**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EMARI ANDRADE

INTERVENÇÕES DO ORIENTADOR NA ESCRITA:

Efeitos na formação do pesquisador

São Paulo
2015

EMARI ANDRADE

INTERVENÇÕES DO ORIENTADOR NA ESCRITA:

Efeitos na formação do pesquisador

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.5
A553i | Andrade, Emari
Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do pesquisador / Emari Andrade; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo, s. n., 2015.
250 p. ils.; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área
de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Pesquisadores (Formação) 2. Escrita 3. Orientador (Intervenções)
4. Ação pedagógica (Efeitos) 5. Educação 6. Psicanálise I. Riolfi,
Claudia Rosa, orient. |
|----------------|---|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRADE, Emari. **Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do pesquisador**. 2015. 250 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.

Aprovada em: _____

Banca examinadora

Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará

Assinatura: _____

Membros Suplentes

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Ao Leandro, por, com amor, acompanhar as transformações e os efeitos que os processos de pesquisa e de escrita me causaram.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, pela orientação cuidadosa e generosa, parceria de muitos trabalhos, entusiasmo no ensino e motivação frente ao saber.

Aos professores doutores Émerson de Pietri e Ignacio Pineda, pelas contribuições trazidas por ocasião da qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, pela ética de construir uma universidade diferente.

À Claudia, pela escuta atenta e precisa cujos efeitos levaram-me a, ao desconstruir as imagens que tinha de mim mesmo, construir esta tese e entusiasmar-me com o futuro.

Aos membros do GEPPEP, que reinventam de modo produtivo o que significa “parceria de trabalho”. A cada um vocês, agradeço as leituras, as discussões e a amizade.

À Suelen Igreja, pela amizade, pela revisão das versões da tese e pelo companheirismo no momento de finalização. Sua presença deixou mais leve o percurso.

À Mariana Ribeiro, Enio Sugiyama, Renata Costa, Mical Marcelino, pela presença amiga.

À Flavia Krauss e Andreza Rocha, pela casa, acolhida e por tudo que compartilhamos.

Aos que correm comigo, pela presença e motivação a cada quilômetro e, também, na vida.

Aos amigos que me acolheram na Bahia e ressignificaram o sentido da palavra família.

À minha família, pelo amor e apoio incondicional.

Às minhas informantes, Bridget Jones, Cândida, Louise e Pietra, sem a generosidade das quais esta pesquisa não existiria.

Aos funcionários da seção de pós-graduação desta Universidade.

À Capes, pelo apoio financeiro durante dois anos deste percurso.

Pela sede sabemos que ainda estamos vivos.

(Napoleón Ponce de León, *Maluco: o romance dos descobridores*,
1992)

RESUMO

ANDRADE, Emari. **Intervenções do orientador na escrita:** efeitos na formação do pesquisador. 2015. 250f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta tese de doutoramento volta-se à formação do pesquisador e à escrita acadêmica contemporânea. Busca dar visibilidade aos efeitos de constituição da escrita decorrentes do trabalho de um professor orientador implicado no compromisso de formar pesquisadores. A pergunta de pesquisa que norteia a investigação é: quais os efeitos das intervenções executadas por um orientador para que um pesquisador em formação, em contexto universitário, chegue a redigir um trabalho que por sua clareza, adequação e por seu rigor na escrita, possa contribuir para sua área de formação e ser legitimado pelos pares da comunidade científica? Para depreendê-los, a investigação tomou como objeto as intervenções textuais feitas por uma orientadora nas versões que precederam quatro dissertações de mestrado da área da educação. O *corpus* foi constituído por 1040 manuscritos, relacionados à constituição da escrita acadêmica, tais como: capítulos das dissertações, trabalhos das disciplinas cursadas pelas informantes e eventos de que participaram, incluindo bilhetes ou *e-mails* trocados entre elas e a orientadora e textos teóricos lidos no percurso. Esse material integra o banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Para estudar os efeitos da orientação docente, primeiramente depreendemos quais as principais dificuldades das mestrandas para escrever em contexto acadêmico e, na sequência, categorizamos o escopo dos efeitos que as intervenções proporcionaram ao longo das versões escritas pelas informantes. A partir de um referencial teórico que articulou educação e psicanálise de orientação lacaniana, foi possível constatar que, ao longo do processo de formação, as pesquisadoras passaram por transformações subjetivas que tiveram efeitos em três aspectos: 1) *na relação com o saber* – referido à mudança de uma postura passiva diante da elaboração do trabalho para uma mais ativa; 2) *na elaboração intelectual* – relacionado ao deslocamento de uma posição predominantemente de falta de raciocínio lógico para a consideração da perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido dos textos que escreviam; e 3) *na formulação do texto* – referido a um cuidado de darem consequência a uma dada escolha lexical, sintática, estilística. Fundamentalmente, a orientadora ajudou as pesquisadoras a diferenciar uma escrita calcada no discurso comum para conquistar outra mais ancorada no discurso científico. Concluímos, portanto, que uma formação universitária, dependendo do modo como for conduzida e vivenciada pelo pesquisador, pode levar quem dela se beneficia a sofrer uma transformação no modo como se relaciona com sua palavra e com o saber.

Palavras-chave: Formação de pesquisadores – Escrita – Intervenções do Orientador – Efeitos da ação pedagógica – Educação – Psicanálise.

ABSTRACT

ANDRADE, Emari. **Supervisor's interventions in writing:** effects in the researcher training. 2015. 250f. Thesis (Doctorship). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This thesis discusses the researcher training and the contemporary academic writing. It aims to demonstrate the effects of the writing constitution resulting from the work of a supervisor committed to researcher's training. The research question that guides this work is: In the context of the university, what are the effects of the interventions carried out by a supervisor in order to help a researcher in training to write a work that could contribute towards his field and be legitimated by the scientific community due its clearness, adequacy and thorough writing? In order to infer that, this thesis has taken as object the textual interventions carried out by a supervisor in the versions that preceded four master's dissertations from the field of education. The *corpus* consists of 1040 manuscripts, related to academic writing constitution, like dissertations' chapters, final assignments from the subjects and events attended by the informers, including notes or emails exchanged between them and their supervisor and theoretical texts read during their studies. This material is part of the collective project *Writing Movements'* database organized by the Group of Studies and Research, Writing Production and Psychoanalysis (In Portuguese, Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP). In order to study the effects of teaching guidance, firstly, we have inferred the master researchers' main difficulties when writing in the academic context and, after, we have categorized the effects purposes provided by the interventions throughout the versions written by the informers. From a theoretical framework that connected Education and Lacanian psychoanalysis, it is possible to establish that throughout the training, the researchers went through subjective changes, which resulted in three aspects: 1) *relationship to knowledge* – referring to the shift from a passive attitude toward the work elaboration to a more active one; 2) *intellectual elaboration* – relating to the dislocation from the predominance of lack of reasoning to the consideration of the other's perspective when measuring the possible meaning effects of the texts they wrote; and 3) *text elaboration* – referring to a concern of producing results to lexical, syntactic or stylistic choices. Mainly, the supervisor helped the researchers distinguishing a common sense based writing from the one founded in the scientific discourse. Therefore, we have concluded that a formation in the university, depending on the way it is conducted and experienced by the researcher, may lead the ones who take advantage of that to undergo the way he relates himself to his word and knowledge.

Key words: Researcher formation – Writing – Supervisor's interventions – Teaching effects – Education – Psychoanalysis.

