutivos dos dizeres analisados apontam para a identificação e/ou a submissão à tirania do saber-totalidade, como desenvolveremos na subcena 4.1; a demanda por resultados da pesquisa científica, os quais, para serem úteis e para garantirem a satisfação imediata (ou imediatista), devem ser aplicados (ou aplicáveis), como pontuaremos na subcena 4.2; a necessidade, criada nesse entrelaçamento discursivo, de dar a ver os resultados, ou seja, de mostrá-los enquanto produção e de se mostrar como indivíduo produtivo, apagando-se enquanto sujeito de desejo, como na subcena 4.3.

Essa injunção à totalização, à utilidade e à (in)visibilidade marca tanto um funcionamento de controle sinóptico sobre os envolvidos no processo de formação e de produção do conhecimento, quanto um apagamento da subjetividade, relegada aos bastidores, ao que não atende ao efeito de vitrine, ao semblante, no/pelo qual o discurso da ciência funciona.

4.1 Tudo (pelo) saber

É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – *Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais* (LACAN, 1992, p. 98).

Na subcena 3.1, entendemos que a ênfase na imagem do *eu*, como agente da narrativa e como aquele que realiza, conscientemente, suas escolhas, funciona como sintoma de um desejo de completude e de unidade. Nesta encenação, vamos nos deter mais pontualmente sobre essa questão, tomada a partir do imaginário construído e compartilhado pelos pesquisadores em formação acerca da pesquisa e do conhecimento científico, ambos representados como vias para que essa esperada completude seja alcançada.

Em R27, P3 coloca em jogo uma memória discursiva na qual o pesquisador, representado pelo título e na figura do “doutor”, é portador de um saber que é supostamente mais completo do que outros saberes e por meio do qual se exerce mais poder, como podemos observar.

R27) eu acho que o título de doutor que eu almejo/ acho que leva mais um monte de coisas junto/ perante até a sociedade/ então/ de certa forma/ eu acho que/ se alguém fala eu sou doutor e fala alguma coisa/ mesmo que não seja da área dele/ vale um pouco mais/ eu acho/ tipo/ não que a minha opinião seja a melhor de todas/ mas/ perante a sociedade/ perante a média da população/ assim/ eu acho que o título de doutor pesa desse modo// então/ eu acho que é interessante/ não só a pessoa ter uma erudição na área específica dela/ mas ter uma erudição geral/ assim (P3 – Ciências Exatas).

Nesse recorte, a afirmação de que o título de doutor “leva mais um monte de coisas junto”, mobiliza uma primeira imagem acerca da suposta completude que tal formação assume, tanto diante do outro (“a sociedade”), quanto para o próprio enunciador, que, por fazer parte de tal sociedade, compartilha desse imaginário (como indicia o marcador de opinião “eu acho”, no início do recorte). Além disso, observamos que, para P3, o (re)conhecimento acadêmico é tomado como um valor, como algo que destaca e diferencia aquele que o possui, colocando-o acima dos demais, “a média da população”. Desse modo, em tal representação, o título (que marca o aval da universidade) presentifica e justifica uma relação de saber-poder que tenderia à completude, já que é o saber (pensado em termos de conhecimento), supostamente acumulado por aquele que possui o título de doutor, que lhe conferiria o reconhecimento e a possibilidade de assumir um lugar de poder.

Podemos notar que essa distinção independe do fato de o pesquisador conhecer ou não o assunto sobre o qual fala, pois é a posição que ele ocupa, o lugar de doutor, que vai autorizar e validar seu dizer. Desse modo, entendemos que P3 se inscreve em um imaginário no qual o *pesquisador com formação*, que ele espera vir a ser (“que eu almejo”), é visto como um sujeito no qual se supõe *tudo-saber*⁷¹ (LACAN, 1992, p. 29), havendo, assim, um investimento de crenças e expectativas sobre ele.

⁷¹ O termo, utilizado por Lacan, é *tout-savoir*, que pode ser traduzido tanto como *tudo-saber* quanto como *todo-saber*. Dito diferentemente, *tout-savoir* pode remeter tanto a um saber amplo, um saber de/sobre tudo,

No plano intradiscursivo, podemos observar esse investimento por meio do cruzamento de diversas vozes, provenientes de diferentes discursos que sustentam o dizer. O excerto “se alguém fala eu sou doutor e fala alguma coisa/ mesmo que não seja da área dele/ vale um pouco mais”, por exemplo, traz à tona a representação de que o conhecimento científico, no qual se sustenta a posição marcada pelo título de doutor, não só possui um valor de verdade, como também pode ser estendido para outros domínios, sendo, portanto, amplo e generalizável. É nessa representação que o enunciador se ancora, como porta-voz de um discurso que, por ser legitimado academicamente, ou seja, por ser “aparelhado a partir do discurso universitário” (MILLER, 1996, p. 156), não se caracteriza como mera opinião⁷².

Desse modo, podemos notar na formulação “não que a minha opinião seja a melhor de todas/ mas...”, que P3 assume essa posição de *tudo-saber*, colocando-se no lugar desse “alguém” que fala “eu sou doutor”. A partir desse lugar, o participante formula uma espécie de justificativa por meio de um duplo movimento de negação: primeiramente, é negada uma voz que questionaria se, então, o fato de “ser doutor” estaria sugerindo que sua opinião é a melhor, à qual P3 responde: “não que a minha opinião seja a melhor de todas”, formulação que soa como *não é isso que estou dizendo* ou *não foi isso que quis dizer*. Há, nessa formulação, uma tentativa de retorno do dizer sobre si mesmo (uma volta enunciativa, segundo Authier-Revuz (1998)) e de controle dos sentidos que possam ser produzidos a partir dele. Porém, em um segundo mo(vi)mento, essa negação sofre uma segunda negação, visto que é tomada ao revés por meio da conjunção adversativa “mas”, o que deixa subentendido que: *minha opinião não é a melhor de todas, mas, perante a média da população, ela é*. Afirma-se, desse modo, o que o enunciador havia acabado de negar, ou seja, a superioridade ou o valor de seu conhecimento (autorizado, legitimado e, imaginariamente, tomado como mais completo), em contraposição a outros saberes.

No entanto, ainda é possível entrever, no referido recorte, um conflito dissonante, marcado pelo atravessamento de um discurso que assegura que o doutor é um *expert*, ou seja, alguém com um conhecimento específico em uma área de atuação restrita e que, não necessariamente, precisa conhecer outros âmbitos de saber. Essa representação permanece latente no dizer de P3, fazendo com que o enunciado “*mesmo que não seja da área dele*”, seja formulado. Desse modo, podemos entender que o discurso do

quanto a um saber completo, fechado, como um todo. Utilizamos, aqui, o termo *tudo-saber*, tal como na tradução para o português, feita por Ary Roitman, o que não nos impossibilita de, em outros momentos, fazer jogar essa dupla possibilidade de sentido para a qual o significante aponta.

⁷² Remontamos, aqui, à relação entre ciência e opinião, mobilizada por Stengers (2002) e abordada na subcena 1.2.

pesquisador em formação, materializado no dizer de P3, “é perpassado por sentidos de diversos discursos, não necessariamente coesos entre si, e que os constituem enquanto sujeitos de linguagem nas suas representações” (GRIGOLETTO, 2003, p. 223).

Estas, conforme entendemos, servem de base para a formulação de P3, por estarem presentes em uma memória discursiva que autoriza sentidos em torno do meio acadêmico e do processo de formação acadêmico-científica. Tanto é assim que seu enunciado se organiza a partir de uma polarização entre uma “erudição geral” e uma “área específica”. Contrapondo-se ao ideal da especialização, esse enunciador afirma que o valor de verdade de determinado dizer é dado pelo lugar a partir do qual ele é dito. Esse lugar se define hierárquica e verticalmente, como já observamos; porém não concerne apenas a uma relação de conhecimento, mas de reconhecimento, de distinção, na qual o título legitima (traz consigo) um conhecimento vasto (“um monte de coisas”, “uma erudição geral”), o que reafirma a esperada totalidade.

Por meio da leitura do recorte em questão, podemos entender que a constituição da identidade do pesquisador em formação se dá, como toda constituição identitária, diante do outro, como pontuamos na subcena 3.2. Nessa relação, para P3, “o título de doutor *pesa*”, uma vez que não só reafirma esse lugar do saber completo, como também demanda que o pesquisador em formação assuma essa posição, essa responsabilidade que, em outras palavras, é a do sujeito da ciência. Daí, advém um mal-estar, que pode ser entrevisto nas direções de sentido às quais a formulação anterior (“eu acho que o título de doutor *pesa* desse modo”) encaminha. Esses efeitos são possibilitados pela mobilização do verbo “*pesar*”, o qual pode ser compreendido como fazendo alusão tanto ao peso ou à influência sobre alguém, quanto a um incômodo ou um mal-estar, como mencionamos. Esse efeito de sentido é possibilitado porque, como sugerimos anteriormente, o título de doutor, imaginariamente, traz consigo um saber, mas não qualquer saber: trata-se de um conhecimento legitimado e paramentado pelo Discurso Universitário, do qual o senso comum não compartilha.

Observamos, assim, um movimento paradoxal de sentidos, já que, por um lado, ao ser colocado e ao se colocar na posição de tudo-saber, P3 reconhece sua influência e o peso (o valor, o poder) de seu conhecimento sobre o outro (“o título de doutor *pesa* desse modo”). Por outro lado, é por estar nesse lugar que P3 se defronta com toda uma expectativa, uma demanda para que ele, de fato, corresponda ao que se espera daqueles que assumem tal lugar ou que possuem esse todo-saber. Nesse sentido, podemos argumentar, a partir das colocações de Lacan (1992, p. 99), que esse mal-estar decorre

da demanda para que os pesquisadores em formação “constituam o sujeito da ciência com sua própria pele”.

A referência ao mal-estar nessa posição é marcada, reincidentemente, em outros dizeres, como em R28, a seguir.

R28) é muita responsabilidade eu acho/ não é// é::/ num/ no mestrado é mais tranquilo/ eu acho que.../ mas no doutorado eu acho que tem um peso muito maior né...

Intervenção: por quê? assim...

porque/ é/ é o imaginário que funciona/ a pessoa vira pra você e fala agora você é doutor/ por exemplo/ é/ é uma carga mui.../ de responsabilidade muito maior eu acredito/ então agora você/ você é doutor e/ você vai trabalhar numa instituição na qual você tem que produzir muito mais/ entendeu [...] mas é uma coisa que eu quero fazer bem feita/ isso é uma coisa que me afeta/ né/ então/ tanto que eu tô falando/ bem feito/ bem feito/ é uma coisa que me afeta muito/ né (P7 – Ciências Humanas).

Neste recorte, atentamos, primeiramente, para a reiteração do intensificador “muito” (repetido quatro vezes), acompanhado de outros intensificadores, como “mais” e “maior”, os quais modificam e acentuam os substantivos “peso” e “responsabilidade”. A essa “carga”, que envolve o título de doutor, é associado o imperativo pela produção (sobre o qual discorreremos na subcena 4.2) que passa a assumir uma dimensão diferente, já que o título marca a inscrição do pesquisador em outro lugar: “agora você é doutor”. Trata-se, no imaginário de P7, de uma mudança de condição, da qual decorrem e devem decorrer transformações em sua postura, em sua forma de agir. Essas mudanças de atitude, no entanto, são significadas diante do outro (“a pessoa vira pra você e fala agora você é doutor”) e o desconforto vem dessa outra imagem que P7 se sente na injunção de assumir.

Podemos considerar que a emergência desse mal-estar – nas hesitações, nas reticências, nas pausas (“não é// é::/”, “eu acho que.../”, “por exemplo/ é/ é uma carga mui.../”) –, advém da condição de *astudado*⁷³ em que P7 é colocado e que o faz se inscrever no Discurso Universitário. Esse mal-estar, assim, é acentuado porque, mesmo sendo relegado ao lugar de resto, nos termos de Lacan (1992, p. 98), o pesquisador em

⁷³ Lacan (1992) reescreve *estudantes* por meio do neologismo *astudados*, segundo a tradução de Ary Roitman, argumentando que estes ocupam, no Discurso Universitário, o lugar do a na estrutura, ou seja, o lugar de resto.

formação, “como todo trabalhador [...] tem que produzir alguma coisa” (“você *vai trabalhar* numa instituição na qual você *tem que produzir* muito mais”).

Sendo assim, apesar de parecer compartilhar desse imaginário e de acreditar ser este seu dever (“eu acho”, “eu acredito”, “eu quero”), P7 vivencia o desconforto de um dever ditado, pois é a voz do outro que fala em seu dizer: “agora você é doutor [...] agora você é doutor [...] você vai trabalhar [...] você tem que produzir muito mais”. A essa injunção, P7 precisa responder afirmativamente, ou seja, deve obedecer ao mandamento que persiste no Discurso Universitário, “continua a saber” (LACAN, 1992, p. 99), para não se ver, talvez, desacreditado no lugar que assume (ou que acredita assumir) nesse discurso. Esse imperativo atravessa o pesquisador em formação, produzindo uma demanda que este toma como sua, o que indicia sua conformação a esse discurso.

Em R29 e R30, a seguir, os dizeres de P12 e P2 sobre suas posturas acadêmicas também remontam a uma relação com esse saber institucionalizado, visto como uma possibilidade de completude, como podemos observar.

R29) o que eu trabalho assim é termodinâmica né/ dentro da termodinâmica// então eu já vi várias áreas dentro da termodinâmica/ ao mesmo tempo é bom.../ claro/ eu não sou especialista numa área só/ que também é legal ser especialista numa área só// mas ao mesmo tempo eu tenho uma visão geral de várias áreas/ então eu não/ não/ eu tô tranquila porque eu tenho/ passei por vários/ é::/ é::/ várias linhas de pesquisa/ e cada uma diferente é bom/ porque em cada uma eu vou aprendendo um pouquinho (P12 – Ciências Exatas/interdisciplinar).

O referido recorte inicia com a fala de P12, situando sua pesquisa em uma área específica do conhecimento, a termodinâmica, tomada como um domínio que, apesar de fechado (“*dentro* da termodinâmica”), possibilita a incursão em diferentes áreas, o que P12 julga positivo (“eu já vi *várias áreas* dentro da termodinâmica/ ao mesmo tempo é bom...”). No entanto, a linearidade de seu dizer é cortada por um gesto responsivo a outro discurso, que presentifica a memória (ou o espectro) da especialização no discurso universitário-científico, ou seja, a visão do pesquisador como um *expert* (“claro/ eu não sou especialista numa área só/ que também é legal ser especialista numa área só”). Por meio dessa resposta, o enunciador não apenas considera válido o argumento que poderia lhe ser contrário, como também se submete a ele, explicando sua opção pelas “várias

áreas”, sempre “dentro” da termodinâmica: “também é legal ser especialista numa área só// mas ao mesmo tempo *eu tenho uma visão geral de várias áreas*”.

Essa suposta escolha se justifica pelo fato de, no imaginário de P12, o conhecimento ideal ser, além de generalizável, também acumulável, como sugere o excerto “em cada uma eu vou aprendendo um pouquinho”. É essa possibilidade de soma dos conhecimentos adquiridos “em várias linhas de pesquisa” que conforma e tranquiliza o enunciador, embora este não justifique o porquê de esse percurso rumo à “fantasia de um saber-totalidade” (LACAN, 1992) ser visto como positivo (“*eu tô tranquila porque eu tenho/ passei por vários/ é::/ é::/ várias linhas de pesquisa/ e cada uma diferente é bom*”). Assim, P12 se limita a afirmar que esse percurso “é bom”, o que sugere, não um investimento de si mesmo nessa passagem, mas uma espécie de adaptação ou de conformação ao imperativo pelo *todo-saber* ou por *tudo-saber*.

No dizer de P2, a seguir, a imagem do saber-totalidade é, novamente, evocada e relacionada, ainda, ao funcionamento universitário, que se assemelha ao escolar, organizado em disciplinas.

R30) eu fui um estudante que/ me interessava/ por várias das disciplinas/ em todas as áreas do curso eu tive momentos de me aprofundar nelas assim/ sem a pretensão de me tornar um especialista ou alguma coisa assim/ que a diferença entre você expressar uma posição ou a postura de um pesquisador é você ter essa atitude de/ de se aprofundar em qualquer/ em qualquer área (P2 – Ciências Humanas).

O recorte em questão é marcado pela referência a um modo de funcionamento que remete à esfera departamental-acadêmica, subdividida em domínios de conhecimento, chamados disciplinas. Como bom aluno que afirma ter sido (e, conseqüentemente, bom pesquisador que acredita ser), o enunciador ratifica, em seu dizer, as demandas do discurso universitário-científico, mostrando-se (ou tentando se mostrar) inserido nesse âmbito e adaptado a elas.

A principal demanda que vemos se materializar, no recorte, consiste no interesse e no aprofundamento em “*todas as áreas do curso*”, o que remete, como vimos tratando, à completude (imaginariamente) buscada no/por meio do saber epistemológico. Esse saber é discursivizado, por P2, como sendo equivalente às disciplinas cursadas e atreladas a essas áreas, de modo que se interessar por várias disciplinas e se aprofundar em várias áreas implica, conseqüentemente, apropriar-se do conhecimento vinculado a estas. Essa

menção ao âmbito disciplinar, feita pelo participante, pode ser problematizada com base na leitura de Foucault (2001, p. 30), para quem uma disciplina está relacionada a um “princípio de limitação” de saberes e “se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras”.

Por intermédio do saber disciplinar, segundo o autor, classificam-se proposições como sendo verdadeiras ou falsas e se exclui, desse âmbito, outros saberes que não se inscrevem em “certo horizonte teórico” (FOUCAULT, 2001, p. 33). Assim, notamos que, ao se interessar por esse saber disciplinarizado, P2 marca sua inscrição em uma memória discursiva e em um conjunto de práticas autorizadas e institucionalizadas, nas quais figura um saber que se caracteriza por compartilhar desses mesmos aspectos.

Além disso, no recorte em questão, ao afirmar seu interesse por “todas as áreas do curso”, sem pretender se “tornar um especialista”, P2 não só traz à tona representações construídas, também academicamente, em torno do ideal de especialização (ao qual parece se contrapor), mas também deixa entrever vestígios de sua busca por atingir um saber mais completo e mais amplo, por meio da dedicação a várias disciplinas, ou seja, a vários regimes de verdade.