Sumário

Introdução	01
Parte 1 – A formação do pesquisador na Universidade	
1. A formação do pesquisador na área da educação	15
1.1. A formação na instituição onde as informantes se formaram	16
1.1.1. A formação e a transmissão do saber via Grupo de Pesquisa	23
1.2. Alguns traços diferenciais das ciências de cunho interpretativo	28
1.3 A construção do espírito científico nas ciências de cunho interpretativo	34
1.4 A <i>formatação em série</i> e a <i>formação artesanal</i> na Universidade	39
1.5 O que caracteriza o trabalho de pesquisa na educação?	43
2. A concepção de dissertação de mestrado na Universidade Brasileira	46
	47
2.1. As primeiras décadas de instituição da pós-graduação no Brasil	
2.1.2 O parecer CFE nº 977/65 e a caracterização da pós-graduação brasileira	50
2.2. A concepção de dissertação de mestrado na instituição de formação das informantes	56
2.2.1 A dissertação de mestrado materializada: uma amostra da produção nos últimos quarenta anos	58
3. A inclusão da divisão subjetiva no processo de formação do pesquisador	75
3.1. A que concepção de sujeito a psicanálise se refere?	75
3.1.1 O laço social no qual se constitui o sujeito	79
3.2. A transferência pela via da suposição de saber	83
3.2.1 A <i>transferência de trabalho</i> , via <i>discurso do analista</i>	85
4. Princípios para a formação do pesquisador	92
Princípio 1: a relação desencontrada do ser humano com a sua sexualidade	93
Princípio 2: a necessária consideração das vicissitudes da libido	96
Princípio 3: a diferença entre corpo biológico e corpo erógeno	99
Princípio 4: a assunção do real como instância que une corpo e linguagem	101
Princípio 5: a distinção entre orientar-se pelo o que se fala e o que se faz	103
Princípio 6: a julgamento do dito é feito pelas consequências dadas a ele	107
Princípio 7: a consideração da diferença entre ensino e transmissão	111
Princípio 8: a premissa de transmissão do amor pelo real	115
Princípio 9: a escrita como instância que pode levar o sujeito a criar um “si”	117
Princípio 10: o Sinthoma como um modo de organização no qual o sofrimento desnecessário é ausente	121

Parte II – Os efeitos na formação do pesquisador

1. <i>Movimentos do escrito</i>: os dados que constituem o <i>corpus</i> de pesquisa	125
1.1 O trabalho com versões de textos	125
1.1.1 A organização do <i>corpus</i> de pesquisa	128
1.2 Os perfis das informantes	131
1.3 Perfil da orientadora	139
2. Ensinar a escrever e a pesquisar: as intervenções do orientador	143
2.1 Problemas de escrita que chamaram a atenção de Jacqueline	143
2.2 Complicadores à escrita: aspectos relativos à relação com o saber	146
2.3 Complicadores à escrita: aspectos relativos à elaboração intelectual	158
2.4 Complicadores à escrita: aspectos relativos à formulação das primeiras versões	179
2.5 Complicadores à escrita: aspectos relativos à revisão	186
2.6 Os desenhos como instrumento da orientação docente	191
3. Efeitos das intervenções do orientador	197
3.1 Desenhos que viraram letras: efeitos da transmissão do Real	198
3.2 Os efeitos das intervenções nos textos e no modo de pesquisar	206
Considerações finais	219
Lições dos <i>Movimentos do escrito</i>	225
Lição 1: A não relação entre a vivência na escola e o desenvolvimento das habilidades para a escrita. Na lida do pesquisador com os recursos linguístico-discursivos para montar uma ficção textual, há mais impasses do que acertos	226
Lição 2: O número de versões não tem correlação com a elaboração cognitiva	227
Lição 3: A alteração na superfície textual não tem nenhuma correlação com a elaboração intelectual	228
Lição 4: A unidade textual é inversamente proporcional à divisão subjetiva	229
Lição 5: Analisar o trabalho da orientadora e as transformações nas versões das dissertações é vivificante	230
Referências bibliográficas	232

Introdução

Ascender à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado.
Gaston Bachelard

Esta tese defende que uma formação universitária pode levar quem dela se beneficia a sofrer uma transformação no modo como se relaciona com sua palavra. De um estado em que o que conta é externo a quem aprende, quem está em formação passa a internalizar o que aprende, de modo a conquistar uma relação vivificante com o saber. Para tanto, precisa matar a parte de si que tem a idade de seus preconceitos. Esse é o ponto de partida da epígrafe elegida para a abertura desta introdução, retirada de um trecho da obra do filósofo Gaston Bachelard (1884-1962).

Na metáfora escolhida pelo autor, quem consegue deixar um passado organizado pelos preconceitos sofre uma mudança subjetiva cujos efeitos são tão radicais que levam a pessoa a um “rejuvenescimento espiritual”, entendido aqui como uma renovação do seu modo de pensar que leva a pessoa a ser eternamente curiosa e insatisfeita com as respostas prontas que as outras pessoas lhe dão.

Uma atitude de curiosidade insaciável frente ao não saber, a qual causa alegria, vivacidade e insistência intelectual, é, portanto, um modo de rejuvenescer nosso pensamento. Assim, o esforço empreendido para aprender a pensar com o rigor exigido na universidade nos faz ganhar tempo, ao contrário do que à primeira vista possa parecer. Alheio à lógica do corpo biológico segundo a qual o passar dos anos traz o envelhecimento corporal, o trabalho intelectual, a cada vez que é atualizado, renova quem o faz, movendo a pessoa a construir novas hipóteses e elaborações diante de um problema.

Para Freud (1930), frente ao “mal-estar da civilização”, o ser humano pode escolher fazer uma obra que funciona como seu abrigo. Na perspectiva do psicanalista, portanto, a produção de prazer é intensificada a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual. Tendo como abrigo uma obra para chamar de “sua”, a pessoa passa a viver de modo alegre, motivada por seu trabalho. Por essa razão Freud (1930, p. 98) afirmou que:

Quando isso acontece, o destino pouco pode fazer contra nós. Uma satisfação desse tipo, como, por exemplo, a alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias, ou a do cientista em solucionar problemas ou descobrir verdades, possui

uma qualidade especial que, sem dúvida, um dia poderemos caracterizar em termos metapsicológicos.

Mas, como chegar à criação de uma obra que funcione como abrigo? Na página 103, do mesmo texto, encontramos a resposta de Freud. Para ele, “Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos”, por essa razão todo homem precisa descobrir e inventar “de que modo específico ele pode ser salvo”.

Nossa hipótese é a de que essa transformação no modo como cada um se relaciona com a sua palavra, para a elaboração de uma obra, não acontece de modo automático. Ela é consequência de ações educativas feitas por alguém que se dispôs a forçar e a ajudar a pessoa a fazer essa passagem. Na formação acadêmica, tal como feita na universidade, entendemos que o orientador do trabalho pode cumprir esse papel: apontar os momentos em que o orientando está preso a seus preconceitos, os quais o impedem de ascender à ciência e, conseqüentemente, beneficiar-se de uma formação. Por formação entendemos “[...] uma instância na qual a pessoa que está sendo formada pode alterar sua relação com o tempo, tornando-se agente de sua construção”. (RIOLFI, 2014, p. 179).

Nessa concepção de formação, quem dela se beneficia se torna corresponsável por levar o conhecimento adiante. A formação ativa considera a matéria viva e pulsante que anima o nosso corpo. Por essa razão, o pesquisador não se sente personagem coadjuvante de seu percurso, mas, justamente, o agente principal.

No âmbito da universidade, o orientador de um trabalho tem papel fundamental no processo de formação por meio do qual um pesquisador pode passar. Sabendo que parte do trabalho do orientador fica registrada e concentrada nas intervenções feitas nos textos de seus orientandos, buscamos estudá-las para mostrar de que modo foram decisivas para a transformação do futuro pesquisador.

Sendo assim, o **objetivo geral** desta tese é estudar os efeitos das intervenções realizadas por um orientador em versões de textos de mestrands na direção de: a) deliberadamente, executar as ações educacionais de pesquisa (como ler, descrever e analisar dados) que, em sua avaliação, são necessárias para ajudar o pesquisador em formação a inserir-se na comunidade científica, valendo-se dos saberes já construídos em sua área; e b) levá-los a redigir versões de texto que, por seu rigor, clareza e adequação na escrita, possam ser legitimadas pelos pares da comunidade científica.

Temos, ainda, dois objetivos específicos: 1) Depreender quais são as principais dificuldades de pesquisadores para escrever em contexto científico que mereçam o investimento de trabalho do orientador; e 2) Categorizar o escopo dos efeitos das intervenções

utilizadas pelo orientador, verificando o tipo de mudança que pode ser correlacionada com cada uma delas.

Tomando como objeto as intervenções textuais realizadas por um orientador ao longo do acompanhamento do percurso de pesquisa de quatro mestrandas, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: **quais os efeitos das intervenções executadas por um orientador para que um pesquisador em formação, em contexto universitário, chegue a redigir um trabalho que por sua clareza, adequação e por seu rigor na escrita, possa contribuir para sua área de formação e ser legitimado pelos pares da comunidade científica?**

Para responder a essa pergunta, consideramos ser possível traçar uma correlação entre a qualidade das intervenções do orientador e os deslocamentos subjetivos que ocorrem ao longo de um percurso de formação. De uma posição na qual a pessoa se coloca no mundo “[...] como se fosse o protagonista de uma tragédia escrita por terceiros e sobre a qual ela não tem qualquer poder de alterar o curso de ação” (RIOLFI, 2014, p. 180), a pessoa pode ter maior liberdade pessoal na administração de sua relação com o saber e com suas palavras.