Podemos depreender essa busca pela mobilização do verbo “aprofundar(se)”, no fragmento “em *todas* as áreas do curso eu tive momentos de *me aprofundar*”. Um dos efeitos de sentido que o dizer de P2 produz é, então, o de querer compreender as áreas a que se refere de forma perfeita, profunda, o que está, indubitavelmente, vinculado à “ideia de que o saber possa constituir uma totalidade” (LACAN, 1992, p. 29), ou seja, de que essa compreensão perfeita e, portanto, completa e ideal é possível. No entanto, devemos apontar que, em R30, tal verbo figura em sua forma pronominal, “me aprofundar”. Nesse sentido, podemos entender que saber, para P2, não consiste apenas em compreender de forma perficiente determinado assunto ou área, mas também em se tornar mais sábio, em aprofundar a si mesmo, no/por meio do conhecimento.

O fragmento “sem a pretensão de me tornar um especialista” ajuda a construir esse ideal de totalização, esperado da relação com o conhecimento, uma vez que joga com a busca tanto pela profundidade, a qual supostamente incidiria em algo específico, quanto pela amplitude, ratificando o anseio de possuir um saber não só profundo, mas também abrangente. Nesse recorte, a aparente contradição entre se “aprofundar”, mas sem pretender se “tornar especialista” permite compreender de que modo se esboça, para P2, a imagem de pesquisador (sobre a qual tratamos na subcena 3.3), visto como alguém que pesquisa, desinteressadamente, sem a ambição de se tornar um grande conhecedor

de determinado objeto e assumindo uma postura de se dedicar “a qualquer área”, a todo e qualquer saber.

Desse modo, nessa formulação, emergem traços de uma memória discursiva, na qual a amplitude do conhecimento sobre várias áreas é vista como sinal de que o saber é mais completo e, conseqüentemente, mais verdadeiro. Além disso, ao ser indagado sobre o modo como se vê enquanto pesquisador (questão-diretriz proposta), P2 fala de sua postura como estudante, o que é recorrente, também, no dizer de outros participantes e que sugere uma não-distinção ou uma simbiose entre ambas as posições. Mobiliza-se e se valoriza, assim, mais a postura do sábio e do erudito, que remonta à ideia da busca por um conhecimento mais amplo, do que a do *expert*, que se restringiria a um conhecimento pontual e compartimentado.

Ora, uma asserção recorrente no âmbito acadêmico-científico é a de que “o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objecto sobre que incide” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 17). Dito de outro modo, o valor de um conhecimento costuma estar atrelado à especificidade deste, de forma que o cientista, ou o “bom” pesquisador, é aquele especialista em “seu” assunto. O que observamos, por meio dos relatos dos pesquisadores em formação, é uma referência muito tênue a esse viés. Seus dizeres contrariam, assim, uma expectativa que tínhamos, qual seja, a de que alguém que esteja desenvolvendo um trabalho de doutorado – o qual costuma ser voltado para um ponto muito específico –, acredite na busca pelo conhecimento especializado e, de certo modo, compartimentado. Perguntamo-nos, então, sobre a razão de esse pensamento contrariar tais expectativas.

Podemos experimentar, para essa questão, diferentes respostas. Uma delas pode ser pensada a partir das palavras de Sousa Santos (1988, p. 17-18), para quem essas seriam marcas de uma mudança de paradigma, já que, “ao contrário do que sucede no paradigma actual, [no novo paradigma] o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. Outra possibilidade está relacionada ao desejo de totalidade e de unidade que é constitutivo de todos nós, como seres desejantes que somos, mas que produz efeitos muito particulares, quando pensado no âmbito acadêmico, perpassado pelo discurso universitário-científico. Isso porque esse discurso funciona de modo a reger e a cercear a vontade de saber e de verdade, mas também a exacerbá-la enquanto demanda de tudo-saber.

Em R31, as representações de P4 sobre a pesquisa acadêmica também permitem apontar indícios dessa demanda.

R31) aí me envolvi e decidi fazer o mestrado na educação// então// fiz o meu mestrado na educação.../ aí sim/ eu acho que o contato com a pesquisa foi maior/ porque [...] foi uma volta/ assim/ pra academia e pra pesquisa/ porque é a pesquisa mesmo né/ no extremo/ de gravar transcrever analisar/ cruzar com aquilo que eu já tinha lido// não só dentro da pedagogia né/ aí o universo se amplia/ tem que ler filosofia/ tem que ler literatura e outras/ outros teóricos né (P4 – Ciências Humanas).

Notamos, inicialmente, que, embora o pesquisador em formação viva a ilusão de ser o principal agente em seu processo formador, esse processo o enreda em sua trama discursiva, em sua rede de memória. Nessa rede, habitam representações do que seja, ou não, (fazer) a pesquisa científica. Uma dessas representações consiste na ideia de que essa pesquisa é algo que se apresenta como possível completude, como vimos discutindo no decorrer desta subcena. Atualizando tal memória em seu dizer, P4 representa o meio acadêmico como o âmbito legitimado da pesquisa, o espaço no qual se faz “a pesquisa mesmo”.

Tal efeito de sentido é sugerido quando o enunciador lista, gradativamente, os passos do que considera a pesquisa “no extremo”: “gravar transcrever analisar/ cruzar com aquilo que eu já tinha lido// não só dentro da pedagogia né/ aí o universo se amplia”. Essa gradação – que parte do gesto de gravar, passando a mobilizar um conhecimento supostamente mais amplo, que o enunciador julga possuir (“cruzar com o aquilo que eu já tinha lido”) e que transcende sua área de estudos –, possui um caráter teleológico, uma vez que caminha para um fim, metaforizado na figura de um universo que se expande. Podemos entender que, tanto o substantivo “universo”, quanto o verbo “ampliar”, utilizados por P4, dão ideia da amplitude que o conhecimento, nesse caso, fruto da pesquisa, deve atingir.

Em uma das acepções do termo “universo” no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, podemos ler: “o conjunto de tudo quanto existe (incluindo-se a Terra, os astros, as galáxias e toda a matéria disseminada no espaço), tomado como um todo” ou “aquilo que se compõe de partes harmonicamente encadeadas; um todo”. Essa totalidade, na imagem que emerge do dizer de P4, ainda é ampliada (“o universo se amplia”), ou seja, trata-se de buscar atingir o todo em um formato ainda maior, em uma

dimensão mais completa, como se isso fosse possível. Trata-se da imagem do conhecimento como *todo-saber*, conforme invocamos anteriormente.

Entendemos que essa imagem da pesquisa, como aquilo que expande um universo, presentifica um discurso, constante no âmbito científico, no qual o conhecimento é visto como cumulativo e a razão é tida como o “lugar da completude, onde não há falta”, conforme aponta Coracini (2003, p. 322-323). De fato, se a pesquisa se aproxima de um todo que ainda se amplia, como conceber aí a falta? Acreditamos que a formulação de P4 mostra sua inscrição no “projeto logocêntrico da modernidade”, assim designado pela autora, ou seja, no intuito de que o real, aquilo que desestabiliza as certezas construídas, seja abarcado e apaziguado.

Em outros termos, no dizer desse enunciador, há uma espécie de expectativa (ou um desejo inalcançável) de que esse universo imaginariamente construído realmente se amplie. É esse desejo, segundo Coracini, que sustenta o projeto logocêntrico, pois, para a autora, o sucesso de tal projeto “se deve ao desejo recalcado (e, portanto, impossível de realizar) de controle, de completude de um sujeito inconsciente, fragmentado, cindido, que deixa resvalar sentidos indesejados” (CORACINI, 2003, p. 32). Tal parece ser o caso, em R31, quando P4 repete em seu dizer uma expressão já naturalizada, “o universo se amplia”, sem que possa controlar os efeitos de sentido produzidos.

Esse desejo de completude também pode ser entrevisto em R32, a seguir.

R32) então/ há uma troca de informação muito grande/ não só a nível de conhecimento/ mas de vivência/ de dia-a-dia/ de rotina/ e uma complementação/ quer dizer/ se eu estiver ali/ o outro vai me ajudar a complementar e nós dois juntos/ a gente vai conseguir o todo que é necessário para o trabalho (P1 – Ciências Exatas).

Nesse recorte, a pesquisa científica é tomada não só como uma forma de alcançar uma esperada totalidade, mas também como um fazer partilhado com o outro. Como podemos observar no fragmento “há uma *troca de informação* muito grande/ não só a nível de *conhecimento*/ mas de *vivência*”, o saber, seja ele acadêmico ou não, é representado como uma troca de informações, uma comunicação, um diálogo.

Ao trazer a intervenção do outro, P1 sugere que a pesquisa (“o trabalho”) demanda interlocução, ou seja, não depende somente da ação de um único sujeito. Além disso, esse dizer alude ao imaginário de que é possível atingir a totalidade nessa relação com o outro. Podemos supor, então, que, sem a “ajuda” do outro, o todo não seria

possível, o que remete, por sua vez, à inferência de que, se essa completude não foi alcançada, a falta pode não ter sido do *eu* (enunciador), mas desse outro. Nesse recorte, entendemos que a constituição dialógica dessa relação, ou seja, a “troca de informação” convergiria para o ilusório “todo necessário” de que fala P1 no excerto “nós dois juntos/ a gente vai conseguir *o todo que é necessário para o trabalho*”.

A partir dessas considerações, entendemos que, se o discurso científico é marcado pela incerteza e pelo não-fechamento, pela revisão constante das teorias e das supostas descobertas, como apontam, dentre outros, Kuhn (1992), Coracini (1991) e Moraes (2007), o que o move é, no entanto, esse desejo de atingir a totalização. Tal caráter teleológico sugere uma visão positivista desse discurso, assim como da ciência, a qual tem seu funcionamento comumente ancorado na metáfora de fases, ou paradigmas, que se superpõem e/ou se complementam. Esse discurso, que busca por um saber cumulativo, transpassa o dizer de P1, pois, para esse enunciador, é somando seu conhecimento com o do outro que se chega ao todo.

Acreditamos que, no dizer de P1, assim como no de outros participantes deste estudo, essa busca por atingir o todo consiste em um índice do desejo de tamponar uma falta que (n)os constitui. Todavia, sabemos que “nenhuma relação de um sujeito com outro sujeito, ou de um sujeito com um objeto, preenche a falta, a não ser por uma formação imaginária que a sutura, mas ela volta a se encontrar em seu interior” (MILLER, 1996, p. 16). Em R33, podemos observar, além da reafirmação do ideal de totalidade, projetado no saber acadêmico-científico, uma menção ao tempo do processo de formação como sendo passageiro ou momentâneo, o que sugere a ilusão de que esse saber se completa e se satura, uma vez que esse processo tenha sido concluído.

R33) olha/ agora eu tô num movimento de querer ficar aqui/ por um tempo/ de aproveitar tudo o que ela [universidade] tem pra me oferecer sabe?/ os congressos/ os colóquios/ os seminários// as reuniões de grupo/ as aulas/ ler tudo/ eu tô um pouco com essa sede ou se preferir com essa angústia de/ de academia/ de conceitos/ de// estou vivendo isso agora/ afastada das escolas e tentando sugar tudo o que for importante pra mim (P4 – Ciências Humanas).

No referido recorte, as expressões “aproveitar *tudo*”, “ler *tudo*” e “sugar *tudo*” marcam a relação de P4 com essa totalidade visada. Além disso, tais expressões são reforçadas pela “sede” e pela “angústia” que o enunciador diz sentir, as quais indiciam um

anseio pelo saber, mas não por qualquer saber. Trata-se de um saber epistemológico, o qual é metaforizado na “academia” e em “conceitos”. Novamente, a imagem do conhecimento científico é mobilizada como possibilidade de completude e inscrita na universidade como “lugar de formalização de saber” (ALBERTI, 2009, p. 124), por meio dos “congressos/ os colóquios/ os seminários// as reuniões de grupo/ as aulas”.

Contudo, a inserção nesses espaços de disciplina e de controle é tomada, por P4, como uma demanda passageira, como podemos entrever nos marcadores temporais “*por um tempo*” e “*agora*”. Essa efemeridade, sugerida no recorte, indicia a expectativa de que essa completude seja alcançada com o (fim do) processo de formação. Tal expectativa, por sua vez, conforma o enunciador, que toma sua constituição incompleta como transitória, aderindo, assim, ao discurso científico que, segundo Andrade (2008, p. 33), pretende transformar a “impossibilidade de satisfação plena numa impotência momentânea”.

Essa possibilidade de leitura, atrelada ao recorte em questão, encaminha-nos a compreender que o dizer desse pesquisador em formação é constituído por traços do discurso universitário-científico. Entendemos que o atravessamento desse discurso atua na (trans)formação da identidade dos participantes, reconfigurando seu imaginário, ao trazer representações que derivam do meio acadêmico, mas também reforçando imagens que esse enunciador já compartilhava com o meio não-acadêmico, no qual também se insere.

No recorte seguinte, podemos observar que P13 também reafirma essas imagens.

R34) quando eu cheguei aqui eu falei não/ eu quero realmente aperfeiçoar minha formação/ e procurar as melhores ferramentas pra sair com o doutorado e falar/ não só o título/ eu/ eu sou/ uma doutora/ eu tô apta/ a encarar o mundo/ da área que eu escolhi// então/ eu acho que eu tô assim/ inserida/ é meio/ é meio complexo porque eu falo que meu ponto de vista/ eu vim procurar algo pra preencher mesmo/ que eu acho que tava faltando/ se eu queria o título de doutora não é só pelo título (P13 – Ciências Biológicas).

Em R34, o processo de formação é tomado como lugar de aperfeiçoamento e como possibilidade de supressão da falta. Esse aperfeiçoamento, no imaginário de P13, dá-se por meio de “ferramentas”, ou seja, de construtos que lhe são externos e que devem ser incorporados para que possibilitem a (trans)formação. Notamos que essa

mudança, esperada do processo formador, não diz respeito ao conhecimento, embora P13 afirme, no início do recorte, procurar aprofundar *sua formação*. Tal mudança, como a sequência do enunciado sugere, relaciona-se a uma imagem de si que vai ser (re)significada: “não só o título/ *eu/ eu sou/ uma doutora/ eu tô apta*”.

Ainda no fragmento supracitado, podemos apontar, primeiramente, a (de)negação do atravessamento constitutivo de representações advindas do Discurso Universitário, cuja ênfase incide na burocratização e, podemos dizer, nesse caso, na demanda pela titulação (“*não só o título*”, dizer que pressupõe, ao mesmo tempo, presente-ausente: *mas também o título*). Em um segundo momento, podemos observar que essa titulação (de)negada vem modificar a imagem que P13 faz de si mesma, não só por estar relacionada a esse *si-mesmo* como uma suposta entidade, um *ser* (“*eu sou doutora*”), mas também, e principalmente, pelo fato de esse lugar lhe autorizar (tornar-lhe “apta”) a se inserir em uma ordem de discurso determinada (“*eu tô apta/ a encarar o mundo/ da área que eu escolhi*”). Esse título, embora (de)negado, quando alcançado, marca o limiar de um outro “mundo”, no qual a pesquisadora em formação – que se acredita não apta, já que ainda não é doutora –, entrará.

Ao falar sobre o principal fator que a moveu em direção ao processo de formação e à pesquisa (dita) científica, P13 alude a uma busca pelo tamponamento de uma falta (“*eu vim procurar algo pra preencher mesmo/ que eu acho que tava faltando/ se eu queria o título de doutora não é só pelo título*”) e, nesse sentido, não só o conhecimento, mas também o título pode ser pensado como essa possível bandagem existencial. Isso porque o título consiste, não só em um procedimento burocrático, mas também no reconhecimento de um poder; não só em uma marca “a mais” vista socialmente, mas também em algo que se acresce, que se soma ao nome próprio (FLUSSER, 1989), modificando-o.

Todavia, como sabemos, a falta não se tampona com títulos ou com o conhecimento, muito embora estes possam servir de semblantes do objeto *a*, objeto para sempre perdido/faltante, que causa e que move o sujeito do desejo. Vemos que, no recorte, mesmo se dizendo “inserida”, P13 hesita e acrescenta “*é meio/ é meio complexo*”, o que aponta para a não correspondência entre essa inserção no discurso universitário-científico e a supressão da falta, tal como era esperada. Desse modo, podemos pensar que o dizer do pesquisador em formação, tal como vimos problematizando nesta pesquisa, tangencia o ponto nodal em que o desejo, decorrente de uma falta fundante,

articula-se à busca pelo conhecimento, como possibilidade ilusória de supressão dessa falta.

Esse ponto, no entanto, marca, no pesquisador, um mal-estar, visto que o agente do Discurso Universitário não é o sujeito desejante, mas o imperativo pelo saber, que o relega, assim como a seu desejo, ao lugar de resto, como mais um de seus produtos . Nas palavras de Quinet (2002, p. 33), “a verdade no discurso universitário - a verdade do sujeito - é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber”. Desse modo, embora, imaginariamente, P13 se veja como eu-agente, responsável por sua busca e por sua inscrição no âmbito acadêmico-científico (“eu quero”, “eu vim procurar”), é a ordem desse discurso que o determina.

Trata-se, assim, mais de vivenciar uma imposição do que de estar em posição de saber. Além disso, é de um conhecimento normatizado, que o discurso universitário-científico se ocupa; conhecimento este que, cada vez mais, busca-se atrelar às demandas neoliberais, aproximando-se do que Lacan (1972) concebe como Discurso do Capitalista. Trataremos desta questão na subcena seguinte.

4.2 O conhecimento e a demanda utilitária

A ciência no discurso capitalista é a produtora dos objetos de consumo, que operam como causa de desejo (QUINET, 2002, p. 35).

Nesta subcena, nossa problematização incide sobre a polarização entre processo e produto da pesquisa (dita) científica, compreendendo que a ênfase no segundo polo dessa hierarquia está atrelada às demandas contemporâneas de vínculo entre o meio acadêmico-científico e o meio industrial-comercial. Dito diferentemente, trata-se de uma lógica mercantil, cada vez mais presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, no discurso universitário-científico. Observemos R35, no qual P1 fala sobre o que espera de sua pesquisa acadêmica:

R35) quando eu terminar meu doutorado/ talvez não seja só um livro que vai ficar na prateleira da biblioteca//eu estou tentando desenvolver alguma coisa prática/ talvez/ assim/ um produto para ser utilizado por alguém que queira se prevenir contra tempestades/ contra raios/ seja numa empresa/ no setor elétrico/ não sei/ em termos de governo/ não sei// o projeto é esse/ além de uma contribuição teórica/ com um conhecimento com relação ao

que eu estou fazendo/ eu quero fazer uma coisa que me possibilite eu não seguir somente na área acadêmica [...] eu tenho essa perspectiva e/ talvez/ se tudo der certo/ se os resultados forem realmente positivos/ de aplicar isso na prática/ fora da pós-graduação (P1 – Ciências Exatas).