Com o intuito de dar a ver a referida correlação, buscamos sustentar que a análise da superfície textual das versões da dissertação de mestrado de cada uma das informantes nos permite localizar transformações em três grandes instâncias: 1) *na relação com o saber*, passando de uma posição de inércia frente ao saber para uma investigativa e de trabalho; 2) *na elaboração do texto*, saindo de uma posição predominantemente de falta de cálculo de raciocínio lógico para a consideração da perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e 3) *na formulação do texto*, de modo a dar consequência a uma dada escolha lexical, sintática, estilística e, ainda, ater-se aos aspectos de revisão do texto.

A fim de delinear mais especificamente o que estamos chamando de “efeitos”, esclarecemos que se trata dos deslocamentos subjetivos que ocorrem no percurso do pesquisador que alteram o lugar a partir do qual ele organiza seus enunciados. Consiste na alteração no modo como o pesquisador se relaciona: a) *com o saber* – buscando honrar o legado cultural existente e contribuir com ele, b) *com o outro* – entendido aqui tanto como as pessoas empíricas com quem aquele que escreve dialoga quanto como uma instância imaginária, um leitor ideal que o ajuda a organizar uma linha de raciocínio, c) *com a elaboração da pesquisa* – implicando-se curiosamente para encontrar um objeto de pesquisa que lhe seja caro e também que traga contribuições para a área de investigação; d) *com a imagem que tinha de si mesmo* – trata-se de desfazer as ficções por meio das quais construiu sua vida e seguir buscando encontrar um lugar para si no mundo e, por fim, e) *com o tempo* –

entendido aqui como a busca de sair de um presente perpétuo e entrar no protagonismo de sua existência e de seu futuro.

Que efeitos esses deslocamentos provocam na maneira como um pesquisador escreve seu relatório de pesquisa? Para auxiliar o leitor em seu esforço de seguir esta tese, elencamos nove, elaborados a partir da análise dos dados desta pesquisa: 1) passa a escrever desde uma lógica com predominância de retroação, a partir da qual se vale do seu saber inconsciente (LACAN, 1953); 2) despoja-se da esperança de que existe alguém que tem um saber totalizante; 3) sente-se convocado a colocar no mundo uma elaboração que lhe seja cara; 4) busca calcular os efeitos de sentido de seus enunciados, tomando como baliza seu projeto argumentativo; 5) ganha autonomia para pensar; 6) move-se pela curiosidade intelectual; 7) busca aproximação entre o seu dizer (quero fazer uma pesquisa) e o fazer (as ações subjetivas para tal fim); 8) assume os riscos e os efeitos do seu dizer, frente ao leitores do trabalho; 9) tem coragem para enfrentar o que lhe é mais íntimo, que pode aparecer no momento em que escreve um texto e se relaciona com aquilo que não sabe.

Para localizar esses efeitos, nosso interesse versou a respeito dos modos pelo quais um professor orientador trabalha para alterar qualitativamente a relação do pesquisador com o saber e com os textos que escreve. Na universidade, *lócus* escolhido para observar essa relação, entendemos que o orientador potencialmente pode ajudar o aluno a fazer dois movimentos para sua inserção e legitimação como pesquisador na área da educação: a) construir um jeito diferenciado de pensar, aquele que o leva a escolher um objeto de investigação; e b) materializar textualmente as descobertas advindas de seu percurso de pesquisa.

Quanto à construção do pensamento científico, trata-se de ajudar o pesquisador em formação a fazer a passagem de um trabalho calcado no senso comum para um *modus operandi* fundado na cientificidade, naquilo que Bachelard (1996) nomeou como *o espírito científico*, caracterizado como um jeito diferenciado de pensar e de se relacionar com o não saber que se dá a ver na capacidade de formulação de problemas.

Sem, neste momento, aprofundarmos a discussão feita por Bachelard, cumpre afirmar que, para o autor, a cientificidade é alcançada por quem consegue transformar em uma pergunta aspectos do mundo que não compreende e sobre os quais não emite opinião calcada no senso comum ou nos próprios preconceitos. Frente ao que não entende, a pessoa constrói um problema de pesquisa, o qual será perseguido incessantemente por ela.

Buscar uma transformação no pensamento é, a nosso ver, o primeiro movimento do pesquisador ao longo de um percurso de formação em contexto de pós-graduação.

Concomitantemente, é necessário um segundo movimento que tanto materializa quanto potencializa essa transformação, qual seja: relatar a pesquisa (RIBEIRO, 2010), tarefa que exige, além da padronização formal do texto, a escolha dos elementos discursivo-textuais que sejam validados pela comunidade a que se submete o ato de pesquisar¹.

Como buscaremos mostrar, na organização social da universidade, é delegada ao orientador a tarefa de acolher o recém-chegado nesse ambiente e auxiliá-lo no seu percurso de pesquisa. Como colocado por Severino (2007), o orientador desempenha o papel de educador, dando suporte à construção da experiência de pesquisa do orientando. O autor escreve:

Obviamente, em nosso modelo de pós-graduação, o primeiro interlocutor do pós-graduando é seu orientador. Quanto às relações entre o orientador e orientando, no contexto da formação pós-graduada, devem ser entendidas como um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes. Certamente, trata-se de um relacionamento que, pela sua duração e intensidade, é atravessado por momentos delicados de convivência humana. No entanto, impõe-se a conscientização, por ambas as partes, de que se trata de uma relação a ser profissionalizada, sempre mais: uma relação essencialmente educativa. (SEVERINO, 2007, p. 46)

É a partir dessa visada de uma relação educativa que analisaremos as intervenções feitas pelo orientador nos textos dos pesquisadores em formação. Conforme foi pontuado por Severino, orientador e orientandos estão em momentos da carreira distintos. É importante levarmos em conta essa dissimetria na relação entre ambos para entender que há sempre um que acolhe (orientador), outro que é acolhido (orientando). Assim, quem acolhe realiza procedimentos específicos para a acolhida que, a nosso ver, relacionam-se a três ações: 1) mostrar qual é a produção já existente, o que já foi feito naquela comunidade a respeito do tema de investigação do pesquisador; 2) mediar o encontro do acolhido com o legado da área; e 3) realizar intervenções para que o acolhido saiba se servir desse legado para passar a construir algo diferente do que já foi produzido naquela área.

Barzotto (2012), na discussão a respeito da relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, considerou ainda a necessidade de sopesar dois aspectos importantes, que, a nosso ver, são essenciais para discutirmos a formação do pesquisador na universidade: a) *a diferença geracional*, que faz com o mais experiente seja convocado a ensinar o mais jovem, transmitindo-lhe o saber que possui; e b) *o desejo de estar vivo*, “pois exige disposição para fazer ou refazer um percurso, uma vez que aquele que aprende estará sendo conduzido por aquele em quem supôs saber”. (p. 32) Tais aspectos, nesta tese, ganham relevo, uma vez que

¹ Voltaremos à importância dessa instância de relatar a pesquisa, ao apresentarmos o trabalho de Ribeiro (2010).

entendemos que quem está convicto da diferença geracional terá mais elementos para calcular aquilo que aquele a quem se propôs a ensinar não sabe. Além disso, consideramos que é a transmissão do elemento vivo do desejo de saber a responsável por sustentar a relação entre ambos.

Escolhemos investigar, na escrita e pela escrita, como essa relação educativa ocorreu e de que maneira proporcionou efeitos na formação dos pesquisadores cujas produções foram aqui analisadas. Cabe pontuar que consideramos a existência de uma relação intrínseca entre escrita e pesquisa, em especial quando feita na universidade, especificamente na área das ciências humanas.

Assim, compartilhamos a concepção de escrita, tal como sustentada por Riolfi e Barzotto (2011, p. 09), vinculada “[...] à sua compreensão como registro de marcas do sujeito pelo depósito no papel de conhecimento ou de dados produzidos ou em produção; como trabalho *com, da e sobre a escrita*”. Nessa perspectiva, entendemos que é por meio do trabalho de pesquisa e da lida com os recursos linguístico-textuais que o sujeito se forma como pesquisador.