Podemos observar, como um primeiro traço desse dizer, a presença do marcador temporal *quando*, que indicia a projeção das expectativas de P1 para o futuro, que coincide com o final de seu período de formação (“*quando eu terminar meu doutorado*”). Tal formulação nos leva a entender que, na concepção de P1, a validade de sua pesquisa só será reconhecida após o fechamento da etapa vivenciada, ou seja, só contará significativamente para o fim ao qual se destina, quando passar da condição de processo para a de produto. Esse produto, no entanto, não funciona simplesmente como signo do término de um percurso, uma vez que deve ter como finalidade um bem de consumo, na forma de um instrumento ou de uma ferramenta, o que pode ser depreendido do excerto “quando eu terminar meu doutorado/ talvez não seja *só um livro*”, em que a partícula *só* sugere uma limitação ou uma inferiorização da pesquisa, quando convertida em livro e, ao mesmo tempo, sua não utilização.

Nesse fragmento, pode ser vislumbrado, também o modo como os conhecimentos teórico e aplicado se relacionam no imaginário de P1. Em tal relação, ambos são representados como obedecendo a uma organização binária, característica da concepção de ciência na modernidade. Nessa organização, o lugar do conhecimento teórico é representado de forma estática, tanto pelo emprego do verbo *ficar*, que se vincula à ideia de permanência, quanto pela referência à imagem do livro e da prateleira de uma biblioteca (“talvez não seja *só um livro* que vai *ficar na prateleira da biblioteca*”).

Podemos apontar também para o fato de a teoria estar vinculada a um espaço interno/fechado, a um dentro, presentificado pela relação com a “biblioteca”, a “área acadêmica” e a “pós-graduação”. Já o lugar destinado ao conhecimento aplicado, à técnica ou à tecnologia é representado pela possibilidade de relação com o outro (*alguém* que queira se prevenir contra tempestades, *governo, empresa*) e, conseqüentemente, por uma mobilidade maior, permitida pela aplicação e pela colocação em prática do conhecimento desenvolvido. Além disso, observamos a vinculação dessa técnica a um espaço externo/aberto, a um “fora”, que parece apontar para o mercado consumidor como o fim de uma cadeia de produção. Podemos entender, ainda, que, na hierarquização estabelecida entre o conhecimento teórico e o prático, o primeiro é relegado ao polo

inferior, na condição de ser apenas (mais) um livro, enquanto o segundo, convertido em um produto que possa prevenir contra raios e tempestades, viria trazer benefícios tanto no domínio privado (*numa empresa*), quanto no público (*em termos de governo*).

Em um primeiro momento, podemos afirmar que P1 rejeita a condição de estaticidade que seu trabalho possa assumir, enquanto teoria ou não-produto (“só um livro”), já que sua expectativa é a de que o fruto de sua pesquisa venha a se tornar consumível, como um *gadget*, ou seja, “um objeto de consumo curto e rápido” (QUINET, 2002, p. 35). No excerto “eu estou tentando desenvolver alguma *coisa prática* [...] um *produto para ser utilizado* por alguém”, por exemplo, podemos observar esse imperativo pelo uso, que caracteriza tanto o que Lebrun (2004) define como sendo um traço do discurso da tecnociência, quanto o que Quinet (2002), retomando as considerações lacanianas, concebe como marcas do discurso capitalista. O atravessamento desse discurso é significativo, porque coloca em jogo não apenas a inscrição de P1 em um imaginário sobre o fazer científico, mas também a relação entre seu dizer e toda uma rede interdiscursiva na qual o ideal utilitário ou utilitarista da ciência vigora.

No entanto, a relação entre esses dois âmbitos de conhecimento (teórico e aplicado) produz um efeito de tensão no dizer de P1, que se situa em um lugar intervalar, dividido entre a ciência vista como teoria e a ciência vista como aplicação. Observamos, em R35, que o lugar da prática nem sempre é representado como superior ou mais importante do que o da teoria. No excerto “*além de uma contribuição teórica* com um conhecimento [...] eu quero fazer uma coisa que me possibilite eu não seguir somente na área acadêmica”, podemos salientar que a relação entre a ciência e suas aplicações é reescrita diferentemente. Podemos entender, pela leitura desse fragmento, que o conhecimento aplicado, para P1, vem *além* do conhecimento teórico, o que permite colocar em jogo sentidos contraditórios: *além de uma contribuição teórica* pode ser lido tanto como *para além desta* (excedendo-a, portanto), quanto como *só depois* desta, estando a teoria na base e possuindo uma espécie de primazia (vemos que “além de uma contribuição teórica” não exclui essa contribuição; pelo contrário, toma-a como já pressuposta).

Ainda a esse respeito, dois termos desse fragmento chamam a atenção, por serem justamente aqueles que designam o objeto e a finalidade do trabalho de P1: tratam-se dos substantivos “conhecimento” e “coisa”. Notamos que, ao se referir à dimensão teórica, P1 utiliza-se de itens lexicais que sugerem uma relação intelectualmente elaborada com o saber, como, por exemplo, “contribuição teórica” e “conhecimento” (“além de uma

contribuição teórica/ com um *conhecimento* com relação ao que eu estou fazendo”). Já ao se referir à prática, o enunciador serve-se do substantivo “coisa” e do pronome demonstrativo “isso” (“eu quero fazer uma *coisa* que me possibilite eu não seguir somente na área acadêmica [...] aplicar *isso* na prática”). Percebemos, assim, que a dimensão prática é relacionada à objetificação e à aplicabilidade, enquanto a teorização se configura como um conhecimento.

Desse modo, o lugar de destaque, inicialmente (e, talvez, conscientemente), dado à prática, é, desta vez, conferido à teoria, principalmente se atentarmos para o fato de a aplicação só ser possível “se os resultados forem *realmente* positivos”. Logo, não é qualquer resultado científico que pode ser convertido em aplicação, condição que parece não se aplicar à dimensão teórica que estaria presente no livro, mesmo quando fadado à estaticidade.

Remonta-se, dessa forma, a uma superioridade da teoria diante da prática ou da aplicação, embora esse ideal de superioridade se encontre camuflado por um discurso pró-prática e pró-aplicação, o que aponta, como mencionamos, para a constituição heterogênea do discurso do pesquisador em formação, bem como do lugar a partir do qual este enuncia. Essa instabilidade e essa tensão entre discursos também são materializados na incerteza que circunda o dizer, mobilizada nos marcadores “talvez” (repetido três vezes), “não sei” (repetido duas vezes) e “se” (repetido duas vezes).

O último ponto que salientamos, a partir de R35, permite-nos conjecturar que o processo de produção de conhecimentos é representado, por P1, como constituindo-se a partir de tentativas e de erros, procedimento que ancora a busca pela chamada verdade científica (FLUSSER, 1989). Tal representação pode ser depreendida do excerto “eu *estou tentando desenvolver* alguma coisa prática”, que não apenas evoca uma imagem do processo, pelo emprego do verbo no gerúndio, mas também a ideia de que esse processo é marcado pela experimentação, ou seja, por sequências de tentativas, erros e acertos (ou resultados negativos, positivos e “realmente positivos”).

Sendo assim, podemos observar, novamente, que a imagem do fazer acadêmico-científico que cruza o dizer de P1 é baseada na concepção de ciência vigente na modernidade (tendo como modelo as ciências experimentais). Outros indícios que nos permitem tal afirmação consistem na recorrência da forma dicotômica e hierárquica por meio da qual as relações entre teoria e prática, bem como entre processo e produto são significadas. Entretanto, não podemos deixar de pontuar o atravessamento do discurso capitalista, atrelado ao funcionamento neoliberal de nossa sociedade, como a demanda

pela utilidade do conhecimento científico, visto como bem de consumo, que também pode ser flagrada em R36, a seguir.

R36) o meu projeto é muito aplicado na clínica/ nos pacientes/ aqui/ a maioria/ faz pesquisa de base/ e o meu projeto é muito aplicado/ então isso me traz muita satisfação/ de você poder fazer/ alguma coisa pra ajudar/ é uma satisfação pessoal que eu tenho [...] eu acho ótimo/ eu acho ótimo porque pelo menos as coisas que eu aprendi/ que eu tive por formação vai servir pra alguma coisa entendeu/ eu sempre tive essa ideia na cabeça assim/ a:: eu quero trabalhar/ pra ajudar// sabe/ pra fazer alguma coisa pra ajudar// não preciso ó:::/ descobrir/ alguma coisa inédita não sei o que/ mas alguma coisa que ajudasse/ então eu fiquei muito contente/ de poder fazer assim/ uma coisa mais aplicada do que uma coisa de base (P15 – Ciências Biológicas).

Nesse recorte, observamos a ênfase na utilidade da pesquisa e na satisfação que o enunciador afirma sentir pelo fato de esta “servir pra alguma coisa”, o que sugere um movimento de identificação de P15 à demanda utilitarista da ciência. No fio de seu discurso, podemos depreender, também, a presentificação de um imaginário no qual a ciência funciona como “prestadora de serviço” à sociedade, sendo a clínica o lugar de atuação desse conhecimento cientificamente produzido (“o meu projeto é *muito aplicado na clínica/ nos pacientes*”). Observamos, no entanto, que essa suposta prestação de serviço se dá a partir da objetificação do outro, no qual se aplica o conhecimento.

Assim, embora afirmando que seu propósito é “trabalhar/ pra ajudar [...] fazer alguma coisa pra ajudar”, P15 deixa em suspenso, justamente, o complemento da oração, ou seja, o sujeito a quem seria direcionada tal ajuda. Ao mesmo tempo, depreendemos que a “satisfação” do enunciador não se dá na relação com o outro, não se liga ao fato de o trabalho aplicado à clínica trazer benefícios aos pacientes. Apesar de afirmar a satisfação pessoal em ajudar, a reiteração no dizer de P15 aponta para o destaque dado à utilidade da pesquisa: “*eu acho ótimo/ eu acho ótimo porque pelo menos as coisas que eu aprendi/ que eu tive por formação vai servir pra alguma coisa*”.

Com base no viés psicanalítico, podemos entender que esse utilitarismo, materializado na satisfação de se sentir útil, remete ao prazer enquanto um ganho, diferentemente do desejo, que remete a algo que se perdeu. No excerto em questão (bem como em outros recortes), a manifestação desse prazer é recorrente, como podemos

apontar nas expressões “muita satisfação”, “satisfação pessoal”, “fiquei muito contente” e “eu acho ótimo” (repetido duas vezes). Desse modo, conjecturamos que, nos dizeres dos participantes, esse utilitarismo produz um efeito de sentido que remete mais ao excesso (a um ganho) do que à falta. Dito diferentemente, a ênfase na utilidade dos resultados ou dos objetos nada mais é do que uma forma de amenizar o mal-estar, de elidir a angústia diante da falta que insiste na relação com o conhecimento, onde se esperava que ela fosse dissipada.

No final do recorte, o fragmento “eu *fiquei muito contente*/ de poder fazer assim/ *uma coisa mais aplicada do que uma coisa de base*”, permite que seja mobilizada a polarização e a hierarquização entre a pesquisa teórica (ou de base) e a pesquisa aplicada. Essa hierarquia, como sabemos, estrutura não apenas o dizer de P15, mas também, em grande medida, o discurso científico. Todavia, diferentemente do que se poderia esperar, a prática ou a aplicação não é tomada, aqui, como parasita da teoria, mas como sua finalidade, seu *telos*. É por acreditar chegar a esse fim que P15 se diz contente, interpretação que pode ser sustentada pela leitura de R37, a seguir, no qual P18 afirma se sentir frustrada por não ver o resultado final de seu trabalho de pesquisa. Vejamos.

R37) eu gosto muito do trabalho que eu faço/ acho muito legal/ só que eu não trabalho com uma pesquisa aplicada/ isso no final é meio/ ruim/ porque você não vê o resultado em si/ né// você demora/ uma pesquisa aplicada você vê/ você faz hoje e amanhã ou daqui a alguns anos você vai ver no paciente// a minha pesquisa vai/ descobrir alguma coisa/ que não/ sssó/ que vai ser publicada/ mas que não vai ter um retorno imediato pro paciente/ ou mesmo/ pra qualquer ser humano/ aqui// a minha pesquisa vai abrir portas pra nossos estudos e/ o que eles chamam muito de pesquisa básica né/ que/ você / pesquisa a função/ de um gene/ no meu caso/ pesquisa a função/ desse gene/ dentro de um sistema// não vai/ achar a cura do câncer/ não vai achar nada/ nesse aspecto// isso/ é um pouco frustrante porque/ você não vê o final/ né/ de pesquisa// pro pesquisador/ que/ faz pesquisa básica/ eu acho que tem que se adaptar/ e se acostumar a não ver/ né/ o resultado tão logo/ você vai ver o paper/ mas o seu paper não vai ser pu.../ tipo/ não vai mudar o mundo (P18 – Ciências Biológicas).

Logo no início do recorte, P18 aponta para o principal inconveniente de seu trabalho, do qual afirma gostar bastante: o fato de este não ser aplicável, ou seja, de não possuir resultados imediatamente consumíveis. A comparação entre a pesquisa de base e a pesquisa aplicada sustenta esse dizer, no qual a primeira é vista como a responsável por descobertas, pela potencialização de outros estudos. Apesar de ter sua importância enfatizada por P18 (“a minha pesquisa *vai/ descobrir alguma coisa [...] vai abrir portas pra nossos estudos*”), a pesquisa teórica é colocada no polo inferior da hierarquia entre teoria e prática. Se nos perguntarmos o porquê de tal organização, observaremos que, diferentemente da pesquisa aplicada, a pesquisa de base não garante a satisfação imediata (o “retorno”) frente ao produto, demanda de uma sociedade de imediatismos como a que vivemos.

Notamos que a frustração advém da não-imediatez, por um lado, do próprio resultado e, por outro, de sua utilização, como sugerem os fragmentos: “você *demora [...] não vai ter um retorno imediato* pro paciente [...] é um pouco frustrante porque/ você *não vê o final [...] não ver/ né/ o resultado tão logo*”. Tais fragmentos nos permitem apontar também para o ritmo acelerado do mercado e do consumo desses novos objetos que devem ser produzidos quase que instantaneamente, à medida que novas demandas vão sendo lançadas. Assim, a ânsia pelo resultado imediato também constitui P18, deixando marcas em seu dizer, mesmo que sua filiação seja no âmbito da pesquisa de base, o que possibilita pensarmos que a constituição de sua identidade também é atravessada por tal imperativo.

Desse modo, a partir do dizer do pesquisador em formação (“uma pesquisa aplicada você *vê/ você faz hoje e amanhã ou daqui a alguns anos você vai ver* no paciente”), podemos afirmar que o conhecimento mais apto a satisfazer as demandas utilitárias contemporâneas é o conhecimento aplicado, que se aproxima, nos termos de Lebrun (2004), da técnica. Esse conhecimento, ainda no dizer de P18, seria capaz de “mudar o mundo”; imagem que pode ser depreendida, se tomarmos a afirmação sobre a pesquisa de base ao revés (“pro pesquisador/ que/ faz pesquisa básica/ eu acho que tem que se adaptar/ e se acostumar a não ver/ né/ o resultado tão logo/ você vai ver o paper/ mas o seu paper [...] *não vai mudar o mundo*”). Ora, se a “pesquisa básica” não vai mudar o mundo, já que seus frutos se restringem aos artigos acadêmicos publicados (o *paper*, em português: artigo), qual outra pesquisa teria, supostamente, tal poder?

Poderíamos conjecturar que essa demanda imediatista e/ou utilitarista seria uma marca apenas dos dizeres de pesquisadores em formação vinculados à área de ciências

exatas e/ou biológicas, nas quais seria reincidente um discurso em prol dessas demandas. Entretanto, com algumas modificações, características desse discurso são reiteradas em dizeres de participantes vinculados às ciências humanas. A ênfase de R38, a seguir, formulado por P5, também incide na busca por resultados. Vejamos o recorte.

R38) todo mundo diz que os trabalhos acabam engavetados// mas/ de novo/ eu como professora e como pesquisad.../ como professora eu talvez não tivesse lido essas revistas acadêmicas/ mas como pesquisadora sim e elas me fazem refletir sobre minha prática e se acontece comigo deve acontecer com outras pessoas também/ entendeu/ então/ assim/ é muita pretensão/ achar que eu posso fazer alguma coisa/ mas se eu não tiver essa pretensão o que que eu tô fazendo aqui/ na pós-graduação/ né/ então vou vender água de coco na praia// tem que ter alguma pretensão/ a gente tem que achar que nosso trabalho vai ter algum resultado/ senão não vale a pena// muito estresse// (P5 – Ciências Humanas).

Inicialmente, P5 se contrapõe a sentidos já-dados e ao discurso do senso comum, como uma verdade construída socialmente, já que “*todo mundo diz* que os trabalhos acabam engavetados”. A mobilização dessa voz do outro em seu dizer consiste não apenas em uma espécie de estratégia de argumentação, mas também em um ponto de ancoragem para que sua enunciação se dê. É a partir desse discurso de ancoragem, que o enunciador reitera a relação hierárquica entre o conhecimento teórico e o prático, concebendo este último como uma alternativa possível para que o primeiro, produzido na academia, circule e, dessa forma, tenha uma utilidade, uma aplicação, ou seja, não *acabe* engavetado. Podemos observar, ainda, que a forma verbal, em “os trabalhos *acabam* engavetados”, faz referência, novamente, aos resultados, como signo final dos processos de formação e de produção de conhecimentos.

Entendemos que essa formulação aponta para o fato de a não-aplicabilidade dos resultados ser vista de forma negativa e relacionada, assim como feito por P1, em R35, a um espaço fechado e inerte. Em ambos os recortes, tanto a biblioteca, quanto uma gaveta fazem menção a formas de esquecimento bastante similares. O desprestígio do “trabalho” que acaba não sendo usado (nesse caso, a tese), sobre o qual fala P5, é ainda reforçado pela importância conferida às revistas acadêmicas, que, apesar de mobilizarem um conhecimento científico, como sabemos, caracterizam-se por apresentar não uma reflexão demorada e aprofundada sobre determinada questão, mas resultados que, na

maioria das vezes, são pontuais e direcionados a um fim prático, como apontaremos na subcena seguinte. Observamos, assim, que o que leva P5 a refletir sobre sua prática não é seu próprio processo de formação, que o (trans)formaria, mas os resultados alcançados ou visados.

Além da oposição entre um dentro e um fora, uma forma de estaticidade (a gaveta) e uma ação sobre o outro (“se acontece comigo deve acontecer com outras pessoas também”), a oscilação entre diferentes posições sujeito, *eu como pesquisadora* e *eu como professora*, também presentifica o binarismo entre teoria e prática, que constitui, em nossa concepção, um modo logocêntrico de pensar o conhecimento acadêmico-científico. A divisão desse enunciador, embora aparentemente consciente, entre diferentes posições, que significam a relação com o conhecimento científico de forma diferenciada, produz efeitos de sentido pertinentes para que possamos problematizar as representações a respeito de quem produz e quem não produz conhecimento.

Assim como no dizer de P1 (que se refere à aplicação por meio dos termos “coisa” e “isso”, em R35), na formulação de P5, o conhecimento aplicado também parece ser visto como um objeto, um produto. Além disso, observamos que *é como pesquisadora* e não como *professora* que P5 reflete sobre sua prática, por um lado, porque, como professora, não teria acesso ao saber acadêmico (“como professora eu talvez não tivesse lido essas revistas acadêmicas”). Por outro lado, porque a posição de professora é relacionada a uma não-preocupação com o conhecimento, tomado como tal apenas quando concernente ao âmbito teórico ou acadêmico.

Devemos atentar, no entanto, para a importância atribuída à utilidade desse conhecimento, uma vez que a produção de um conhecimento que não venha a circular e a incidir sobre o mundo exterior à academia é comparado, por P5, ao ato de “vender água de coco na praia”, com a ressalva de que este é considerado melhor, já que não demandaria “muito estresse”. Salientamos, ainda, o valor conferido ao produto, no excerto de R38: “*tem que ter* alguma pretensão/ a gente *tem que achar* que nosso trabalho vai ter *algum resultado/ senão não vale a pena*”. Há, aí, a criação de uma necessidade (observe-se a reincidência da modalidade deôntica “tem que”) de produzir resultados, pois, se não houver resultados, o processo terá sido em vão (processo este que é significado como um penar, por meio da expressão linguageira “não vale a pena”).

Desse modo, é possível compreender que, embora seja conferido grande valor ao âmbito teórico e acadêmico-científico, é a prática ou a aplicação que se sobrepõe, pois é ela que se configura, no dizer em questão, como o fim teleológico de toda pesquisa tida

como científica. A ciência, na concepção desse interlocutor, é feita para ser aplicada, o que justifica a demanda por resultados, ou seja, pelo produto utilizável, como temos pontuado nos recortes; resultados estes que devem ser “pretensiosos” (“é *muita pretensão*/ achar que eu posso fazer alguma coisa/ *mas se eu não tiver essa pretensão o que que eu tô fazendo aqui*”), por serem considerados indispensáveis, seja para a prevenção e proteção, como em R35, seja para refletir sobre a prática de ensino, como em R38, ou, ainda, para incidir sobre questões de saúde, como veremos em R39 e R40, a seguir.

R39) o aspecto investigativo/ de ter o produto/ a::/ formou o produto que eu queria/ beleza/ formou mais alguma coisa?/ o que formou e por que formou/ pra entender mesmo/ é esse realmente o nosso sentido de químico/ é tu entender a reatividade de compostos e tal// e a química é legal também aqui porque tudo tem uma aplicação/ [...] a gente/ até pode guardar na geladeira algumas coisas/ mas *sempre* é um foco com algo sintético/ com algum interesse biológico/ tipo tu vai fazer isso aqui isso aqui isso aqui de reações/ mas é pra encaminhar/ pra desenvolver uma metodologia pra tu chegar a um composto que tenha atividade ansiolítico/ um composto que tenha a atividade anticâncer/ aí você pode// fazer/ o composto/ e análogos a ele// [...] então é isso/ a gente *tenta* sempre aplicado a alguma coisa/ nunca é / a:/ vou fazer esse composto porque ele é bonito/ não// sempre tem uma/ uma coisa assim/ questão de saúde (P6 – Ciências Exatas).

Em R39, observamos que a ênfase no produto é dada desde o início. No entanto, a partir da relação com esse resultado, o enunciador pontua o que parece considerar uma espécie de essência, de sentido verdadeiro do pesquisador na área de química, qual seja, o de “entender mesmo”, não apenas se o produto esperado foi construído, mas também quais outros produtos se formaram nesse processo, de que modo e por quais razões (“é esse *realmente* o nosso sentido de químico”). Somada a essa colocação, P6 principia a salientar uma característica que julga relevante, não no químico (sujeito), mas na Química (objeto). Tal característica, como recorrente nos outros recortes observados, consiste na aplicabilidade do conhecimento. Além do lugar de destaque dado a essa aplicabilidade, por meio da formulação do enunciado “*tudo* tem uma *aplicação*”, podemos observar a textualização de um ideal de completude, no dizer de P6, que confere destaque não

apenas à aplicação, mas também à Química, compreendida como um âmbito de conhecimento que privilegia tal prática, já que, nela, *tudo* é aplicável.

No referido recorte, P6 também estabelece uma comparação entre teoria e prática que se assemelha àquela analisada nos dizeres de P1 e de P5, anteriormente. Novamente, em R39, o lugar do conhecimento teórico é marcado pela estaticidade, como no excerto “a gente/ até pode *guardar na geladeira* algumas coisas/”, o que implica pensar que a maioria dos produtos não é destinada ao armazenamento, mas ao uso. Tal ênfase é retomada em “a gente tenta *sempre* aplicado a alguma coisa”. Trabalhando, então, com a possibilidade de aproximação entre esses espaços fechados e estáticos (a biblioteca, a gaveta e a geladeira), vemos novamente se delinear a oposição dentro *versus* fora. No lado de dentro, imaginariamente, o conhecimento deixa de ser proveitoso já que não é utilizado ou consumido, a menos que sirva para embasar cientificamente outras pesquisas, como podemos depreender pelo excerto de P6, “a gente/ até pode guardar na geladeira algumas coisas [...] mas é *pra encaminhar/ pra desenvolver uma metodologia*”, ou seja, o resultado é guardado, mas não por muito tempo, já que tem a finalidade de ser usado, mesmo que “internamente”.

O lado de fora, também de forma semelhante aos outros recortes, é caracterizado como possibilitando uma ação sobre o mundo e sobre os outros, como podemos entrever na passagem em que esse enunciador fala da busca por “chegar a um composto que tenha *atividade* ansiolítico/ um composto que tenha a *atividade* anticâncer”. Nesse fragmento, podemos perceber que os compostos, apesar de concebidos como objetos, são agentes, agem sobre os sujeitos, permitindo que a prática (ou a aplicação) seja compreendida não somente enquanto ação (atividade), intervenção no mundo, mas também como possibilidade de intervenção na vida do próprio sujeito, tranquilizando-o ou mesmo curando-o.

Para reforçar a ideia de ação, implicada na aplicação, P6 contrapõe a de contemplação, presentificando, novamente, a oposição entre a estaticidade e a mobilidade, em “a gente tenta *sempre* aplicado a alguma coisa/ *nunca* é / a::/ vou fazer esse composto *porque ele é bonito*”. Na noção de belo, relacionada a determinado composto, emergem representações que compreendem o caráter estético como algo a ser apreciado, mas que, no entanto, não é útil, já que, indo de encontro ao ideal utilitarista que atravessa o dizer, não tem um fim prático. Vejamos como essa demanda utilitarista atravessa o dizer de P13, a seguir.

R40) eu tô propondo os mecanismos de ação de um antibiótico// e::/ que envolve muita/ muita coisa né/ um antibiótico que possa ser colocado no mercado/ mas é gostoso/ é gostoso que você se sente útil assim/ vou ter que ir pra química/ vou/ mas é um negócio útil/ é tão palpável/ é tão legal o/ o resultado/ se for pra ter um antibiótico desse/ vai ajudar tanta gente/ que eu falo não/ vamo lá/ vamo tentar (P13 – Ciências Biológicas).

Assim como em outros dizeres, o produto da pesquisa científica é significado como uma possibilidade de agir sobre o outro, medicando-o, já que esse produto consiste em um antibiótico. A partir das palavras de Quinet (2002, p. 38), podemos entender que o discurso científico – que, contemporaneamente, funciona “produzindo novas drogas (novos *gadgets*)” – também atravessa esse dizer. Todavia, notamos que a satisfação de P13 (“é gostoso/ é gostoso”) se deve ao fato de seu produto poder “ser colocado no mercado”, ou seja, tornar-se um produto “palpável” e consumível, de acordo com o funcionamento da economia capitalista e neoliberal contemporânea.

Observamos, ainda, uma relação direta estabelecida entre a utilidade do produto da pesquisa e a utilidade esperada do pesquisador em “você se sente útil” e “é um negócio útil”. Desse modo, em uma espécie de linha de produção, o critério para avaliação tanto da qualidade quanto da cientificidade de determinado estudo se atrela à sua possibilidade de utilização, de aplicação. Além disso, o pesquisador em formação também é visto como um produto, ou seja, deve ser útil. Talvez possamos dizer que, nessa lógica de produção e de ação sobre o outro, de criação de necessidades e de objetos para supri-las, o pesquisador em formação também é objetificado, inscrito em um aparato institucional e mercadológico que o afeta e o governa.

Em R41, veremos como o investimento de si nesse mecanismo de produção possibilita efeitos de sentido singulares, principalmente quando tomado juntamente com a relação entre ciência e tecnologia. O recorte foi destacado do relato de P3.

R41) a minha preocupação atual é// descobrir um efeito// descobrir que é fisicamente possível fazer isso// que a natureza não impede que eu faça tal coisa// isso já dá um doutorado bom/ inclusive/ então/ essa é minha pre.../ pre.../ preocupação// minha preocupação agora é essa/ é descobrir um efeito de determinada coisa/ mas até ela ser aplicada/ até ela/ a:::/ ela ter/ até ela ser/ acessível pra população/ vai demorar anos e anos e anos [...] a minha parte/ eu tenho sorte/ que eu posso vislumbrar isso no futuro// eu

posso usar isso aqui pra isso/ mas eu tô preocupado mais com a ciência básica// então/ a força da minha pesquisa é a seguinte/ beleza/ eu quero provar esse efeito/ [inc] é muito bom/ vai ter várias perspectivas/ as pessoas podem olhar pra mim// porque não só ela pode pegar esse caminho e virar/ sei lá/ uma tela de computador/ como pode pegar vários outros caminhos// então/ o leque está muito aberto (P3 – Ciências Exatas).

Nesse dizer, apontamos, inicialmente, para o entrecruzamento de vários discursos, que dizem da filiação constitutiva de P3. Observamos que, ao falar da pesquisa acadêmica, supostamente lógica, exata e sem intervenção do desejo do pesquisador – já que o que se procura é “descobrir que é fisicamente possível” e que “a natureza não impede” –, P3 coloca em jogo traços de discursos que nem sempre figuram no meio acadêmico. Um desses traços pode ser depreendido da afirmação “eu tenho *sorte*”, que remonta ao domínio místico da superstição, podendo ser relacionada àquilo que é fortuito ou acidental e que foge de uma racionalidade lógica e/ou quantificável, sendo, por isso, cientificamente irrelevante⁷⁴. Pelo fato de falar nos/dos bastidores, P3 não é totalmente cerceado pela ordem do discurso científico, o que permite que afirmações como estas venham à tona em seu dizer.

Entretanto, o cruzamento desses discursos não resulta em um todo harmônico, pois, se um discurso é heterogêneo e contraditório em si mesmo, sua relação com outros discursos pode ser (e, na maioria das vezes, é) conflitante. Vestígios dessa heterogeneidade são entrevistados no fragmento “eu tenho *sorte*/ que eu posso vislumbrar isso no futuro// eu posso *usar* isso aqui pra isso”, em que se fazem presentes tanto o caráter utilitário, quanto o fortuito ou acidental desse fazer científico, ambos atrelados à representação de ciência como direcionada à técnica, ao uso de determinado objeto para finalidades práticas e específicas.

Devido a esse imperativo ao uso, P3 (se) diz a partir de uma binarização já naturalizada em várias ciências, qual seja, teoria e prática. Sendo assim, a essa formulação que afirma a “necessidade” do uso (é pelo fato de seu objeto de estudos ser útil para algo que P3 acredita ter sorte), o participante contrapõe outro enunciado, o qual tem início pela conjunção adversativa “mas”: “mas eu tô preocupado mais com a ciência básica”. A presença desse marcador discursivo possibilita entrevermos, senão uma

⁷⁴ Ao se referir à ciência moderna, Sousa Santos (1988) afirma que uma de suas características está no fato de se considerar cientificamente irrelevante aquilo que não é quantificável, devido ao lugar central que a matemática ocupa nesse modo de conceber a ciência.

contradição, ao menos uma divisão desse sujeito entre discursos nos quais incide um imaginário que aproxima ciência e técnica, e outro em que a ciência é vista como algo teórico e não prático.

O primeiro pode ser relacionado ao que Sousa Santos (1988, p. 5) concebe como “a grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo”. Para o autor, esse determinismo mecanicista é responsável pelo caráter “utilitário e funcional” dessa concepção de ciência. Afastando-se, no entanto, dessa visão, no embate discursivo que permeia seu dizer, P3 marca sua opção (aparentemente consciente) pela filiação à ciência básica, uma vez que afirma se interessar “mais” por ela, em uma comparação não explícita entre a ciência teórica e a técnica.

Tal conhecimento “mais” teórico, em uma relação de poder-saber, é representado como uma forma de ser reconhecido pelo outro (os pares, a sociedade, uma possível comunidade científica), ou seja, como um modo de exercer poder sobre o outro e de ter esse poder ratificado. Contudo, é por intermédio do objeto potencializado pela “ciência básica”, que esse reconhecimento é possível “porque não só ela pode pegar esse caminho e virar/ sei lá/ uma tela de computador/ como pode pegar vários outros caminhos”, como indicia o excerto que encerra o recorte.

Desse modo, considerando a temática que vimos discutindo aliada à concepção de que o sujeito, na contemporaneidade, caracteriza-se como híbrido (sujeito do gozo e do desejo), perguntamos se esse culto ao objeto, presente nos recortes problematizados, não permitiria, também, um movimento de implicação e de inscrição de si como sujeito de desejo. Em outros termos, essa exacerbação do produto, da mercadoria, da utilidade/utilização não escamotearia, nas palavras de Miller (1996, p. 19), uma “outra cena onde o sujeito eclipsado se situa, de onde ele fala e para a qual ele fala”?

Para potencializarmos esse questionamento, a partir da leitura dos dizeres aqui mobilizados, precisamos escutar, ainda segundo o autor, “não somente o que isso quer dizer, mas sobretudo o que isso não diz, na medida em que isso *quer* não dizê-lo” (MILLER, 1996, p. 19). Trata-se, assim, de uma tentativa de inscrição de si (mas também de conformação, de regulação) via adesão ao discurso neoliberal ou à economia do espetáculo vigente na contemporaneidade e na produção do conhecimento científico.

Para colocarmos em jogo essa conjectura, podemos entender que as imagens do produto da pesquisa e de si mesmo, construídas por meio desses dizeres, funciona em uma relação de simbiose entre sujeito e objeto. Tal relação pode ser depreendida do fragmento “a força da minha pesquisa é a seguinte [...] as pessoas podem olhar pra mim”

presente no dizer de P3. Esse enunciado aponta para a possibilidade de o sujeito não só ser visto no objeto, mas também reconhecido e valorizado, a partir de seu investimento nele. Nesse caso, a produção do conhecimento técnico-científico pode ser compreendida como uma tentativa de auto-(re)conhecimento e os produtos que daí decorrem, como uma forma de aparelhar a relação com o outro na sociedade contemporânea.

Em R42, a seguir, podemos observar esse investimento subjetivo novamente presente, em simbiose com a dualidade entre teoria e prática. Afirmo o enunciador:

R42) eu não vejo ainda muitas perspectivas// eu espero que seja algo relevante/ que seja algo que me realize/ que seja também importante pra outros leitores// a gente espera sempre isso/ né/ do que tá fazendo// senão vai ser mais uma pesquisa// arquivada/ as pessoas não terão acesso// qual é a validade daquilo/ né// eu espero que ela tenha essa circulação/ que ela seja/ é::/ motivo de discussão em congressos/ sabe// acho que isso faz a vida acadêmica e// e que me desperte outros interesses/ para que eu continue (P4 – Ciências Humanas).

Observamos que P4 projeta expectativas sobre os resultados de seu processo de formação. Apesar de iniciar o excerto dizendo não ter muitas perspectivas, o enunciador, em seguida, passa a pontuar o que espera de seu trabalho: que seja relevante, importante, que não seja arquivado, que tenha validade e circulação. Fica, mais uma vez, marcada a referência feita ao produto, conseguido com o término do processo de formação. Essa característica, no entanto, pode estar relacionada à forma moderna, ocidental e logocêntrica não somente de compreender a produção de conhecimentos, mas também nossa própria constituição, como sujeitos guiados por um positivismo determinista que ainda perdura, mesmo na suposta multiplicidade da (pós-)modernidade.

Com a expectativa do produto, novamente se materializa a polarização entre um dentro e um fora sobre a qual falávamos nos recortes anteriores. Observamos, no excerto, “que seja também importante pra outros leitores [...] senão vai ser mais uma pesquisa// *arquivada*”, a imagem do arquivo utilizada para representar esse espaço fechado e estático, anteriormente significado pela biblioteca ou pela gaveta. Semelhantemente aos demais recortes problematizados, a pertinência do conhecimento, tal como mencionado por P4, deve-se à sua utilidade ou à sua possibilidade de ação e de intervenção sobre o outro. Essa ação, como já afirmamos, é conferida à prática, de modo

que o conhecimento científico produzido só é considerado positivo se servir para os fins desta última.

Observamos, no dizer de P4, que, se o outro não tiver acesso ao produto ou ao resultado, a validade deste é questionável (“qual é a validade daquilo/ né?”), o que nos leva a depreender que só é válido, no âmbito acadêmico-científico, aquele saber sistematizado e sistematizável, ao qual outras pessoas possam ter acesso. Sendo assim, um saber subjetivo e singular, que se configure no decorrer do processo de formação, por não assumir o *status* de conhecimento científico, ou cientificamente útil, é desconsiderado ou destituído desse lugar de saber. Dito diferentemente, afora o saber científico produzido, outras formas de saber são desprivilegiadas, tanto na chamada modernidade, quanto na (pós-)modernidade, em que, supostamente, estamos inseridos. P4 repete esse discurso e reforça esses sentidos, provavelmente, sem se dar conta das relações de poder-saber implicadas nesse dizer e nessa expectativa de que as pessoas tenham acesso ao conhecimento.