Nessa direção, esta tese busca dar consequência ao conceito de *trabalho de escrita*, formulado por Riolfi (2003) a partir da noção de sujeito dividido, retirada do ensino do psicanalista Jacques Lacan. Ao trazer essa noção para o contexto da formação de professores, a autora explicou que: a) há um cerne de não saber que envolve tanto aquilo que já se convencionou como verdade dentro do discurso pedagógico quanto o ato de escrever em si; e b) construir um estilo singular ao escrever relaciona-se com a “tentativa de dizer justamente o que se pode ler daquilo que não se sabe de si, daquilo que, por ser único a cada qual, não é facilmente compartilhável com os semelhantes”. (RIOLFI, 2003, p. 47)

Segundo a autora, diferentemente das demais operações que se pode realizar com a linguagem, por exemplo, falar, a escrita possibilita a realização de um trabalho privilegiado de agenciamento da divisão subjetiva. Para mostrar essa especificidade do *trabalho da escrita*, explicou que o termo cunhado por ela pode ser lido de duas formas:

- a) é o sujeito quem trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor; e
- b) é a escrita que, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho (RIOLFI, 2003, p. 47).

Configura-se como um processo de mão dupla por parte de quem redige um texto: a) por um lado, permite que tanto a linguagem quanto os saberes já inscritos na cultura ressoem em seu corpo e; b) por outro, consegue distanciar-se o suficiente desse lugar de “caixa de ressonância”, podendo circunscrever um lugar enunciativo a partir do qual se ancora para buscar respostas para questões que lhe sejam caras.

Em outro trabalho que deu continuidade à reflexão a respeito do *trabalho de escrita* (RIOLFI; ANDRADE; ROCHA, 2006), as autoras sistematizaram dois modos a partir dos quais alguém pode organizar seus enunciados:

1) A Enunciação² com predominância de progressão linear: o locutor se apresenta de modo indiviso, assumindo-se, de forma não questionada, como origem do dizer. Consequentemente, não se permite sofrer os efeitos de sua própria enunciação, que, por sua vez, poderiam levá-lo a perceber a necessidade de realizar as operações de reescrita através do qual um texto se constrói; e

2) A Enunciação com predominância de retroação: o locutor torna-se deliberadamente permeável aos efeitos de sua própria enunciação, pois, ao assumir sua condição de sujeito dividido, deixa seu texto falar. Como compreende que não controlou deliberadamente tudo o que ele colocou no papel, escuta o que ele tem a dizer e pode aprender com seu próprio ato de escrita e, através de reelaboração textual, compartilhar o aprendido com seus leitores. (p. 27)

Defendemos, portanto, a necessidade de o pesquisador em formação sair de uma escrita calcada em uma enunciação linear, a partir da qual não coloca em questão seu plano argumentativo nem os efeitos do seu texto, e poder escrever desde um lugar enunciativo com predominância de retroação. Trata-se de um lugar que permite à pessoa “contar até dois”, de modo a, frente a um lapso de escrita, percebê-lo e, se necessário, rearranjar seu projeto enunciativo; além de, no momento de escrever, perguntar-se o tempo todo: esta formulação está clara? O que do que eu escrevi me indica aquilo que eu não sabia?

Assim, a escrita não é entendida como uma tarefa mecânica, mas como a possibilidade de uma pessoa constituir a si mesmo como pesquisador. Entendemos que quanto mais suas produções forem feitas a partir de um lugar de escuta de seu inconsciente, mais perto estará de uma produção feita pela via do desejo e não da obrigação. Logo, mais autonomia e curiosidade investigativa haverá no momento de realizar uma pesquisa.

Ao fazer o estudo da arte dos trabalhos que versavam a respeito da pós-graduação brasileira, notamos que são muitos os que analisam as perspectivas da qualidade dos textos

² Esclareça-se que a enunciação é constitutiva do sentido do enunciado, é a atualização da língua no discurso. Já o enunciado é a representação concreta da língua.

produzidos nos programas de mestrado na atualidade³, mas são poucos os que se dispõem a focalizar os meandros do ato de escrever nesse contexto e, mais escassos ainda, os que se concentram nos efeitos de transformação nesse contexto.

Acompanhando a discussão mais extensamente, percebemos que ora os trabalhos focalizam os impactos da redução do tempo destinado à pós-graduação *stricto sensu* sobre a qualidade das produções, ora discorrem acerca da adesão dos mestrandos aos temas teóricos em voga, ora interrogam sobre os efeitos da criação de grupos de pesquisa na realização dos trabalhos, ou, ainda, abordam as perspectivas da pós-graduação, dado o atual cenário de criação de mestrados profissionalizantes e novas linhas de pesquisa.

Um exemplo desses trabalhos é a coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006), intitulada *A Bússola do Escrever*. O livro descreve impasses presentes na orientação de um trabalho acadêmico, como a autoria de um trabalho, a orientação virtual, a realidade da pós-graduação no Brasil e a relação orientador-orientando. O volume destaca a importância do orientador no percurso de formação de um pesquisador e a necessidade de se pensar estratégias para minimizar as dificuldades na relação professor/aluno.

Apesar de apontar, de modo geral, as dificuldades dos pós-graduandos em escrever e o tempo gasto do orientador na “correção dos textos”, nenhum dos vinte artigos analisa os textos produzidos na universidade e os tipos de intervenção feitas pelos docentes durante um processo de pesquisa.

Entendemos, assim, que se muito se escreve acerca da formação de pesquisadores na pós-graduação, pouco se produz sobre o ato de escrever, já que as discussões, apesar de pertinentes, têm em comum configurarem a problemática em elementos externos à linguagem.

Nesse sentido, pensamos que nosso trabalho pode contribuir com os estudos da área ao apresentar, por meio do estudo de quatro casos, de que modo as intervenções escritas do orientador produziram efeitos na formação do pesquisador. Inserida no âmbito dos estudos do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*⁴, esta tese coaduna com a postura do grupo, na contramão de pesquisas que não têm como objetivo analisar a materialidade da produção acadêmica.

O grupo vem se consolidando na criação de uma linha de investigação que focaliza a escrita acadêmica. Sob coordenação dos pesquisadores Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi e Prof. Livre-docente Valdir Heitor Barzotto, o grupo entende que o processo de

³ A respeito desse assunto, confira: Severino (2003; 2004); Marchini (2001); Balachevsky (2005).

⁴ O grupo foi fundado no segundo semestre de 2004 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Maiores informações podem ser encontradas no site: <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>>.

aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação é tarefa constitutiva do pesquisador.

O primeiro resultado dessa investigação é a dissertação de mestrado (ANDRADE, 2008) que estudou os meandros do processo de escrita do texto acadêmico, analisando os efeitos do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003) na produção de duas dissertações de mestrado. Examinou o percurso trilhado por duas mestrandas, desde quando cada uma começou a escrever a dissertação até o momento em que esta foi depositada nas instâncias para ser submetida à banca avaliadora. Uma das constatações da dissertação foi que as intervenções da orientadora permitiram a ocorrência de deslocamentos da relação das orientandas com o seu texto, já que assumiu a posição de um leitor universal ao fazer intervenções nos textos⁵.

O segundo resultado da investigação do GEPPEP é o artigo de Andrade e Riolfi (2009), cujo foco foi investigar de que modo a ação de ensinar a escrever o texto acadêmico configura-se, no contexto da pós-graduação. Foram categorizadas as cinco funções exercidas por um orientador no processo de escrita de suas orientandas (diretor de trabalhos; leitor; coautor; revisor e agente do Real) e foi verificado que tais tarefas desdobraram-se em vários níveis enunciativos: da saída de uma lógica metonímica (com predominância de escrita em progressão linear) para a construção de uma metafórica (com predominância de retroação), a partir da qual as orientandas pudessem alcançar maior autonomia no que se refere à construção do texto acadêmico.

Mostramos, ainda, que orientador, nas versões dos textos que lhe eram dadas a ler, não hesitou em apontar a necessidade de o pesquisador em formação reformular o escrito quantas vezes fossem necessárias para: a) considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) responsabilizar-se por um lugar de enunciação, dando consequência a uma dada escolha (lexical, sintática, estilística etc.).

Por sua vez, a dissertação de mestrado de Ribeiro (2010), *O discurso Universitário materializado*: aprendendo a escrever o texto acadêmico, é o terceiro resultado da linha de pesquisa do grupo. Tratou-se de um estudo longitudinal, cujo objetivo foi analisar as transformações ocorridas nos registros escritos de um pesquisador ao longo de sua formação. Ribeiro (2010) concluiu que sua informante precisou aprender a escrever nos moldes estabelecidos por sua comunidade interpretativa para que fosse bem-sucedida nas relações organizadas a partir do discurso universitário, ou seja, das instituições públicas de ensino superior.