Além disso, na dimensão exterior e móvel, observamos, pela mobilização do substantivo *circulação*, a representação de que o conhecimento deve atingir outras esferas, afetar outras pessoas, mesmo dentro do âmbito acadêmico. Novamente, a pesquisa, como um objeto de conhecimento, é colocada em um lugar central: é em torno dela que se darão as esperadas discussões acadêmicas e é ela que incidirá sobre as transformações de P4. Nos fragmentos “que seja algo *que me realize*” e “*que me desperte* outros interesses”, observamos, pela organização sintática, o fato de P4 não só se colocar em lugar de passividade frente ao objeto, mas também esperar que esse objeto a constitua a ponto de realizá-la, de fazer com que ela se interesse por outras coisas e, sobretudo, de movê-la (“para que eu continue”).

Talvez possamos afirmar que, nesse dizer e em outros colocados aqui em questão, o conhecimento possibilita ao pesquisador em formação não apenas tomar parte em uma busca por reconhecimento, mas também (re)conhecer-se como parte integrante e indispensável tanto no processo formador, em que se encontra inserido e do qual sofre os efeitos, quanto na circulação desse conhecimento, mesmo que sob a forma de objetos/mercadorias. Além disso, entendemos que o olhar para os recortes em questão permite que questionemos as modificações pelas quais a concepção de “humano” tem passado: mais do que nunca, somos seres de artifício, pois já não vivemos sem a concepção de tempo inventada por nós mesmos, já não escrevemos sem computador, já não nos relacionamos sem aparelhos celulares ou redes sociais. Trata-se, portanto, em

nosso entendimento, não de um apagamento do homem, mas de uma concepção de homem na qual a dimensão tecnológica funciona como uma espécie de extensão (CONDÉ, 2002), visto que, ao mesmo tempo em que o objeto criado (fruto de aplicações da ciência) é exterior ao sujeito, nele estão incutidos expectativas, projetos, desejos.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que concordamos que o discurso da ciência silencia um sujeito, apontamos também para essa tentativa, feita a partir dos bastidores desse discurso, de se inscrever no conhecimento produzido. A esse respeito, faz-se pertinente mobilizar algumas indagações formuladas por Latour (2009, p. 31), quando o autor se questiona: “será então que devemos situar a prática da ciência no meio dessa linha que liga o polo objeto ao polo sujeito? Ela é um híbrido ou uma mistura? Um pouco objeto e um pouco sujeito?”. Respondemos afirmativamente às indagações do autor, por entendermos que, nessa prática e no processo de formação, o sujeito tenta encontrar um lugar para si.

Sendo assim, apesar de algumas pesquisas sugerirem que a contemporaneidade se caracteriza apenas por um fetichismo pelo objeto e pela abstração do sujeito (sujeito)⁷⁵, acreditamos que os recortes aqui apresentados permitem apontar também para marcas da subjetividade no e por meio do fazer científico. A demanda por ser visto e (re)conhecido pode consistir em uma dessas marcas que, talvez, tenha sua emergência possibilitada pela (re)configuração sofrida pela ciência contemporaneamente, ou, ao menos, pelas diferentes formas com que, atualmente, podemos olhar para essa ciência. Contudo, essa visibilidade almejada consiste também em um imperativo contemporâneo e capitalista, em uma forma de controle e de vigilância. Trataremos desta questão na subcena seguinte.

4.3 A vigilância e a (in)visibilidade na produção do conhecimento

O trabalho pressupõe, engaja e situa um corpo vivo. Ele lhe indica um lugar estável e identificável [...] pressupõe uma zona de passividade, uma paixão, tanto quanto uma atividade produtiva (DERRIDA, 2003, p. 53).

Na subcena anterior, procuramos problematizar, por meio dos recortes discursivos analisados, o funcionamento do discurso universitário-científico em direção não só a uma política de resultados, mas também a uma economia do conhecimento como mercadoria.

⁷⁵ Os trabalhos de Lebrun (2004) e de Melman (2003), por exemplo, apontam nessa direção.

Nesta encenação, objetivamos discutir alguns recortes, nos quais o dizer dos participantes de nossa pesquisa é atravessado por um sistema sinóptico de vigilância, de controle e de (in)visibilidade dos envolvidos no processo de formação. Para a análise desses recortes, mobilizamos, dentre outras, a noção de “capitalismo científico”, formulada por Latour (1995, p. 32-34), para quem a ciência em construção, *science en train de se faire*, funciona de acordo com uma economia capitalista em constante (re)produção. Além disso, salientamos que o imperativo pela visibilidade, esse efeito de vitrine, converge para a afirmação do discurso universitário-científico como um discurso do semblante. Começaremos esta incursão pela leitura do dizer de P7, a seguir.

R43) e nunca é o suficiente/ nunca é o suficiente/ as empresas sempre querem que a gente sempre/ é:::/ esteja atualizado/ que você sempre tenha um curso/ um/ que você faça os testes de proficiência a cada tempo/ que você produza x/ né/ produção científica/ a [nome da IES em que P7 trabalha] cobra muito isso da gente/ o que que você produziu/ o que você não produziu/ é:::/ e// é complicado/ né/ quer dizer/ você tá ali/ trabalhando/ só o produzir como aluno não interessa/ você tem que produzir em revistas/ tem que produzir em artigos/ né/ livros (P7 – Ciências Humanas).

O primeiro traço que pontuamos, no dizer de P7, diz respeito ao imperativo constante pela produção, reforçado pela repetição dos marcadores discursivos “nunca” e “sempre”, assim como da modalidade deôntica “tem que”, como já mencionamos em outros momentos deste trabalho. Tal modalidade, reiterada no dizer, aponta para a coação sofrida pelo pesquisador em formação, eclipsado, enquanto sujeito, pela ênfase excessiva no ato de produzir.

Além do desconforto frente à demanda institucional, observamos, no recorte, um significativo deslocamento de sentidos, de faculdade ou universidade para empresa, em “as *empresas* sempre querem que a gente sempre/ é:::/ esteja *atualizado*/ que você sempre *tenha um curso*”. Falamos de um deslocamento de sentidos, porque sabemos, pelas informações fornecidas por P7, que este é professor em uma universidade particular do estado de São Paulo e, na rede privada de ensino, tem sido cada vez mais comum a substituição⁷⁶ do nome faculdade ou universidade, por empresa. É a essa rede de instituições de ensino superior que o enunciador se refere, como pode ser observado no decorrer do recorte, quando P7 menciona o nome da instituição.

⁷⁶ A esse respeito, ver a noção de efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997).

A presença do termo “empresas” em um dizer que se inscreve no âmbito acadêmico-científico mobiliza um imaginário no qual uma universidade funciona e é significada como uma organização mercantil e industrial qualquer (tal é a definição de empresa, presente nos dicionários), exigindo de seus funcionários treinamentos, atualizações e cursos. Observamos, também, no recorte, que “as empresas” possuem características humanas: elas querem, elas cobram. Tal personificação produz um efeito de apagamento dos traços subjetivos dessa injunção, levando a sua generalização e a sua instauração como uma verdade, já que as empresas (não se pode dizer exatamente quem), de uma forma geral, demandam tal forma(ta)ção.

Além de ser discursivizada como uma organização mercantil, outro traço importante relacionado à universidade é a vigilância que ela, na condição de representante do mercado de trabalho, exerce sobre o pesquisador em formação, também professor e funcionário. A instituição de ensino “cobra muito” e esse controle assume pretensões de totalidade, uma vez que se procura controlar “o que você produziu [e] o que você não produziu”. Nada parece escapar ao olhar atento voltado para a produção.

Podemos observar, ainda, que “produzir”, nesse recorte, possibilita diferentes leituras, com efeitos de sentido também distintos que, ao mesmo tempo, se imbricam. Na primeira vez em que é mencionado, “[as empresas querem] que você *produza x*”, podemos pensar na produção de um objeto, um bem de consumo, fabricado em escala industrial, o que permite o diálogo com a discussão empreendida, anteriormente, na subcena 4.2. Porém, na sequência do dizer, há um deslocamento do domínio empresarial para o âmbito acadêmico-científico: “*produção científica*/ a [instituição] cobra muito isso da gente”. Dando prosseguimento ao dizer, após mencionar que a “empresa” controla o que foi e o que não foi produzido, P7 afirma que, além da injunção a produzir, não é qualquer produção que é considerada válida ou eficaz: “você tá ali/ trabalhando/ *só o produzir como aluno não interessa*”, o que sugere uma hierarquização e uma divisão de tarefas. Nessa “escala de produção”, o trabalho do aluno é concebido como inferior ou inferiorizado, como indicia o marcador discursivo *só*. Esse menosprezo, como entendemos, deve-se ao fato de tal produção não ser mostrada, não ser divulgada, o que a faz escapar da economia sinóptica da publicação e, conseqüentemente, “não interessar” aos propósitos desse mecanismo.

Como podemos notar, no final do recorte, “você tem que produzir *em revistas/ tem que produzir em artigos/ né/ livros*”, a produção aceita como tal é, portanto, retomando a

reflexão de Lander (2008), aquela publicável, quantificável, cifrável, passível de ser vista e, conseqüentemente, considerada eficaz, prestadora de algum serviço, como se espera que seja a ciência. É, assim, o suporte (revista, artigo, livro) quem determina o valor do bem de consumo produzido, já que é esse suporte que vai lançá-lo ao olhar do outro, para que seja apreciado e consumido, mas também vigiado e controlado. Em R44, a seguir, o dizer de P8 possibilita uma leitura semelhante.

R44) essa cobrança nos obriga a produzir e às vezes nem tanto de qualidade/ né/ mas como cumprimento mesmo de.../ às vezes em termos de participação em eventos mesmo/ cê tem que/ né/ às vezes não tem/ um/ um subsídio mesmo pra você/ em termos financeiros mesmo/ cê se vê apertada/ mas precisa/ né/ mostrar serviço né/ e aí é uma pressão bastante grande/ eu não vejo como nada positivo/ né/ que seria/ eu gosto de participar de eventos/ né/ mas não é porque/ precisa participar/ né/ aquela/ aquela imposição/ aquela injunção mesmo né/ à participação/ e é publicação/ e é relatório disso/ é relatório pra própria instituição/ é relatório da/ da/ da pós-graduação/ então/ é muita cobrança de todo o lado (P8 – Ciências Humanas).

Assim como P7, no recorte anterior, em R44, P8 relata seu mal-estar nos bastidores da produção do conhecimento científico. A escolha lexical enfática, por meio dos substantivos *cobrança*, *pressão*, *imposição*, *injunção*, assim como do verbo *obrigar*, sugere um posicionamento de resistência do enunciador frente a esse dispositivo institucional de controle, que enfatiza a “necessidade” não apenas de produzir, mas também de mostrar esse produto (“precisa mostrar serviço”).

Podemos depreender, assim, do dizer de P8, um funcionamento sinóptico de vigilância, uma vez que não se sabe quem exige ou de onde vem a demanda pela produção. No início do recorte, lemos que é a própria cobrança (personificada, como “as empresas”, em R43) que obriga não só a produzir, mas também a produzir em quantidade, em larga escala, mesmo que a qualidade do trabalho fique comprometida (“essa cobrança nos obriga a produzir e às vezes nem tanto de qualidade”). Além disso, o fragmento final do referido recorte, ao afirmar que “é muita cobrança *de todo o lado*”, permite entrevermos esse controle sinóptico, já que essa imposição, por não vir de nenhum “lado” específico, acentua ainda mais seu caráter cerceador. Tal olhar pode ser associado, também, à demanda direcionada ao pesquisador em formação para que ele se

mostre ao outro como indivíduo produtivo, por meio do verbo na forma impessoal “precisa”, que converte uma imposição em aparente necessidade (“participação em eventos [...] precisa/ né/ mostrar serviço”).

Essa estratégia de controle pode ser observada, ainda, na referência aos relatórios feita por P8 em “e é *relatório* disso/ é *relatório* pra própria instituição/ é *relatório* da/ da/ da pós-graduação/ então/ é muita cobrança de todo o lado”. Tais relatórios parecem funcionar, nos termos de Silva (2011, p. 34), “como um instrumento de controle, de exercício de poder que permite observar, avaliar, detectar, para melhor ‘governar’ aqueles que estão na condição de examinados”. Observamos que a entrega dos relatórios não assume outro sentido, para P8, senão o de dever, de obrigação, como sugere o marcador discursivo de conclusão “então”, no excerto “é relatório [...] é relatório [...] é relatório [...] então é muita cobrança”, que encerra a sequência metonímica, tentando fechar seu sentido. Dito diferentemente, as produções, os relatórios, os eventos são vistos menos em relação à transmissão ou à circulação de conhecimentos, do que a um funcionamento burocrático característico do Discurso Universitário, tal como destacam Lacan (1992) e Alberti (2009).

Além disso, a própria reiteração do termo “cobrança”, no excerto, faz menção a uma espécie de dívida que o enunciador parece se sentir interpelado a pagar com seu trabalho. Seu “serviço” deve ser mostrado ao outro, o que indicia, ainda, nos termos de Latour (1995, p. 32-33), uma demanda por “acumular créditos”, que serão convertidos em outras formas de crédito e de reconhecimento, fazendo circular, assim, o capital científico. O mal-estar do pesquisador em formação decorre, em nosso entendimento, da imposição a fazer parte desse jogo cíclico do capitalismo científico que, ainda segundo Latour (1995, p. 33), “é de uma intensidade, de uma violência [...] muito maior do que aquela que existe no capitalismo da economia”⁷⁷. Inserido nesse jogo, o sujeito com seu desejo, suas demandas, seus gostos acaba por ser desconsiderado, como podemos apontar no segmento “eu gosto de participar de eventos/ né/ mas não é porque/ precisa participar”.

Por meio da leitura do recorte em questão, entendemos que, mais do que um espaço neutro de produção de conhecimentos, o discurso universitário-científico se mostra como uma complexa “rede de interdependências e dominações” (ROQUEPLO, 1974), já que a necessidade de divulgar, de dar a ver os resultados de pesquisa, implica, consequentemente, o reconhecimento de um poder ao outro (aos pares) e a submissão a

⁷⁷ Tradução nossa para « est d'une intensité, d'une violence [...] beaucoup plus grande que celle qui existe dans le capitalisme de l'économie ».

esse poder; poder de julgar, de atribuir (e de destituir) valores. A necessidade de se adaptar às demandas – que surgem de “todos os lados” (das instituições, do mercado de trabalho, mas também dos colegas e da sociedade) e que cerceiam o pesquisador em formação – potencializa o mal-estar já vivenciado frente às incertezas do fazer acadêmico-científico. No entanto, apesar desse mal-estar (“eu não vejo como nada positivo”), P8 continua a (se) investir nesse processo de (re)produção, não apenas de conhecimentos, mas também de redes e de dispositivos de poder. Marcas e efeitos do funcionamento desses dispositivos podem ser depreendidos do dizer de P14, a seguir.

R45) não adianta/ você tem prazo/ você tem/ que entregar um relatório até o dia tal/ se até o dia tal você não tiver um resultado/ foda-se/ né/ desculpa a palavra/ mas foda-se sabe/ você tem que dar um jeito/ e isso é ingrato/ porque/ a gente é meio que uma máquina/ querem que você/ produza como uma máquina/ porque/ o conhecimento/ acho que não é assim/ não pode ser assim/ não é que não é/ não pode ser/ você não pode forçar uma pessoa a produzir/ uma coisa/ em tantos dias/ a::/ a pessoa pode produzir em dois/ mas pode produzir/ em/ vinte// e/ quantificar/ a/ a pesquisa assim é meio// sei lá/ meio/ malvado/ porque a gente tem prazos/ a gente tem relatórios/ tem que enviar/ precisa ter resultados// depois a sua tese precisa ser feita em dois anos/ em quatro/ e você precisa ter alguma coisa (P14 – Ciências Biológicas).

Além de mencionar a exigência dos relatórios institucionais como P8, em R44, o dizer de P14 também é fortemente marcado por expressões que sugerem uma situação de desconforto, mas também uma atitude de resistência ao que podemos chamar de “imperativo de produção” (“isso é *ingrato* [...] *não pode ser assim* [...] não pode ser/ você não pode *forçar* uma pessoa a produzir [...] e/ *quantificar*/ a pesquisa assim é meio// sei lá/ meio/ *malvado*”). De forma semelhante aos dizeres problematizados na subcena 4.2, anteriormente, no excerto “a gente é meio que *uma máquina/ querem que você/ produza como uma máquina*”, podemos observar o atravessamento desse discurso capitalista, no qual a objetificação do sujeito age em favor de uma “produção científica cada vez mais mercantilizada”⁷⁸ (LANDER, 2008, p. 251). Observamos, também, no excerto supracitado, a construção sintática de “*querem que você produza como uma máquina*”, na qual o sujeito indeterminado e o verbo na terceira pessoa do plural sugerem que tal demanda é

⁷⁸ Tradução nossa para: “producción científica crecientemente mercantilizada”.

generalizada, já que o agente, sendo desconhecido, pode não ser apenas um (as instituições, as empresas, as pessoas, todos *querem*). Essa generalização opacificante reforça os jogos de poder, pois instaura um poder que, quanto mais desconhecido, mais se impõe e melhor funciona.

Fazer com que se produza como uma máquina – produzir em grande quantidade, mas também sem descanso, sem que se considerem as contingências de ser humano – remonta ainda à memória discursiva em torno da exploração do trabalho operário, decorrente do nascimento da era moderna e capitalista. Nesse sentido, podemos nos perguntar se a ciência em desenvolvimento em nossos dias não continuaria reproduzindo, no círculo do capitalismo científico ou acadêmico, as mesmas relações de poder presentes nos primórdios da chamada modernidade.

A partir daí, podemos pensar sobre o papel da ciência na sociedade (e sobre a influência desta no desenvolvimento daquela), colocando em jogo algumas questões formuladas por Latour (1995, p. 76), a saber, “existe uma ciência não capitalista? Dito diferentemente, é possível fazer ciência fora dessa rede de produção desenfreada de enunciados novos?”⁷⁹. O que temos observado, nos dizeres dos pesquisadores em formação, sugere uma resposta negativa a ambas as perguntas, pois, como podemos ler no fragmento final de R45 (“*precisa ter resultados// depois a sua tese precisa ser feita em 2 anos/ em 4/ e você precisa ter alguma coisa*”), a exigência de que algo seja produzido para ser entregue, ou seja, mostrado é constante e recorrente.

Nessa tentativa de corresponder ao que se espera do processo de produção de conhecimento, há também um investimento de si, de sua imagem enquanto pesquisador que pode ser colocada em xeque, como vemos em R46.

R46) posso fazer um milhão de experimento e nenhum dar certo/ pode acontecer// mas e aí/ a::/ tudo bem/ então não pode ter resultado negativo?/ não/ pode ter/ a::/ minha tese disse que/ todos esses experimentos não dão certo/ a::/ beleza/ tudo bem/ fechou a tese/ mas que porcaria/ vou publicar o quê?/ sabe?/ vou dizer pra todo mundo que essas coisas não funcionam?/ não dá// então a gente tem que/ meio que tentar/ vim de sábado e domingo e férias/ e tentar fazer a coisa acontecer né (P14 – Ciências Biológicas).

⁷⁹ Tradução nossa para: « existe-t-il une science non capitaliste? Autrement dit, est-il possible de faire de la science en dehors de ce réseau de production effrénée d'énoncés nouveaux ? »

Esse excerto mostra, já de início, o caráter falho de toda ciência, pois é construído a partir de uma descrição hiperbólica do fazer científico que acentua ainda mais esse caráter (um milhão de experimentos *versus* nenhum resultado satisfatório). Ao mobilizar uma representação de ciência fundamentada na experimentação (tentativas e erros), P14 afirma que os resultados negativos podem acontecer, embora não sejam desejáveis.

Apontamos, também, no recorte em questão, o que Authier-Revuz (1998, p. 22-23) caracteriza como o não-um do dizer, uma “não coincidência do discurso consigo mesmo”, ou seja, a presença inevitável de discursos outros em todo fio discursivo, em toda palavra. P14 organiza seu enunciado de modo a responder a pergunta (que acredita ser) vinda do outro (da pesquisadora, talvez): “*então não pode ter resultado negativo?/ não/ pode ter/ a::/ minha tese disse que/ todos esses experimentos não dão certo*”.

A atualização, em seu dizer, de outros discursos latentes em uma memória discursiva permite que P14 estruture sua argumentação de modo a reafirmar o imaginário de que “aquilo que não funciona” na ciência, sintoma do real que a atravessa (LACAN, 2005b), não deve ser mostrado: “*mas que porcaria/ vou publicar o quê?/ sabe?/ vou dizer pra todo mundo que essas coisas não funcionam?/ não dá*”. A demanda pela publicação ajuda a construir, assim, o discurso da ciência como sendo da ordem do semblante do qual fala Lacan (2009), ou seja, das aparências, pois não importa se *as coisas* funcionam ou não, o que importa é *parecerem funcionar*. Assim, é preciso, de alguma forma, produzir (criar, forjar, inventar) os bons resultados, ou seja, “tentar fazer a coisa acontecer”, como acrescenta P14.

Entendemos também que, nessa tentativa, os experimentos não são feitos para refutar ou falsear determinado método científico. Pelo contrário, a experimentação visa a ratificar um conhecimento já-dado, como indicia o segmento “a gente tem que/ meio que tentar/ vim de sábado e domingo e férias/ e *tentar fazer a coisa acontecer*”. Além disso, mais do que uma preocupação com a ciência e seus efeitos, é a publicação, a injunção a mostrar resultados imposta a P14 que o inquieta (“vou publicar o quê?”).

Esse enunciador, apesar disso, adere a tal imperativo, uma vez que considera os resultados negativos, portanto, não mostráveis, como uma “porcaria”. Apenas os bons resultados devem ser vistos, o que nos leva a acreditar que o fazer nos bastidores do discurso científico também é voltado para a sustentação desse lugar mítico em que a ciência é colocada e por meio do qual é mostrada ao público não-especialista. Retomando a metáfora que estabelecemos entre a cena (o produto, a ciência pronta) e os bastidores (o processo, a ciência em desenvolvimento), é como se a primeira, além de ser vista

como superior e mais importante, também anteceder os segundos, de forma que estes funcionam para balizá-la.

Diante desse imaginário, que concebe a ciência como sendo da ordem do visível como aquilo que funciona, P14, inscrito no âmbito da pesquisa (ou seja, da ciência como processo), deve lidar com a demanda (e o desejo) de corresponder a um ideal. Sabemos que, como em todo ideal, ascender à Ciência é um desejo inalcançável. No entanto, no dizer de P14, a hierarquia entre ambas as ordens parece se fundar sobre esse imaginário, cabendo ao pesquisador a função de reafirmá-lo, buscando chegar a algo que, de antemão, já está posto. Assim, as práticas, experiências e resultados que não atendem a esse ideal são vistos como irrelevantes ou como erros, como sugerem os fragmentos “todos esses experimentos *não dão certo*”, “que porcaria”, “essas coisas não funcionam”, os quais apontam para uma não equivalência ou uma assimetria entre processo e produto. Essa questão é recorrente no dizer de P19, em R47, a seguir.

R47) A minha pressão não é defender/ a minha pressão não é qualificar não é nada disso// não tenho medo de professor na qualificação/ pra mim o meu grande temor é/ ainda é a publicação/ porque a publicação vão ser seus jurados mais rigorosos/ é::/ você sempre vai tentar colocar/ expectativas altas e tentar publicar numa excelente revista/ então/ porque/ com um maior impacto/ maior a repercussão e maior a contribuição// no fundo é isso/ porque com o maior impacto/ maior o impacto mais pessoas vão ler/ mais pessoas vão utilizar/ mais pessoas vão se basear pra ir pra frente// de certa forma né// então// eu acho que/ em geral/ as boas revistas são os verdadeiros jurados/ não necessariamente imparciais tá/ tem um pouco de loteria junto/ tem um pouco de/ favoritismo/ apesar de a gente/ tentar não pensar nisso// e::/ é isso aí// é/ é/ eu acredito que é a grande pressão em cima de mim// não é meu chefe/ não é a pós graduação é/ é a publicação/ porque/ queira ou não é o grande desfecho pra dois três quatro cinco anos trabalhando// pra// cinco/ páginas/ entendeu? (P19 – Ciências Biológicas).

No referido recorte, o imperativo pela publicação é discursivizado como algo que abala P19, que assusta, que provoca “temor” já que é representado como os “jurados mais rigorosos”. Tal excerto pode ser compreendido à luz da discussão que entretecemos na subcena 1.3, acerca da veiculação das pesquisas em periódicos especializados, concebidos, em nosso entendimento, como dispositivos sinópticos de controle tanto do

trabalho científico produzido, quanto do sujeito envolvido nesse processo de produção. O que assusta P19, mais do que a imposição a produzir resultados, é dar-se a ver, submeter sua pesquisa e (por que não?) submeter-se ao olhar rigoroso do outro, jurado nem sempre imparcial, como bem lembra o enunciador.

R47 permite trazer para a discussão o modo como o olhar vigilante do outro influencia no valor que o sujeito atribui à sua pesquisa e a si mesmo na condição de pesquisador, como também já discutimos, na subcena 3.2. No excerto em questão, além da imagem de si – inevitavelmente presente – também o *status* de ciência e do que vem a ser científico é construído. Tal cientificidade se deve, como pontua Lander (2008), ao fator de impacto, numericamente mensurável, de determinado estudo: “com um *maior impacto/ maior a repercussão e maior a contribuição*// no fundo é isso/ porque com o maior impacto/ maior o impacto mais pessoas vão ler”.

Se, em uma concepção positivista de ciência, tal como a defendida por Popper (1998, p. 65), os critérios que permitem identificar a cientificidade de uma teoria (logo, sua contribuição para o meio científico) são a testabilidade e a refutabilidade, ou seja, o caráter falseável de todo estudo, o que parece se esboçar, no dizer de P19, é um deslocamento desses critérios: conjecturas e refutações cedem espaço para impacto e repercussão, desfecho para “anos de trabalho”. Nesse sentido, poderíamos apontar para uma possível resignificação na forma como a ciência se inscreve na contemporaneidade, pois a contribuição de determinado estudo está diretamente relacionada, hoje, à sua visibilidade, uma vez que, se “*mais pessoas vão ler/ mais pessoas vão utilizar/ mais pessoas vão se basear pra ir pra frente*”. Observamos ainda, no fragmento em questão e no intensificador *mais*, não apenas o culto ao número (e ao excesso) que atravessa a cultura científica (*maior impacto/repercussão, mais pessoas lendo, mais utilização*), mas também o ideal positivista (*mais pessoas vão se basear pra ir pra frente*), que continua em voga.

Apontamos, ainda, no fragmento “as boas revistas são os verdadeiros jurados/ *não necessariamente imparciais* tá/ tem um pouco de loteria junto/ tem um pouco de favoritismo/ *apesar de a gente/ tentar não pensar nisso*” que a ciência não se faz cientificamente, como lembra Latour (2009), mas social e politicamente (diríamos), pois, de acordo com o autor,

o que quer que você diga, seu enunciado não tomará o estatuto de enunciado científico a menos que seus caros colegas o validem, retomando-o. Se essa validação não tiver acontecido, o estatuto de seu

enunciado permanece como suspenso na antecâmara da ciência, entre a ficção e o reconhecimento⁸⁰ (LATOURE, 1995, p. 40).

Essa dimensão social da ciência, que pode ser relacionada à noção de comunidade científica, formulada por Kuhn (1992), parece ser foracuída ou escamoteada, se não de todas as discussões feitas no âmbito acadêmico-científico, ao menos do dizer de P19 (“apesar de a gente/ tentar não pensar nisso”).

Ainda em torno da importância dada à publicação, reafirmada e nunca questionada nos excertos que abordamos até aqui, P19 finaliza R47 argumentando: “queira ou não é o grande desfecho pra dois três quatro cinco anos trabalhando// pra// cinco/ páginas”. O jogo entre cinco anos e cinco páginas nos permite apontar para uma espécie de lamento, de desconforto (observem-se as pausas, marcadas pela barra dupla, no dizer de P19: “cinco anos trabalhando// pra// cinco/ páginas”) pelo fim reducionista a que se destina o trabalho de pesquisa e pelo imperativo de síntese (da pesquisa e, por que não, do pesquisador). Dito diferentemente, a importância dada ao resultado (cinco páginas), frente a um processo que envolve anos de investimento de si, também é fonte, se não de mal-estar, ao menos de “um pouquinho de angústia”, diríamos com Lacan (2005b).

Para darmos prosseguimento a essa discussão, vejamos R48, formulado por P12,

R48) a nossa tese é onde tem mais os detalhes da nossa pesquisa// tanto que uma tese tem duzentas trezentas páginas e um artigo tem/ seis páginas/ então/ como você conta uma história em seis páginas?/ não dá pra você colocar erros/ só acertos/ e/ bem objetivo// em uma tese não/ quando você quer desenvolver uma pesquisa/ você quer se basear/ você tem que se basear numa tese/ não num artigo// artigo é muito// rápido/ muito objetivo/ você pode pegar pra ter a ideia/ mas eu acho que/ você quer tentar desenvolver algo parecido é muito melhor uma tese/ que vai ter todos os segredos/ todos os/ passos (P12 – Ciências Exatas/interdisciplinar).

R48 poderia se tratar apenas de um comentário, feito por P12, a respeito das diferenças entre uma tese e um artigo, não fosse pela questão lançada à pesquisadora, na condição de interlocutora e, também, a si mesma: “então/ como você conta uma história em seis páginas?”. No gesto de contar uma história, evocado por P12,

⁸⁰ Tradução nossa para: « quoique vous disiez, votre énoncé ne prendra le statut d'énoncé scientifique que si vos chers collègues le valident en le reprenant. Tant que cette validation n'a pas eu lieu, le statut de votre énoncé reste comme suspendu dans l'antichambre de la science, entre la fiction et la reconnaissance ».

entendemos estarem envolvidos não somente o enredo do processo de produção dos resultados, mas também a própria história desse sujeito da ciência, esse sujeito para o qual se volta a psicanálise, já que a própria ciência dele não se ocupa. Na história que deve ser contada, estão também os erros, os fracassos, os deslizos, aquilo que falha no discurso da ciência.

Observamos, assim, esboçar-se, na estruturação do recorte em questão, uma dualidade entre a tese e um artigo, o contar uma história e o relatar apenas acertos, o polo subjetivo e o objetivo. O dizer de P12 sugere que a publicação traz objetividade, como podemos depreender pela reiteração do termo “objetivo”, nos fragmentos a) “não dá pra você colocar erros/ só acertos/ e/ bem objetivo” e b) “artigo é muito// rápido/ muito objetivo”. Tal reiteração nos permite questionar a linguagem em sua não transparência, que marca o termo “objetivo” como passível de equívoco. Desse modo, podemos explorar essa opacidade manifesta no dizer do enunciador, ao potencializarmos diferentes efeitos de sentido relacionados à noção de objetividade: por um lado, à ideia de precisão, de concisão e, por outro, à de não-subjetividade.

Tal binarização nos encaminha a pensar sobre os efeitos do gesto de publicar a pesquisa, ou seja, de transformá-la em produto a ser exposto na vitrine científica. Como P12 argumenta, o processo de produção de conhecimentos, cujos “detalhes” poderiam aparecer na tese, é silenciado pela brevidade do artigo e pela demanda de objetividade que lhe é imposta. Desse modo, a imagem de ciência como algo que funciona operacionalmente, pragmaticamente, mostrando apenas os acertos, também é mobilizada no recorte em discussão.

Ao recorrer à imagem da tese como espaço de possível materialização do conhecimento, que seria atingido em sua completude no processo formador, como sugere o pronome reiterado no excerto: “uma tese/ que vai ter *todos* os segredos/ *todos* os/ passos”, P12 prioriza o polo que traça como sendo contrário ao objetivo. Entretanto, o enunciador o faz não pela possibilidade de emergência da subjetividade, mas por compartilhar de um imaginário segundo o qual esse polo é mais completo e, portanto, superior ao segundo (como podemos observar no argumento quantitativo apresentado, no início do recorte, “uma tese tem *duzentas trezentas páginas* e um artigo tem/ *seis páginas*”).

Sendo assim, observamos que, mesmo se contrapondo aos critérios de visibilidade, de exposição da pesquisa como produto – funcionamento que entendemos ser recorrente no modo como a ciência é representada na contemporaneidade –, P12

compartilha de outros ideais reafirmados por essa mesma ciência, como a tão almejada completude. Voltamo-nos, a seguir, para R49, o qual também movimentava alguns dos traços que vimos discutindo até aqui.

R49) tem muita gente que acha/ a::/ tem que publicar publicar publicar/ eu não acho/ eu acho que eu tenho que fazer/ descobrir/ é::/ estudar o que eu quero/ para mim/ e/ a publicação será consequência// se você conseguir/ sei lá/ descobrir uma coisa diferente...// é::/ eu lido mais com o aprendizado/ então/ eu gosto mais de aprender do que de/ em si/ publicar// então eu acho super interessante fazer curso/ aprender técnicas novas/ isso em geral não leva diretamente pra uma publicação/ a publicação você tem que pensar numa estrutura diferente/ você tem que planejar/ de uma forma diferente/ eu não tenho muito esse perfil de publicador// eu tenho (riso) mais o perfil de aprendizado/ eu gosto de aprender coisas novas/ eu gosto de ensinar/ coisas/ mas não em si da publicação (P18 – Ciências Biológicas).

P18 inicia seu dizer pela recusa de um pressuposto que parece figurar na ordem do já-dado, como uma espécie de senso comum. Dito diferentemente, o que esse enunciador faz é mobilizar uma memória discursiva (interdiscurso), de modo a agenciar seu enunciado (intradiscurso), fazendo com que nele intervenha a voz do outro; voz esta que será posteriormente colocada em questão: “tem *muita gente* que acha/ a::/ tem que *publicar publicar publicar*/ eu não acho”. Tal atravessamento discursivo reafirma o imperativo pela produção de resultados em série e a constante necessidade de visibilidade destes, como uma forma de controle e de cifragem dos dizeres e fazeres científicos, como vimos tratando nesta subcena.

Nesse recorte, a mobilização da fala do outro, marcada como vinda de outro lugar (“tem muita gente que acha”), funciona como um índice de distanciamento do sujeito em relação ao dizer, um modo de se desresponsabilizar por aquele dito. Ainda no excerto em questão, a reiteração do verbo *publicar* indicia o movimento contínuo e repetitivo de uma ação, qual seja, o gesto de tornar a pesquisa visível, tomando-a pela sua aparência (como semblante), ou a demanda para que tal gesto seja realizado.

Ao responder a esse discurso – já difundido, como observamos nos outros recortes analisados anteriormente –, buscando se marcar na diferença, P18 afirma uma posição que, em seu imaginário, seria originalmente sua: “*eu acho* que *eu tenho* que

fazer/ descobrir/ é::/ *estudar o que eu quero*/ para mim/ e/ a publicação será consequência”. Instaura-se, assim, uma relação de causa e efeito, não só entre o sujeito do conhecimento (aquele que descobre) e seu objeto, tendo o primeiro a primazia sobre o segundo, mas também entre a pesquisa feita e sua visibilidade, ou seja, sua exposição ao olhar do outro.

Como consequência, a publicação é relegada a um plano inferior na hierarquia estabelecida por P18, o que sugere uma direção de sentido contrária à dos recortes até aqui discutidos. Desse modo, o dizer desse enunciador pode apontar para uma posição singular e de resistência frente ao discurso universitário-científico que, inevitavelmente, atravessa-o. Além disso, seu relato sugere uma identificação imaginária que, ao mesmo tempo, contradiz e se sustenta sobre a rede de interdependências do chamado capitalismo científico, pois, no fragmento discutido, mesmo negando o imperativo pela publicação, P18 a concebe como consequência das descobertas científicas. De forma semelhante, no excerto “eu lido *mais* com o aprendizado/ então/ eu gosto *mais* de aprender *do que* de/ em si/ publicar”, a comparação, por meio da repetição do marcador de intensidade “mais”, sugere que é pelo fato de trabalhar com o aprendizado que P18 o valoriza, em detrimento da publicação.

Entendemos, ainda, que a comparação estabelecida entre aprender e publicar não anula a ênfase nesse imperativo pelo segundo termo. Pelo contrário, ela parece funcionar de forma a torná-lo constantemente presente, como podemos observar na reiteração do verbo *publicar* (quatro vezes) e do substantivo *publicação* (quatro vezes). Tal reincidência, mais do que uma tentativa de contraposição de P18 a esse discurso e a essa demanda, colocada, por exemplo, na voz de um outro indefinido (*muita gente*), pode sugerir um gesto de denegação.