⁵ Cumpre dizer que a partir das conclusões a que chegamos na nossa pesquisa de mestrado e instigados pelas discussões feitas ao longo do exame de defesa, elaboramos a pergunta de pesquisa que gerou esta tese.

Para a pesquisadora, o aprendizado do jovem pesquisador implica na capacidade de agenciar duas exigências: a) pesquisar, tarefa mais ampla de investigação que exige etapas diferenciadas na execução da pesquisa (coleta de dados, estudo de bibliografia, adoção de uma metodologia); e b) relatar a pesquisa, que implica argumentar em favor da pertinência de uma dada investigação. Exige, além da padronização formal do texto, a escolha dos elementos discursivo-textuais que sejam validados pela comunidade a que submete a pesquisa.

O quarto resultado da investigação é o relatório de pós-doutorado de Riolfi (2010), no qual a pesquisadora tomou como objeto as transformações ocorridas no uso da modalidade linguística em manuscritos escolares. Analisando versões de trabalhos acadêmicos escritas entre 2005 a 2008 por três informantes, buscou elucidar em que medida as transformações registradas pela introdução da modalização linguística nesses textos indiciam a mudança de posição de um sujeito diante do conhecimento com relação: a) ao conhecimento produzido na área em que está sendo inserido; b) ao seu objeto de estudo; e c) à sua própria escrita.

Por meio desse estudo, Riolfi (2010) pôde perceber que, para os pesquisadores em formação, os processos por meio dos quais aquele que escreve administra a tensão entre a necessidade de se inscrever na comunidade discursiva na qual se insere e a vontade de marcar sua posição com relação às palavras que ele mesmo escreveu são longos e marcados por vicissitudes. Ao administrar a tensão que se forma, o pesquisador em formação é auxiliado pelo orientador, que ora o chama para a necessidade de respeitar o campo no qual se inscreve; ora o convoca a considerar o leitor de modo mais generoso, ou, ainda, faz pontuações cujo resultado é a possibilidade de expressão da subjetividade do orientando.

O quinto resultado dessa linha investigativa é o artigo de Riolfi e Ribeiro (2010). O trabalho tomou como objeto de pesquisa as transformações nas maneiras de um pesquisador em formação registrar por escrito sua lida com seu objeto de pesquisa. As autoras compararam os modos como uma mesma informante redigiu a seção dedicada à análise de dados em seu relatório de iniciação científica e em sua tese de doutorado. A partir da teoria do discurso como laço social, de Lacan, concluíram que, no processo de constituição da informante como pesquisadora, houve a passagem do discurso comum ao funcionamento do discurso universitário.

A sexta pesquisa é a tese de doutorado de Lisianse Fachinetto (2012), intitulada *Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos*. Calcada em uma metodologia de pesquisa psicanalítica, a tese focalizou o laço transferencial entre professor-orientando e seu aluno-orientando, no caso, uma aluna de um curso de pós-graduação *lato*

sensu, mostrando a correlação entre o tipo de intervenções do orientador e a produção escrita da orientanda.

Na mesma direção, a sétima pesquisa, a dissertação de Suelen Igreja (2012), intitulada *O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto*, fez um estudo de caso analisando o percurso de escrita de uma jovem mestranda. Delineou características da ação pedagógica de um orientador cujo resultado foi a insistência, por parte da orientanda produção de um trabalho mais rigoroso de leitura e escrita. Baseando-se no conceito de *transferência de trabalho*, retirado da psicanálise, a dissertação tomou como objeto o destino que a jovem mestranda deu às marcas feitas por sua orientadora em versões de seus textos.

A oitava pesquisa é a dissertação de Kelly Gomes de Oliveira, *A leitura do outro e a modalidade linguística: impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador*, defendida em 2013. Tendo como referência o trabalho de Riolfi (2010), a dissertação tomou como objeto a correlação entre influência da intervenção de terceiros em textos escritos por uma pesquisadora em formação em nível de iniciação científica. Analisou a extensão dos efeitos das pontuações de seu orientador e de representantes de órgãos de fomento no uso da modalidade linguística, expressa pelos verbos empregados pela informante durante o processo de escrita de três relatórios de iniciação científica.

Por fim, está a tese de livre-docência *A língua espaiada: responsabilidade subjetiva na formação de professores*, defendida por Claudia Riolfi, em fevereiro de 2014. Tomando como objeto de análise a produção oral e escrita de alunos, desde a escola básica ao ensino superior, o trabalho constata um novo fenômeno com relação às maneiras de utilização da língua materna: *a língua espaiada*. O termo, cunhado pela autora, indica um modo desarticulado e metonímico de utilização da língua portuguesa, seja para ler, escrever, falar ou analisar textos. Como antídoto para esse sintoma, a tese convoca os professores à responsabilidade subjetiva, que, longe de qualquer caminho moral, implica a invenção de soluções singulares para essa epidemia.

Em comum, as nove pesquisas que ora citamos apontaram para o fato de que ensinar o jovem pesquisador a agenciar as exigências da produção do conhecimento de forma a obter a validação de seus pares não pode ser considerada uma ação burocrática, muito pelo contrário, é uma ação desejada, planejada e responsável por parte de quem assume essa tarefa. Assim, escrever de modo a agenciar as especificidades do texto acadêmico requer o acompanhamento de um parceiro mais experiente. Se tais trabalhos avançam na compreensão das práticas de orientação e na função que assume o orientador no processo de escrita do pesquisador, ainda

há um campo fértil na investigação a respeito dos efeitos exercidos pelas intervenções realizadas pelo orientador nos textos.

Foi com o objetivo de estudar efeitos da ação do orientador na formação de um pesquisador que integramos as investigações realizadas no âmbito do projeto coletivo *Movimentos de Dezescrita*, desenvolvido pelo GEPPEP.

Um dos resultados desse projeto é o livro *Dezescrita*, publicado em outubro de 2014, organizado pelos coordenadores do grupo e do projeto. De acordo com a apresentação do referido livro, o neologismo *Dezescrita* nomeia uma modalidade de leitura e de escrita segundo a qual, na produção intelectual, não haveria uma limitação para obedecer, irrefletidamente, a direção interpretativa presente nos textos que tomou como objeto de estudo. Trata-se, ao contrário, de uma proposta de leitura e de escrita que implica o sujeito que faz essas atividades. Eis a definição do termo, tal como colocada pelos organizadores do livro:

A acepção em que o termo *dezescrita* foi tomado completa-se com o plural indicado pelo numeral *dez*, usado em lugar do prefixo *des*. Com isso, indica-se que, para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto. Do mesmo modo, indica-se que, tanto na leitura quanto na escrita, é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito, agenciando as múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada, no texto.

Assim, aceitando o desafio dessa compreensão de *dezescrita*, procura-se inventariar a heterogeneidade de vozes que habita um texto. (BARZOTTO; RIOLFI, 2014, p. 11)

Pautado na acepção de *dezescrita*, tal no excerto que vimos de apresentar, o projeto está organizado em torno de seis eixos temáticos: 1) *Matizes e movimentos da circulação de ideias*, cujo cerne é estudar os mecanismos envolvidos na sustentação de ideias e conceitos de grande circulação em textos acadêmicos, educativos, midiáticos e normativos; 2) *Estudo diacrônico da apropriação de ideias na produção intelectual*, que estuda a forma na qual os modos de dizer se movimentam, reverberando em produções posteriores; 3) *Marcas que velam e desvelam enunciadores*, que analisa a possibilidade de encontrar uma prevalência dos recursos que são utilizados para velar e desvelar enunciadores em textos escritos de e/ou sobre os ambientes escolar e acadêmico; 4) *Intervenções de terceiros em textos escritos*, que estuda a extensão na qual a intervenção de terceiros provoca mudanças qualitativas em textos produzidos por pessoas em situação de ensino-aprendizagem; 5) *Letras que não se escrevem, impasses na leitura e escrita*, cujo foco são as maneiras como a aprendizagem da leitura e da

escrita pode ser afetada, na direção de transmutar imagens cristalizadas potencialmente nefastas, pela alteração da representação que delas fazem os envolvidos; e 6) *Corpo, letra, significante*, que analisa a extensão na qual um significante produziu efeitos de ressonância e/ou implicação no corpo, considerando a perspectiva de quem escreve e de quem lê.

Inserida no eixo 4, esta tese tem como *corpus* 1040 manuscritos que fizeram parte do processo de elaboração da dissertação de mestrado, em educação, de quatro jovens de uma universidade pública paulista, nomeadas como Bridget Jones, Cândida, Louise e Pietra. O *corpus* é composto por todo material produzido no período de escrita da dissertação, tais como: resumos dos trabalhos apresentados em congressos, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas das pesquisadoras e do orientador e as diferentes versões dos capítulos que integraram o trabalho de cada uma delas.

Esta tese foi dividida duas partes. Na primeira, intitulada *A formação do pesquisador na universidade*, buscamos, em quatro capítulos, construir os princípios teóricos que nos serviram de base para a discussão a respeito dos textos produzidos em âmbito universitário e da formação dos pesquisadores. Na segunda parte, *Efeitos na formação do pesquisador*, depreendemos, por meio da análise dos dados, os efeitos que as intervenções da orientadora causaram nos textos das pesquisadoras em formação.

A primeira parte da tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, nosso objetivo é caracterizar o tipo de formação do pesquisador na área da educação e delinear como essa formação é arquitetada na instituição onde as quatro mestrandas, cujos dados analisamos, estudaram. No segundo capítulo, buscamos, a partir da retomada de alguns documentos oficiais da pós-graduação, entender a concepção de dissertação que perpassa a formação do pesquisador. Já no terceiro capítulo, partindo da premissa de que é necessário incluir a divisão subjetiva no percurso de pesquisa, discutimos a concepção de sujeito, de discurso enquanto laço social e de *transferência de trabalho*, para entender a relação entre orientador e orientando, dentro do contexto universitário. No quarto capítulo, apresentamos princípios da psicanálise que nos serviram de baliza para refletir a respeito da formação de pesquisadores.

A segunda parte está dividida em três capítulos. No primeiro, descrevemos o *corpus* de pesquisa e algumas das características das informantes. No segundo capítulo, analisamos os dados da pesquisa, atentando-nos para as principais dificuldades apresentadas pelas pesquisadoras ao longo da escrita da dissertação. No terceiro, a partir da comparação de versões, observamos os efeitos das intervenções da orientadora no texto das pesquisadoras. Por fim, tecemos as considerações finais desta tese.

PARTE I

A formação do pesquisador na universidade

1. A formação do pesquisador na área da educação

A universidade é, como o mundo das edições, um espaço possível e diria “privilegiado” para desenvolver sua pesquisa pessoal.

(HESS, 2005, p. 25)

Como se forma um pesquisador na área da educação? Quais fundamentos ou premissas norteiam (ou podem nortear) aqueles que decidem fazer pesquisa nessa área do conhecimento? Foi na direção de responder a essas perguntas que este capítulo foi construído.

O objetivo mais geral é entender como a formação do pesquisador é pensada por autores que se dedicam a discutir o assunto. Já seu objetivo específico é delinear a maneira pela qual, na comunidade onde as informantes desta pesquisa estiveram inseridas, buscava-se formar o pesquisador ou, retomando o conceito de Bachelard (1996), possibilitar a construção do *espírito científico*.

Para alcançar esses objetivos, o capítulo foi organizado em cinco partes. Na primeira, delineamos o modo como é feita a formação de pesquisadores na instituição na qual as mestrandas estudaram. Na segunda, buscamos delinear traços diferenciais das ciências de cunho interpretativo. Na terceira, caracterizamos o que Bachelard (1996) nomeou como *espírito científico* e discutimos os obstáculos epistemológicos descritos por ele como impeditivos para se interpretar cientificamente os fenômenos. Na quarta, sabendo que a construção do espírito científico é resultado um modo diferenciado de formação, discutimos dois tipos: a *formatação em série* e a *formação a artesanal*, considerando princípios que, a nosso ver, são essenciais para a formação do pesquisador. Por fim, na última parte, refletimos a respeito da especificidade da formação do pesquisador na área da educação.

1.1 A formação na instituição onde as informantes se formaram

[...] o verdadeiro objeto da responsabilidade é o êxito do empreendimento coletivo, e não o bem ou o mal-estar dos camaradas, pois nada há que me confira uma responsabilidade singular em relação a eles.

(JONAS, 1996, p. 169)

As quatro informantes desta pesquisa, quando ingressaram na pós-graduação, eram recém-graduadas. Todas fizeram uma iniciação científica durante a graduação. Tinham, em média, vinte e três anos quando os dados foram coletados. Com pequenas variações, tiveram formação parecida, em universidade pública estadual: graduação em Letras (sendo que três delas fizeram habilitação em língua estrangeira e uma em linguística) e mestrado em educação. Os seguintes nomes foram escolhidos para referir-nos a cada uma delas: Bridget Jones, Cândida, Louise e Pietra. Ressalte-se que Bridget Jones e Pietra ingressaram, no mestrado, no mesmo ano. Todas tiveram a mesma orientadora, a quem nomeamos Jacqueline.

O programa de pós-graduação onde as alunas estudaram é um dos mais concorridos da área, com conceito 6 pela avaliação da CAPES. Atualmente, conta com 114 docentes credenciados para orientação de pesquisadores. Tem 635 de alunos⁶, sendo 276 de mestrado, 353 de doutorado e 6 de doutorado direto. A maior parte deles faz pesquisa sem bolsa, visto que o programa conta com 87 bolsas, oriundas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse número pode ser maior considerando as que os pesquisadores recebem de outras agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

O mestrado nessa instituição foi criado em 1971 e o doutorado em 1977, sendo um dos mais antigos na área. Segundo dados coletados no triênio 2007-2009, desde a criação do programa, foram defendidas aproximadamente 1.057 teses e 1.240 dissertações. Segundo o *site* da instituição, o programa tem duas finalidades: 1) Desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação, abrangendo temas relativos aos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas

⁶ Dados coletados, em setembro de 2013, junto ao secretário da Comissão de Pós-Graduação e responsável pelo setor na Unidade. Foram retirados dos relatórios enviados à CAPES para avaliação do programa e dos dados coletados pelo setor junto aos alunos.

esferas sociais nas quais a educação se faz presente; e 2) Formar professores-pesquisadores para o ensino superior.

Nota-se que, nas duas finalidades elencadas acima, inclui-se a “formação de pesquisadores”. Na primeira, por meio do uso do conector de adição “e”, depreende-se que a instituição concebe o fazer pesquisa e o formar pesquisador como duas faces da mesma moeda. Nesse entendimento, o pesquisador se forma enquanto faz a pesquisa. Na segunda finalidade, entendida aqui como consequência da primeira, o foco está em formar os quadros de professores-pesquisadores para o ensino superior. Como professor-pesquisador em uma instituição, o pós-graduando não somente continuará a fazer pesquisas como também será o responsável por transmitir o conhecimento, formando outras gerações de pesquisadores no ensino superior.

O programa está organizado em dez linhas de pesquisa, definidas como domínios ou núcleos temáticos de atividades de pesquisa que encerram o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos e/ou metodologias comuns (CAPES – Coleta de Dados – Manual do usuário, 2002). Tais linhas são bastante diversas e, segundo o referido documento, as múltiplas alternativas disciplinares e epistemológicas ganham maior organicidade ao se compreender que elas abrigam uma concepção da educação como fenômeno multirreferencial, que exige estratégias de pesquisas advindas de áreas diferentes.

A orientadora e as informantes, cujas versões de textos analisamos nesta tese, estavam vinculadas à linha de pesquisa a respeito dos estudos da linguagem. A proposta da linha é desenvolver investigações no âmbito da linguística, da semiótica, da literatura, da informática e das artes, relacionadas aos problemas de ensino-aprendizagem. Por meio de enfoques teóricos e experimentais, visa às diversificadas manifestações da linguagem e suas repercussões culturais, particularmente as do campo educacional.

No caso das pesquisas desenvolvidas pelas informantes deste trabalho, apresentamos, na sequência, o Quadro 1, em que colocamos os dados analisados por cada uma das pesquisas e a modalidade de ensino à qual a investigação incidia mais diretamente.