No final do recorte, P18 joga com um sintagma presente nos dizeres de outros entrevistados e já problematizado na subcena 3.3, qual seja, o sintagma *perfil de pesquisador* que, como entendemos, presentifica sentidos tanto do campo mercadológico – como uma série de características necessárias para exercer determinada função ou cargo –, quanto do campo científico – como modelo, padrão a ser seguido. O jogo significativo trabalhado por P18 consiste em substituir, metaforicamente, o determinante *pesquisador* por *publicador*, em “não tenho muito esse *perfil de publicador*// eu tenho (riso) mais o perfil de aprendizado”.

Podemos observar que esse jogo de linguagem tem caráter chistoso, pois produz o riso que entrecorta a linearidade do dizer. Nessa relação significativa, várias

possibilidades de sentido vêm à tona, como a ironia em sugerir uma equivalência entre o ideal de pesquisador (modelo, padrão) e o de publicador, ou a posição de P18, que deixa entrever, na negação “não tenho muito esse *perfil de publicador*”, o que acredita ser o “verdadeiro” perfil de pesquisador: “o perfil de aprendizado”.

O fragmento que encerra o recorte afirma o “gosto” de P18 pela aprendizagem e pelo ensino (“eu gosto de aprender coisas novas/ eu gosto de ensinar”) ou, poderíamos dizer, seu gosto pelo saber, o que implica pensarmos que só há gosto ou desejo de saber por haver um saber em falta. Este, no entanto, não é mostrado no discurso da ciência, pois, “suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (SOUSA SANTOS, 1988, p. 20).

4.4 O mal-estar do ex-sistir: justapondo as cenas

A partir da leitura e da problematização dos recortes que mobilizamos neste trabalho, entendemos que a constituição identitária do pesquisador em formação se afirma, principalmente, pelo recurso à memória, implicada na narração/ficção de si mesmo. Compreendida, por Coracini (2007), em sua fragmentabilidade e em sua dependência do outro, essa memória é constituída de traços

que nos precedem e que recebemos como herança e que, por isso mesmo, sofrem modificações, transformações [...] a memória, portanto, o interdiscurso, são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem (CORACINI, 2007, p. 9).

Esse emaranhado suscita um gesto duplo que envolve tanto a passividade de receber, quanto a decisão de dizer sim e de se apropriar dessa memória que permanece sempre inapropriável. Trata-se, segundo Derrida e Roudinesco (2004), de aceitar uma herança. Desse modo, o pesquisador em formação pode ser visto como um herdeiro, não só do discurso universitário-científico, mas também de uma multiplicidade de outros discursos, que atravessam seu dizer, o que permite que seu relato seja compreendido nessa relação contraditória implicada na herança, a qual não é só recepção, mas também transformação.

No caso dos relatos que constituem o *corpus* de análise, cujos excertos, aqui, discutimos, o pesquisador em formação está submetido a essa memória. Ao longo da Cena 3, tratamos da complexa construção de um lugar para (se) dizer, na relação

especular com alguns mitos modernos, como o *eu* uno e consciente (mesmo quando atravessado pelo outro), o espectro do sujeito da ciência, a demanda de unidade que constitui nossa visão logocêntrica sobre nós mesmos e sobre o mundo. No decorrer desta Cena 4, tratamos, se assim podemos dizer, da ressignificação desses mitos, a qual alude a um funcionamento semelhante ao de um ideal de ciência ancorado no modelo popperiano, mas atravessado, também, por pressupostos de uma sociedade contemporânea neoliberal.

Na contemporaneidade, o discurso universitário-científico parece ser reconfigurado com vistas ao mercado, ao uso, ao objeto. Dito diferentemente, mais do que ao pesquisador ideal, como sujeito do conhecimento, é a um não-sujeito do consumo, a um imperativo que se ouve a partir de uma voz sem dono, que o pesquisador em formação, silenciado, atende. Na subcena 4.1, observamos que esse imperativo advém do discurso universitário, que demanda um saber amplo, vasto, profundo, mas que se aparelha burocraticamente nas instituições, nos títulos, nas disciplinas. Os elementos lexicais utilizados, assim como nos marcadores discursivos *tudo* e *todo*, por exemplo, permitem-nos afirmar que, pelo saber, por essa “fantasia de saber-totalidade” almejada no processo formador, o pesquisador em formação se submete aos meandros desse discurso.

Na subcena 4.2, falamos de um eclipsamento da subjetividade, não em prol da posição de porta-voz do discurso da ciência – pois, talvez, essa ciência nem precise de porta-vozes –, mas para que seus feitos sejam convertidos em mercadorias/*gadgets* e, então, utilizados. Desse modo, resta ao pesquisador em formação se investir nesses produtos, tomando-os como uma parte ou uma extensão de si, como meio de continuar se inscrevendo na relação com o conhecimento, que é, também, desconhecimento, possibilidade de reconhecimento, de co-nascimento (*connaissance*). Os recursos linguísticos salientados nessa subcena e que apontam para o funcionamento do discurso universitário-científico, aliado ao discurso capitalista, circundam as oposições dentro/fora, teoria/prática, ciência/aplicação.

Essa tentativa de se inscrever no objeto (produto, sim, mas de seu desejo e de sua angústia), no entanto, não tampona o mal-estar da exclusão interna vivenciada pelo pesquisador nos bastidores do discurso científico. Na subcena 4.3, salientamos que o que se vê na vitrine, no palco da chamada (pós-)modernidade, continua sendo, tal como na modernidade, a ciência. Os pesquisadores em formação, cujos dizeres compõem essa encenação, relatam um desconforto e um desamparo frente à injunção a sustentar o discurso da ciência em seu semblante (imperativo pontuado nas formas impessoais e na

modalidade deôntica, por exemplo). Contudo, parecem aderir a esse discurso, já que sua revolta mostra-se resignada, com poucos momentos de resistência. Tal postura contribui para que, em nossa sociedade, a ciência continue sendo vista como a solução para todos os problemas, a cura para as doenças físicas e, inclusive, para o mal-estar, que advém “nas doenças dos discursos” (QUINET, 2002, p. 33), mas também nos discursos da e sobre a própria ciência.

(DES)ENLACES

Saber não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela introduzir o descontínuo em nosso próprio ser (FOUCAULT, [1979] 2010, p. 27).

Neste trabalho, colocamos em relação os estudos do discurso, da desconstrução e da psicanálise, articulando-os em um fio (laço que une, mas também lâmina que corta), a partir dos deslocamentos teórico-conceituais que tais perspectivas têm (nos) produzido. Procuramos, aqui, ex-screver o que se tem in-scrito em nós, por meio de nossa incursão no meio acadêmico-científico, da qual não saímos imunes. Propusemos a leitura de noções teóricas como as de sujeito, de discurso, de verdade, de saber-poder, lembrando sempre que qualquer mobilização nesse âmbito consiste em uma interpretação de outras interpretações, uma apropriação que, ao mesmo tempo, desterritorializa os conceitos, fazendo-os funcionar em outro domínio, aliados a outro objeto de estudo.

Denominamos discurso universitário-científico esse objeto para o qual nos voltamos, compreendendo-o, metaforicamente, como os bastidores do discurso da ciência. Ao colocar em jogo essa outra cena, raramente mostrada, quando esse discurso é encenado como discurso da verdade, exploramos um modo de funcionamento que potencializa sua tomada pelo avesso, possibilitando, também, a desestabilização dos sentidos aí vistos como evidentes. Se a ciência em cena se encena como um discurso sem sujeito, que tende à universalidade e que afirma desvendar lógica, objetiva e racionalmente o que dizem fatos e fenômenos, seu avesso pode ser pensado a partir do que é foracluído nessa imagem, a saber, a dimensão subjetiva que envolve o acaso, o desejo, a inscrição do pesquisador ou, nos termos de Lacan (1998, p. 884), o “drama subjetivo do cientista”.

Desse modo, a proposta de uma torção no discurso científico não trata de uma busca por substituí-lo pelo discurso do senso-comum, nem por dizeres taxados como “mera opinião” ou “sem comprovação científica”. Quando falamos de torção, não falamos de oposição ou de inversão da hierarquia, movimento por meio do qual o discurso científico passaria a assumir o polo contrário ao que comumente assume; tampouco buscamos a territorialização entre, de um lado, a ciência neutra e desinteressada e, de outro, a política do conhecimento, as relações de poder institucionais e institucionalizadas. Uma torção, para nós, implica tomar um objeto ou um discurso em seu duplo (direito e

avesso, como na figura topológica da Banda de Moebius), considerando, também, seu outro lado: pensar a cena com os bastidores ou pelos bastidores.

Optamos pela designação *discurso universitário-científico* e não apenas *discurso científico*, por entendermos que, embora este se encontre latente nos dizeres e na constituição identitária dos participantes, é o olhar para seus bastidores que o *corpus* aqui analisado possibilita. Além disso, é também ao Discurso Universitário, visto como um espaço de territorialização e de formatação de saberes, ou, segundo Lacan (2009), visto como o “cão de guarda da verdade”, que direcionamos nossas indagações.

Tivemos o objetivo geral de contribuir para as discussões em torno da formação e da preparação para a pesquisa no/sobre o ensino superior, no Brasil, trazendo subsídios para problematizar os efeitos do atravessamento do processo de formação na constituição identitária do pesquisador. Tratamos, assim, da relação com o conhecimento em sua dimensão política, atentando, ainda, para o fato de tal relação envolver a tríade ensino-pesquisa-extensão, esta última configurada como um elo entre universidade e sociedade.

Tomamos como condições de produção do discurso analisado a emergência de uma nova ordem científica, tal como pontuou Sousa Santos (1988). Contudo, relacionamos a essa ordem menos um ideal de ciência pós-moderna do que a efervescência de discursos sobre a ciência e a universidade, seu direcionamento a um mercado consumidor, suas políticas de acessibilidade e de (in)visibilidade. Entendemos que não estamos diante de uma ciência pós-moderna, mas de um funcionamento diferenciado da ciência na contemporaneidade, ou seja, não é a ciência que assume uma “nova” ordem, um novo paradigma, mas é o momento sócio-histórico-cultural em que vivemos que propicia outros olhares, nem sempre os mesmos, mas nem sempre diferentes.

Partimos do pressuposto de que as representações de ciência e de pesquisador interferem constitutivamente na imagem que o pesquisador em formação faz de si mesmo. Com base nesse pressuposto e no movimento interpretativo estabelecido na análise, ratificamos a hipótese de que essa identidade se constitui na tensão, no embate (aproximação-afastamento) com uma imagem espectral de pesquisador, ancorada em representações que possuem, como matriz especular a chamada ciência moderna, que se caracteriza como um *ideal de ciência*. Essas representações foram discutidas ao longo das subcenas de análise e a referida imagem espectral foi abordada, mais precisamente, na subcena 3.3, intitulada *Sob um ideal de pesquisador*.

A fim de desdobrarmos nossa hipótese, havíamos indagado, primeiramente, sobre a imagem que pesquisadores em formação fazem do processo de preparação para a pesquisa científica, a partir de sua prática e de sua filiação a determinados domínios de saber. Em resposta a essa questão, entendemos que o processo formador é visto tanto como possibilidade de completude, quanto como adiamento/suspensão desta. Além disso, esse processo é marcado pelo caráter experimental da ciência, que compreende, nas tentativas, mais falhas do que (“bons”) resultados, o que aponta para o discurso científico como semblante de um fazer sempre bem-sucedido, que camufla seus bastidores.

Ainda no que diz respeito ao olhar para o processo de formação, por meio do qual buscamos problematizar, também, esse discurso como sendo da ordem do semblante, salientamos o atravessamento, nos dizeres, do que Lacan (1992) denomina Discurso Universitário, marcadamente burocrático e com pretensões de completude, de totalização, de tudo-saber.

Ao nos perguntarmos sobre os efeitos que o fato de estar em formação produz na construção imaginária que esses estudantes fazem de si ou do que seja ser pesquisador, notamos que a incompletude, a falta constitutiva do sujeito, é atribuída ao desenrolar do processo formador, tendendo a ser concebida como provisória. Em outros termos, os pesquisadores entrevistados parecem apaziguar sua própria falta na promessa de corresponder ao que consideram um (bom) pesquisador e, assim, dizem-se a partir de um não-lugar, nem cidadãos comuns, nem alunos, nem pesquisadores, nem cientistas. A partícula *ainda*, analisada nos recortes, aponta tanto para a suspensão dessa completude, quanto para a promessa de um lugar por vir.

Além disso, salientamos o conflito e o mal-estar que o pesquisador em formação vivencia na relação com a constante demanda utilitária, ou seja, com o imperativo para que o conhecimento seja convertido, não apenas em um resultado, mas em um produto (em um objeto) utilizável, comercializável, rentável. Esse mal-estar também se materializa em dizeres que podem ser interpretados como possíveis gestos de resistência ao excesso de visibilidade esperado desses produtos, em contraposição à invisibilidade e à vigilância insistentes às quais se submete o pesquisador em formação.

No que concerne aos traços de uma memória discursiva sobre o que seja ou não científico, observamos que, no dizer dos participantes, a ciência é representada como conhecimento teórico e objetivo, mas também, e principalmente, como prestadora de

serviços, possibilidade de agir sobre o outro, produtora de objetos, forma de ascensão hierárquica, modo de dar a ver o que se produziu e de se dar a ver.

Ao questionamento acerca da existência de traços de singularidade que permitiriam apontar para diferenças dentro de um, supostamente, mesmo domínio de saber, podemos responder pela quebra de uma expectativa que tínhamos, qual seja, a de que, em um processo de formação e de superespecialização, a figura do *expert* fosse mais valorizada do que a do erudito. Dito diferentemente, acreditávamos que o conhecimento especializado receberia destaque, por ser aquele para o qual os pesquisadores se voltam. Porém, a visão geral e o conhecimento sobre várias áreas, supostamente mais amplo, são priorizados.

Além dos efeitos de sentido já mencionados, outros ainda decorrem dos dizeres problematizados. Podemos salientar, por um lado, a ênfase no *eu* (dimensão consciente) como o principal responsável pelo desenrolar linear e teleológico de uma narração de si. Tal ênfase aponta para o caráter individualista e positivista, característico da modernidade, que permeia os dizeres, mas também para a “estrutura de ficção” dada ao relato, para o lugar de herói da história ocupado pelos narradores. Por outro lado e em contraposição a essa fantasia de si mesmo, sinalizamos a construção de uma imagem de si submetida tanto ao olhar e à voz do outro, quanto a um ideal de pesquisador em constante adiamento, o que, ao mesmo tempo, frustra e alimenta um desejo de vir a ser.

Procedemos de modo a estabelecer uma conversa e a priorizar a escuta do relato dos participantes deste estudo e, desse modo, acreditamos ter sido possível atingir o limiar de um impensado das/nas ciências, na medida em que atentamos para um ponto quase sempre esquecido, negligenciado, do qual nos esquivamos. Não buscamos, contudo, apontar tal impensado em outros domínios, mas fazê-lo funcionar dentro de nossa própria área de atuação, as ciências humanas e, mais precisamente, as chamadas *ciências da linguagem*, que remontam, em seu próprio nome, à herança de uma pretensão científica.

Embora os dizeres inscritos no âmbito das Ciências Exatas e Biológicas figurem em maior número, nesta tese, podemos afirmar que os conflitos que permeiam o processo de formação para a pesquisa científica que aqui salientamos são comuns aos pesquisadores entrevistados nas três grandes áreas elencadas. No domínio das Ciências Humanas, são mais recorrentes os laços entre pesquisa e ensino ou entre pesquisa e estudo. Todavia, tais laços não estão ausentes nos dizeres dos participantes de outras áreas (como no relato P18, por exemplo, vinculado às Ciências Biológicas).

Assim, na relação com esses outros domínios de saber, que nos são familiarmente estranhos, procuramos potencializar a problematização de nosso próprio impensado, pois é sempre no diálogo/duelo com o outro que podemos repensar nosso lugar, nossos valores, nossas evidências. Colocar em causa nossos pressupostos, mas também nossos dramas comuns, não negligenciá-los, leva-nos a indagar, com Foucault (2011, p. 37): não se trataria aí de “definir nossa relação singular com a verdade”?

Todavia, poderíamos nos perguntar, também, de que adianta nos voltarmos para dentro das muralhas de nossa torre, se “‘libertemos a pesquisa científica das exigências do capitalismo monopolista’ é talvez um excelente *slogan*, mas não será jamais nada além de um *slogan*” (FOUCAULT, 2010, p. 142). Acreditamos que um primeiro movimento seja o de perturbar a ordem do já-dado, da continuidade, das evidências universitárias, questionando em quê, afinal, consiste a produção de conhecimento e, em última instância, o que é conhecer. Defendemos, para além (ou aquém) de qualquer enodamento teórico, que o saber, visto como conhecimento, deve ser constituído e deve funcionar como possibilidade de ruptura, de descontinuidade, pois, nas palavras de Foucault (2010, p. 28) “o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”.

A partir daí, questionamos o estatuto do discurso da ciência como Discurso do Mestre – visto que o mestre (o senhor, o dono) não deseja saber; ele apenas quer que as coisas funcionem –, aliado ao Discurso Universitário, que demanda *tudo-saber*, mas que se ancora na burocracia. Devemos enfatizar que ambos os discursos não se superpõem, pois, entre eles, há um hífen, uma zona incerta e instável, um lugar de desequilíbrio. Entre o discurso universitário e o científico, há sujeito. Sendo assim, se a ciência parece não falhar ao procurar apresentar respostas a todas as perguntas (ainda que respostas provisórias), o que buscamos é tomá-la pelo viés em que esse semblante pode ser desconstruído, em que essa possibilidade de falha sofre menos tentativas de suturação.

Procuramos, assim, analisar esse discurso em suas contradições, em suas lacunas, em seu (não-)funcionamento. Tal tentativa de subversão potencializa uma histericização dos discursos, visto que o Discurso da Histórica é considerado como o único capaz produzir saber, na medida em que “viola códigos textuais e disciplinares, regras, convenções, modos de produção, tecnologias de conhecimento, fronteiras ou limites discursivos.”⁸¹. Trata-se, assim, de uma posição que se sustenta no âmbito

⁸¹ Tradução nossa para: “[Hysteria] violates textual and disciplinary codes, rules, conventions, modes of production, technologies of knowledge, discursive bounds or limits.”

acadêmico, que propõe repensar o fazer científico, mas que não se ancora na dialética do Discurso do Mestre: um pensar do desequilíbrio, um saber que é feito para cortar, o não-saber do questionamento constante, que coloca as definições em *différance*.