Informante	Dados analisados	Modalidade de ensino
Bridget Jones	Exemplares de uma revista, de circulação nacional, destinada a professores.	Escola Básica
Cândida	Trabalhos acadêmicos escritos em diferentes momentos da formação de uma mesma informante	Ensino Superior
Louise	Versões que precederam a escrita de duas dissertações de mestrado	Ensino Superior
Pietra	Textos produzidos por alunos do ensino fundamental II	Escola Básica

Quadro 1 – Dados analisados por cada uma das informantes

Com essa pequena amostra de trabalhos, pode-se notar o variado leque de fenômenos da linguagem investigados na linha de pesquisa.

Quanto aos orientadores cadastrados no programa, esses deverão, a cada triênio, apresentar um conjunto de atividades que evidenciem o significativo envolvimento com a pesquisa e as atividades da pós-graduação. O credenciamento é válido por três anos, ao fim dos quais deverá ser feito o credenciamento, obedecendo ao disposto no artigo 86 do Regimento Geral da Pós-graduação e as seguintes condições, específicas do programa:

- 1) Os professores deverão apresentar projeto de pesquisa, relacionado com sua produção e compatível com as propostas do Programa, preferencialmente financiado por agência de fomento.
- 2) Produção bibliográfica, no triênio, correspondente à média mínima anual equivalente a 1 (um) artigo em publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, indexada em, pelo menos, 3 (três) bases de dados internacionais.
- 3) Alternativamente à produção acima especificada, serão aceitos 1,5 (um e meio) artigos anuais em média, em publicações amplamente reconhecidas pela área, seriadas, arbitradas e dirigidas prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, indexadas em, pelo menos, (duas) bases de dados internacionais. Da mesma forma, serão aceitos como equivalentes à exigência formulada no item 2, no mínimo, dois capítulos de livros ou um livro de natureza acadêmica que se vincula à pesquisa na área.

Nota-se que a exigência principal para o credenciamento como orientador é a publicação de textos em periódicos reconhecidos pela comunidade internacional da área de atuação do docente. Segundo o secretário da pós-graduação da instituição, em entrevista realizada no dia 03/09/2012, como essas normas já foram amplamente divulgadas entre os docentes, não tem havido problemas de credenciamento dos orientadores. Isso porque, segundo ele, ao longo dos anos os docentes já procuram cumprir com os requisitos exigidos. Essa exigência também não uma dificuldade para a

orientadora das mestrandas, cuja produção é cerca de três vezes maior do que a pontuação mínima exigida para o recredenciamento.

Além da produção bibliográfica, também faz parte das atividades do professor vinculado à pós-graduação atuar como orientador. As normas internas do programa (datadas de 30/06/2009⁷) preveem que cada orientador, no máximo, pode ter oito orientandos e não mais que três alunos de coorientação. A nosso ver, é importante pontuar que esse número máximo de orientandos por orientador é inferior ao permitido pelo Regimento Geral da Pós-graduação da Universidade (datado de 18/04/2013). Segundo o artigo 84, parágrafo primeiro do regimento geral, o número máximo de alunos por orientador é dez e número de coorientações pode chegar a dez, desde que a soma de orientações e coorientações não ultrapasse quinze.

Ainda no que se refere ao artigo 86 do Regimento Geral da Pós-graduação, cada comissão de pós-graduação pode estabelecer limites máximos inferiores aos estabelecidos no referido parágrafo. Valendo-se dessa concessão, a comissão da unidade onde se formaram as informantes cuja produção tomamos como objeto de pesquisa, diminuiu esse número. Nossa hipótese é a de que o programa de pós-graduação, considerando estar inserido em uma área de cunho interpretativo, busque oferecer aos seus alunos uma formação nos moldes artesanais, na qual o orientador forma no “um a um”.

Para que aconteça a formação desses pesquisadores, atualmente, o Programa realiza um único processo de seleção para mestrado e para doutorado. No caso do mestrado, o candidato passa por cinco etapas, sendo cada uma delas eliminatória: 1) proficiência em língua estrangeira; 2) desempenho em prova escrita; 3) análise de projeto de pesquisa; 4) análise do currículo; e 5) entrevista.

Tendo ingressado no programa, a contar do dia de sua matrícula, o mestrando tem o tempo máximo de 36 meses para finalizar todas as exigências institucionais. O programa prevê que o aluno, nessa modalidade, precisa cumprir ao menos 96 unidades de crédito para se formar, sendo: a) 32 créditos em disciplinas; e b) 64 créditos na elaboração da dissertação. Considerando que cada unidade de crédito corresponde a 15 horas de atividades, temos a exigência mínima de 1440 horas em atividades de pesquisa.

⁷Conferir maiores informações em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/2011/06/normas_cpg_01-07-2009.pdf>. Acesso: 10 fev. 2014.

Nessa instituição, comumente as disciplinas da pós-graduação valem oito créditos, o que equivale a dizer que, no mínimo, os pós-graduandos precisam cursar quatro disciplinas.

No caso das informantes desta tese, todas ultrapassaram o número mínimo de créditos, uma vez que cursaram uma ou duas disciplinas a mais do que o exigido e participaram, cada uma, de dois semestres do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE. A partir desse programa, acompanharam e atuaram como monitoras nas disciplinas da graduação lecionadas pela própria orientadora.

Após o cumprimento do número mínimo de créditos em disciplinas, e no máximo em até 60% do prazo máximo para o depósito da dissertação (21 meses) ou tese (28 meses), o pós-graduando precisará se inscrever no exame de qualificação, requisito obrigatório em ambos os casos. Conforme o regimento da Comissão de pós-graduação, os objetivos específicos do exame são:

- a) avaliar a capacidade de aplicação da metodologia adequada à pesquisa.
- b) avaliar a capacidade de problematização, formulação de hipóteses e de desenvolvimento do raciocínio lógico.
- c) evidenciar os primeiros resultados de pesquisa.

A banca responsável por avaliar o relatório de qualificação apresentado pelo pesquisador é composta por três docentes, sendo eles o orientador mais dois professores doutores, cuja escolha precisa ser aprovada pelo orientador do trabalho e, posteriormente, validada junto à comissão de pesquisa da unidade.

A qualificação consiste em um importante momento na formação do pesquisador e no desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo em que tem um caráter de avaliação do percurso de pesquisa demonstrado pelo pós-graduando por meio do relatório entregue – no qual a banca poderá validar ou não as escolhas teórico-metodológicas feitas por ele, configura-se como um momento precioso de trabalho colaborativo em que, comumente, a banca indica caminhos para a análise dos dados, reelaboração da pergunta de pesquisa etc.

A orientadora das informantes desta pesquisa foi muito cuidadosa no exame de qualificação de suas quatro orientandas. Durante o exame de cada uma, tomou nota das falas dos outros docentes e foi, enquanto ouvia seus colegas, registrando no papel ideias de como cada mestranda poderia dar prosseguimento ao trabalho. Ao fim do exame, a orientadora entregou as anotações às suas orientandas e, posteriormente, marcou uma

reunião presencial para avaliarem juntas as sugestões dadas pela banca. Essas anotações também fazem parte dos dados desta tese.

No caso de nossas quatro informantes, tiveram seus trabalhos aprovados por unanimidade pela banca. Contudo, cumpre colocar que, em caso de reprovação nessa etapa, o programa dá o direito ao estudante de realizar outro exame dentro do prazo máximo de 90 dias. Caso esse prazo não seja cumprido, o pós-graduando é desligado da instituição.

A orientadora de nossas informantes, desde a matrícula das mestrandas, alertou-as com relação ao compromisso ético de defenderem o trabalho no prazo, preferencialmente um ano antes do prazo máximo oficial. Com exceção da informante Cândida, três das informantes defenderam antes do prazo. Para que se visualize o período em cada uma realizou o exame de qualificação e defendeu o trabalho, elaboramos o Quadro 2, que apresentamos na sequência:

Informante	Exame de qualificação	Defesa de mestrado
Bridget Jones	Após 14 meses	Após 29 meses
Cândida	Após 18 meses	Após 36 meses
Louise	Após 16 meses	Após 26 meses
Pietra	Após 14 meses	Após 27 meses

Quadro 2 – Períodos em que os trabalhos foram submetidos aos exames oficiais

Ainda com o intuito de apresentar um panorama inicial a respeito da instituição onde as informantes desta pesquisa realizaram seus estudos, cumpre trazer alguns dados acerca do que fazem os pós-graduandos por ela formados. Estaria a referida instituição cumprindo seu duplo objetivo de promover pesquisas e formar pesquisador na área e professor-pesquisador para o ensino superior?