Em que medida é possível estabelecer uma articulação entre as questões aqui discutidas e “os processos reais de luta e de dominação” (FOUCAULT, 2011) que acontecem em nossa sociedade? Pensemos nas políticas universitárias, no Brasil, contemporaneamente, atravessadas pelo mito de que o “avanço” da ciência influenciará diretamente no progresso do país, na melhoria das condições de trabalho, na possibilidade de mobilidade social; ideal positivista que não faz senão homogeneizar o ensino e os saberes em circulação, anulando a complexidade do ato de conhecer, de co-nascer (co-naissance, co-naître). Tais políticas atendem, em nosso entendimento, às demandas do Discurso Universitário, em seu caráter burocrático, e do Discurso Capitalista, em seu viés restrito ao âmbito econômico.

Pensemos, também, na disseminação do discurso científico, principalmente o da medicina, apresentado como a verdade pela voz da mídia. Não apenas em instituições de saúde, mas também nas cidades e nas ruas, diferentes formas de higienização têm sido (im)postas: aplicações de políticas públicas, embasadas em políticas do conhecimento, que resultam em formas de policiar a si mesmo e ao outro; formas de tornar ainda mais invisíveis aqueles que já são excluídos, por exemplo, e de tentar inviabilizar qualquer possibilidade de resistência. A quais propósitos o discurso universitário-científico estaria servindo em casos como esses?

Dadas tais condições, podemos estabelecer um enlace com outros estudos ainda por vir, reterritorializando a discussão aqui empreendida tanto em instituições quanto fora delas. Exceder os discursos autorizados, analisar o funcionamento do discurso universitário-científico para além da esfera acadêmica, compreendendo seus efeitos em escala mais ampla, no meio social, consiste em um desafio, pois se trata de potencializar o funcionamento da tríade ensino-pesquisa-extensão para além do discurso da universidade.

Não podemos prever os efeitos do modo como a relação entre saberes-poderes ocorre em nossa época, mas podemos, a partir da binarização pontuada no dizer dos participantes deste estudo, afirmar que não há um fosso entre o “dentro” e o “fora”: o discurso universitário-científico não se produz dentro de uma fortaleza teórica ou acadêmica. Estamos imersos nesse discurso. Somos atravessados por ele e não

podemos, tal como quis o Barão de Münchhausen, sair do lodo nos puxando pelos próprios cabelos.

Não podemos sair, porque não há lado de fora. É preciso, então, arriscar-nos a falar de dentro, a problematizar as políticas do conhecimento na sociedade, começando pela própria esfera acadêmica, vista, normalmente, como o lugar da metalinguagem, lugar seguro, de onde emitimos julgamentos, de onde formulamos verdades. Um ponto de partida possível seria “introduzir o descontínuo” (KRISTEVA, 2010) na continuidade de nossa prática, fazendo-nos estrangeiros a esse discurso como semblante...

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Sonia. *O discurso universitário*. 2009, p. 118-129. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>>. Acesso em: 10/07/2012, 12h46min.
- ALBERTI, Sonia; ELIA, Luciano. *Psicanálise e ciência: o encontro dos discursos*. In: **Revista mal-estar e subjetividade**. Fortaleza, vol. viii, n. 3, set/2008, p. 779-802.
- ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ARROJO, Rosemary. (org.). **O signo desconstruído**. 2ª. Ed. Campinas: Pontes, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1996). **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Trad. Mônica Zoppi-Fontana et. al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. *Modalisation autonymique et discours autre, quelques remarques*. In: **Modèles Linguistiques**, Vol. 35, 1997, XVIII, fasc.1, p. 33-51.
- BACHELARD, Gaston. (1938). **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. (2000). **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BEACCO, Jean-Claude; MOIRAND Sophie. *Autour des discours de transmission des connaissances*. In: **Langages**, 29e année, nº117, 1995. pp. 32-53.
- BENVENISTE, Emile (1974). *O aparelho formal da Enunciação*. In: **Problemas de lingüística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães [et. al.]. São Paulo: Pontes, 1989, p. 81-90.
- BIRMAN, Joel. *Subjetividade, contemporaneidade e educação*. In: CANDAU, V. L. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p. 11-28.
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo Dicionário Aurélio – séc. XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Edição eletrônica, versão 3.0, novembro de 1999.
- CAMARGO, Luis Francisco Espíndola; AGUIAR, Fernando. *Foucault e Lacan: o sujeito, o saber e a verdade*. In: Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 21, n. 29, p. 531-544, jul./dez. 2009.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Mundo reinventado: a ciência, a tecnologia e a condição do homem moderno*. In: Caderno "Pensar", Jornal Estado de Minas, 21 de setembro de 2002.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. *Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação*. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (orgs.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. *Concepções de leitura na (pós-)modernidade*. In: PASCHOAL LIMA, Regina Célia. **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFEOP, 2005, p. 15-44.

_____. *Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português*. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-255.

_____. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ. Campinas: Pontes, 1991.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DA ROSA, Marluza T. **Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009, 134 p.

_____. *O ressoar da memória no discurso sobre o ensino de língua: um gesto de leitura*. In: **Revista Expressão**: Santa Maria, v.11, 2007, p. 71 - 78.

DEBORD, Guy (1967). **La société du spectacle**. Paris: Gallimard, 1992.

DELEUZE, Gilles. (1986). **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (1987). **Diálogos**. Trad. Eloisa Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1980). **Mil platôs**. Vol. I. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. (1972). **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

_____. (1985). *Carta a um amigo japonês*. In: OTTONI, Paulo (org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas: Ed. Unicamp, FAPESP, 1998, p. 19-25.

_____. (1986). *La metáfora arquitectónica*. «Architettura ove il desiderio può abitare» entrevista de Eva Meyer en febrero de 1986, Domus, 671, abril 1986, pp. 16-24 (incluye una traducción al inglés). In: DERRIDA, Jacques. No escribo sin luz artificial, Cuatro ediciones, Valladolid, 1999. pp. 133-140. Edición digital de Derrida en castellano. Disponível em: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/arquitectura.htm>>. Acesso em 18-07-2012.

_____. (1990). **O olho da universidade**. Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. (1996). **O monolinguismo do outro**. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001b.

_____. (2001). **A universidade sem condição**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. (2001). **De que amanhã...** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DUFOUR, Dany-Robert. (2003). **A arte de reduzir as cabeças**. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios*. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 269-284.

FERRARI, Vitor. *Experiências discursivas na universidade: o saber e os discursos*. In: **Psicanálise & Barroco em revista**. v. 7, n. 2, dez. 2009, p. 136-172.

FLUSSER, Vilém. (1989). *Zona cinzenta entre ciência, técnica e arte*. In: Cad. Dif. Tecnol. Brasília, 6(1), jan./abr., 1989, p. 149-155.

FOUCAULT, Michel. (1966). **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. (1967). **Nietzsche, Freud e Marx**. Trad. Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio, 1990.

_____. (1969). **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. (1969). **O que é um autor?** Trad. Antônio F. Cascais e Edmundo Cordeiro, Vega, 1992.

_____. (1971). **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Leçons sur la volonté de savoir**. Paris : Hautes Études, Gallimard, Seuil, 2011.

_____. (1973). **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. (1975). **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009b.

_____. (1979). **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. (1975). **História da sexualidade. Vol. I: A vontade de saber**. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREUD, Sigmund. (1929). **O mal-estar na cultura**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: LP&M, 2010.

_____. (1919). *O estranho*. In: **Obras completas**. Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 85-125.

GLISSANT, Edouard. (1996). **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOLDENBERG, Ricardo. Da *talking cure* ao discurso sem palavras. In: LEITE, Nina; MILÁN-RAMOS, Guillermo; SALZANO MORAES, Maria Rita. (orgs.). **De um discurso sem palavras**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 19-42.

GORI, Roland; HOFFMANN, Christian. **La science au risque de la psychanalyse**. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. *Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira*. In: CORACINI, Maria José. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 223-235.

HENRY, Paul. (1977). **A ferramenta imperfeita**. Trad. Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix. 24^a ed. 2007.

KEHL, Maria Rita. *O espetáculo como meio de subjetivação*. 2003. In: **Maria Rita Kehl, artigos e ensaios**. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/oespetaculocomomeiodesubjetivacao.pdf>>. Acesso em 10/07/2012, 13h31.

KOYRÉ, Alexandre. (1973). **Estudos de história do pensamento científico**. Trad. Márcio Ramalho. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

KRISTEVA, Julia. *Étrangère au semblant*. In: **Cahiers Bernard Lazare Paroles**. N. 320. Nov. 2010.

KUHN, Thomas. (1962). **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Boeira e Nelson Boeira. 7^a. Ed. São Paulo: Editora perspectiva, 2003.

LACAN, Jacques. (2004). **O seminário. Livro 10 – a angústia**. Ministrado em 1962-1963. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

_____. **Le séminaire. Livre XI – Les quatre concepts fondamentaux de la Psychanalyse.** Paris : Éditions du Seuil, 1973.

_____. **Le séminaire. Livre XX – Encore.** Paris : Éditions du Seuil, 1975.

_____. (1991). **O seminário. Livro 17 – o avesso da psicanálise.** Ministrado em 1969-1970. Versão brasileira de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (2006). **O seminário. Livro 18 – de um discurso que não fosse semblante.** Ministrado em 1971. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Je parle aux murs.** Paris : Éditions du Seuil, 2011a.

_____. **Le séminaire. Livre XIX - ... ou pire.** Paris : Éditions du Seuil, 2011b.

_____. (1975). **O seminário. Livro 20 – mais ainda.** Versão brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1966). **Escritos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (2001). *O engano do sujeito suposto saber.* In: **Outros escritos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 329-340.

_____. (2004). **O triunfo da religião.** Trad. Andre Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

LANDER, Edgardo. *La ciencia neoliberal.* In: **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.9: 247-283, julio-diciembre 2008.

LAPERCHE, Blandine. *Les critères marchands d'évaluation du travail scientifique dans la nouvelle économie : la science comme « force productive » et « outil marketing »,* Innovations, 2003/1 no 17, p. 105-138. DOI : 10.3917/inno.017.0105.

LATOUR, Bruno. (1991). **Jamais fomos modernos.** Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

_____. **Le métier de chercheur: regard d'un anthropologue.** Paris : INRA, 1995.

LEBRUN, Jean-Pierre. (2001). **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social.** Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LIZCANO, Emmánuel. **Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones.** Madrid: Traficantes de sueños, 2006.

LOPES, Rosa Guedes. **O desejo do analista e o discurso da ciência.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia/ Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, 2007.

_____. *Quem é o Sujeito da Psicanálise?.* In: **Tempo Psicanalítico,** Rio de Janeiro, v.40.2, 2008, p. 249-272.

LYOTARD, Jean François. (1979). **A condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MAJOR, René. (2001). **Lacan com Derrida**. Trad. Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MC MAHON, Christopher Robert. *Hysterical Academies: Lacan's Theory of the Four Discourses*. In: **International Journal: Language, Society and Culture**, 1997 (*texto não paginado*). Disponível em: <<http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/Articles/McMahon/McMahon.html>>. Acesso em: 09/01/2013.

MELMAN, Charles. (2002). **O homem sem gravidade**. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILÁN-RAMOS, J. Guillermo. **Passar pelo escrito: Lacan, a psicanálise, a ciência**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MILLER, Jacques-Alain. **Matemas I**. Trad. Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MILNER, Jean-Claude. **Clartés de tout: de Lacan à Marx, d'Aristote à Mao**. Lagrasse: Éditions Verdier, 2011.

_____. (1995). **A obra clara**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **Les noms indistincts**. Lagrasse: Éditions Verdier, 1983.

_____. (1978). **L'amour de la langue**. Lagrasse: Éditions Verdier, 2009.

_____. (1978). **O amor da língua**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas : Ed. Unicamp, 2012.

MORAIS, Regis. **Evoluções e revoluções da ciência atual**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

NASCIMENTO, Julyana Chaves; CHACON, Lourenço. *Por uma visão discursiva do fenômeno da hesitação*. In: **Revista Alfa**, v. 50, n.1, p. 59-76, 2006.

NASIO, Juan David. (1988). **7 conceitos cruciais da psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

NATALI, Adriana. *Uma nova linguagem acadêmica*. In: **Revista Ensino Superior**. Editora Segmento. Ano 12. n. 139, abr. 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. (1873). *Verdade e mentira no sentido extramoral*. In: **Comum**: Rio de Janeiro, v. 6. n. 17 – jul/dez 2001 (p. 05-23).

OLIVEIRA, Cláudio. *A ciência e a angústia*. In: **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, v. 18 - n. 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.

OLIVEIRA, Adilson. Quem é o cientista? In: *Click Ciência*. Publicado em: 15/03/2007, (texto não paginado). Disponível em: <http://www.ufscar.br/~clickcie/print.php?id=249>. Acesso em 05/06/09.

PÊCHEUX, Michel. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. (1981). El extraño espejo del análisis de discurso. Prefácio a *Análisis del discurso político: el discurso comunista dirigido a los cristianos*. Por Jean-Jaques Courtine. In: **Langages**. n. 62, jun. 1981. Disponível em: <http://www.mangarinos.com.ar/courtine.htm>. Acesso em 04/11/08.

_____. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Trad. Eni Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990a, p. 61-162.

_____. (1988). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990b.

_____. (1983). *Papel da memória*. In: ACHARD, P. [et al.]. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999 (p. 49-57).

PEREIRINHA, José Filipe Duarte. **A problemática do sujeito à luz da teoria de Jacques Lacan**. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, 2009.

POPPER, Karl. (1959). **A lógica da pesquisa científica**. Trad. L. Hegenberg & O. S. da Motta. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.

_____. (1963). **Conjecturas e refutações**. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

PRIGOGINE, Illya; STENGERS, Isabelle. (1984). **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Trad. Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincadeira. Brasília: Editora da UnB, 1997.

QUINET, Antonio. *A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade*. In: QUINET, Antonio et. al. (orgs.). **Psicanálise, capitalismo e cotidiano**. Edições Germinal: Goiânia, Goiás, 2002, p. 31-39.

RICOEUR, Paul (1973). **Interpretação e Ideologias**. Trad. Hilton Japiassu. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

_____. *La vie : un récit en quête de narrateur*. In: **Écrits et conférences I: autour de la psychanalyse**. Paris: Éditions du Seuil, 2008.

RIOLFI, Claudia; ALAMINOS, Cláudia. *Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação*. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007. p. 297-310.

ROBIN, Régine. *Identidad, memoria y relato: la imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires, serie Cuadernos de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales/CBC. 1996.

ROQUEPLO, Philippe. **Le partage du savoir : science, culture, vulgarisation**. Paris : Éditions du Seuil, 1974.

ROSE, Nicholas. *Inventando nossos eus*. In: SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. (2005). **Filósofos na tormenta**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

RUBBO, Daniella. **A ciência no programa Fantástico**: uma análise de discurso. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1814-1.pdf>>.

SANADA, Elizabeth dos Reis. *A 'verdade' da ciência a partir de uma leitura psicanalítica*. In: **Psicologia USP**, 2004, 15(1/2), p. 183-194.

SCHWARTZMAN, Simon. (1980) **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SILVA, Patrícia N. da. **Silenciamento de singularidades: o discurso sobre o aluno**. Campinas, SP : [s.n.], 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Tesis para una universidad pautada por la ciencia posmoderna*. In: SALGADO, J. G. G. **Reestructuración de la universidad y del conocimiento**. México, 2007.

_____. (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 5ª. Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

_____. (1988). **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

STENGERS, Isabelle. (1993). **A invenção das ciências modernas**. Trad. Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. *Psicanálise e Análise do Discurso: atravessamentos e desdobramentos para as noções de sujeito e sentido*. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. (orgs.). **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 119-130.

ULLOA, Fernando. *O estrangeiro na produção da subjetividade*. Trad. Monica Seincman. In: KOLTAL, Caterina. (Org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998, p. 165-172.

UYENO, Elzira Yoko. **A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. *Um saber que não se aprende: modos de (vi)ver o ensino de línguas*. In: VIANA, Vander; MILLER, Inés Kayon de (orgs.). **Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios**. Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL). Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, PUC-Rio, 2010, p. 90-104.

USHER, Richards; EDWARDS, Richards. (1994). **Postmodernism and education**. London: Routledge, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Ciência e pós-modernidade*. In: **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 1998, p.143-156.

VILUTIS, Isabel Mainetti de. *A linguagem dos fenômenos inconscientes*. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**. v. 43, n. 1, p. 61-68, 2009.

VOLTOLINI, Rinaldo. *O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação*. In: **Educação Online**, 2009, (texto não paginado). Disponível em : http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46

WAGNER, Pierre (org.). **Les philosophes et la science**. Paris, Gallimard, 2002.

ANEXOS

Anexo 1 : Dados do Participante

1. No momento da entrevista, você:

- a) Estava com quantos anos?
- b) Cursava qual semestre/ano do doutorado?
- c) Atuava como docente? Há quanto tempo?
- d) Já havia atuado como docente? Por quanto tempo?
- e) Trabalhava em outra profissão? Qual?

2. Se fosse necessário, em qual área você situaria sua pesquisa? Justifique.

- () Exatas
- () Humanas
- () Biológicas
- () nenhuma das anteriores

Obrigada
Marluza da Rosa

Anexo 2: Consentimento livre e esclarecido

Título provisório da pesquisa: **Sobre a constituição da subjetividade no processo de formação do pesquisador: mo(vi)mentos identificatórios**

Declaro que os objetivos e detalhes deste estudo me foram devidamente explicitados. Entendo que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar da referida pesquisa e em cooperar com a pesquisadora.

Nome do participante:

RG:

Data:

Assinatura do participante

Anexo 3: Declaração de concordância do participante

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora, **Marluza Terezinha da Rosa**, eu, _____ assumo aqui minha concordância em participar desta pesquisa.

Declaro, ainda, que permito a divulgação de seus resultados, desde que condicionada aos seguintes requisitos:

- a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes das instituições ou dos participantes envolvidos ()
- b) Sem anonimato ()
- c) Que se possa ter acesso aos dados coletados ()
- d) Que se tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública ()
- e) Que, caso necessário, minha reação diante das interpretações realizadas seja a elas incorporada antes de sua divulgação pública ()

Data:

Assinatura do participante