Para responder esta questão, valemo-nos de dados coletados por uma *Pesquisa de mapeamento dos egressos do Programa*, realizada pela instituição em 2012. A investigação tomou como ponto de partida a busca do *currículo lattes* de cada um dos 2.586 egressos. Desses, 1960 tinham currículo na base *lattes*, sendo que 841 fizeram mestrado na instituição, 749 fizeram doutorado, 337 fizeram tanto mestrado quanto doutorado, 26 fizeram doutorado e pós-doutorado, 2 fizeram mestrado e pós-doutorado, e 5 fizeram mestrado, doutorado e pós-doutorado⁸.

⁸ Ressalte-se que os dados encontrados sobre pós-doutoramento só apareceram quando ligados ao desenvolvimento de outra modalidade e não isoladamente, uma vez que a base de coleta se constituiu a partir dos alunos que cursaram mestrado ou doutorado no Programa.

Segundo os dados da pesquisa, dos 1.960 egressos com *currículo lattes* disponível, 1.721 continham informações a respeito da atuação profissional. Contudo, como parte dos currículos não estava atualizada até o ano da coleta, não se pode assegurar a atuação profissional atual. De todo modo, os dados que levantamos permitem fazer um panorama da atuação profissional atual dos egressos do programa de pós-graduação:

Local de atuação profissional	Quantidade⁹
Professores-pesquisadores em universidades particulares	537
Professores-pesquisadores em universidades federais	411
Professores-pesquisadores em universidades estaduais	372
Profissionais em outros cargos (ONGs, fundações, editoras etc)	334
Professores na rede de educação básica pública	260
Professores na rede de educação básica particular	129
Atuantes em algum órgão público de gestão na área de educação	11
Atuantes em algum órgão internacional (Unicef, ONU)	4

Quadro 3 – Atuação profissional dos pesquisadores egressos da instituição

A pesquisa ainda aponta que as instituições de ensino superior públicas em que os egressos atuavam tinham uma distribuição geográfica mais concentrada na região sudeste, porém não exclusiva. Aponta, ainda, que os egressos dessa instituição têm destacada atuação no país e no exterior, participando de cargos importantes de gestão acadêmica, tais como os elencados na sequência:

[...] coordenação de programas de pós-graduação e cursos de graduação, pró-reitorias e reitorias; em cargos de gestão política, com destaque para Secretarias de Educação e a atuação em conselhos municipais, estaduais e nacional de Educação; os que participam como membros de corpo editorial e revisores de periódicos, inclusive entre os melhores avaliados; os que receberam premiações relevantes como Prêmio Jabuti, Prêmio Tese CAPES e de cidadãos honorários; os que participam em diferentes funções e cargos em organismos internacionais, dentre eles UNICEF, UNESCO e ONU; destaca-se também a participação em cargos relevantes de sociedades científicas. (Pesquisa de mapeamento dos egressos do Programa, 2012)

O levantamento feito pela pesquisa indica que o referido programa tem cumprido com os objetivos estabelecidos em seu regimento, sendo, inclusive, referência para a formação de professores-pesquisadores do ensino superior em todo país. No caso das informantes desta pesquisa, três tornaram-se professoras universitárias e deram

⁹ Esclareça-se que 285 egressos possuíam dois ou mais cargos, sendo que a maior ocorrência de dupla jornada foi de pessoas trabalhando em alguma Instituição de Ensino Superior particular e na educação básica (pública ou particular).

prosseguimento aos estudos cerca de dois anos e meio depois da defesa, quando ingressaram no doutorado; enquanto uma delas continua sua atuação como professora na escola pública e participa de eventos acadêmicos e de um grupo de pesquisa. O seguimento que cada uma deu à sua carreira após a conclusão do mestrado está sistematizado no Quadro 4, abaixo.

Informante	Local de atuação profissional
Bridget Jones	Escola básica
Cândida	Universidade Estadual e Universidade Federal
Louise	Universidade Estadual
Pietra	Universidade Federal

Quadro 4 – Atuação profissional das informantes após concluírem o mestrado

No que se refere à formação de nossas informantes, cumpre indicar que, na unidade onde estudaram, ainda que a criação de grupo de pesquisa não seja obrigatória, constam 72 cadastrados oficiais. O número elevado, a nosso ver, reflete tanto a diversidade de temas e abordagens interpretativas da realidade educacional que são pesquisadas na unidade, quanto a grandeza numérica da instituição.

Na formação de nossas informantes, a participação no grupo de pesquisa era parte integrante. Por essa razão, no que segue, delineamos as diretrizes gerais do modo de funcionamento desse grupo.

1.1.1 A formação e a transmissão do saber via Grupo de Pesquisa

É preciso então quebrar o vidro, ou antes o espelho, a reflexão, a especulação infinita do discípulo sobre o mestre. E começar a falar.

(DERRIDA, 2001, p. 44)

Para além das disciplinas, congressos, trabalho de monitoria na disciplina de Aperfeiçoamento de Ensino, uma das atividades integrantes das mestrandas era participar das atividades do grupo de estudos que tinha como um dos coordenadores a orientadora das informantes.

Como, a nosso ver, o grupo contribuiu muito tanto para a pesquisa individual das informantes quanto para a formação de cada uma como pesquisadora, nesta seção,

vamos dedicar-nos a apresentar os fundamentos que, de acordo com os próprios coordenadores, sustentam o trabalho que realizam dentro e fora da universidade.

Para dar a ver o tipo de trabalho que se busca desenvolver no referido grupo de pesquisa, escolhemos a citação de Jacques Derrida para abrir esta seção. A nosso ver, ela resume em poucas linhas a especificidade desse trabalho, qual seja, a de transmitir o desejo de falar, e de falar claramente, sem a limitação de reproduzir o que os outros já disseram.

Antes de prosseguirmos com a apresentação do grupo, avaliamos ser interessante delinear, brevemente, o que pudemos encontrar a respeito do que é um grupo de pesquisa e sua dimensão numérica dentro da Universidade brasileira. Segundo a *plataforma lattes do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil* – sob responsabilidade do CNPq:

[...] um grupo de pesquisa foi definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente cujo fundamento organizador são a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; em que há envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa; no qual o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa; e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. Cada grupo de pesquisa deve, portanto, organizar-se em torno de uma liderança (eventualmente duas), e estar "abrigado" em uma instituição previamente autorizada pelo CNPq¹⁰.

Nesse ponto, é importante dar destaque ao crescimento do número de grupos de pesquisa no Brasil. Segundo a mesma *plataforma lattes*, em 1993, eram 201 grupos de pesquisa na área da educação, o que representava 3,1% no total geral de grupos. Sete anos depois, esse número foi multiplicado por dez. Em 2010, eram 2.236 grupos cadastrados, representando 8% do total de grupos em todas as áreas.

O grupo do qual as informantes participam atende a esses critérios, estando cadastrado no diretório desde 2008, com a certificação da instituição da qual faz parte. Insere-se na área de ciências humanas – educação – e conta com a participação de 38 pesquisadores, dentre os quais: 12 doutores, 13 doutorandos, 5 mestres, 6 mestrandos e 2 graduandos.

Apesar de solicitar seu cadastro no diretório do CNPq em 2008, a fundação do grupo data de 2004. Segundo apresentação elaborada coletivamente pelo grupo, sua missão é produzir conhecimento sobre leitura e escrita de relevância inclusive para a

¹⁰ Informações retiradas de: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/como-os-dados-sao-obtidos/>>. Acesso: 19 fev. 2015.

Universidade. As preocupações do grupo são as discussões acerca do aprendizado, com foco na superação dos impasses na leitura e na escrita. O conhecimento está associado a uma preocupação política com a realização de reflexões que se sustentem na prática de ensino, gerando produtos de pesquisa, extensão e de cultura. Alguns exemplos: projetos de pesquisa, oficinas de leitura e produção de textos em língua portuguesa, oficinas de cinema, manifestos em favor da pesquisa na graduação, distribuição de livros para bibliotecas, cursos de formação de professor em diferentes lugares do Brasil e do mundo etc. Define-se como uma instância de formação para alunos e docentes, bem como *lócus* de troca para colegas interessados em temas afins.

O grupo partilha da visão segundo a qual vivemos em um mundo em que a extensão dos desafios e dos saberes nele construídos faz com que os trabalhos funcionem melhor caso estejam integrados em rede. Entende que um grupo de pesquisa é uma “fábrica de ideias”. Notamos, com essa expressão, que não é preocupação do grupo defender uma “bandeira” teórica ou metodológica, mas sim, colocar-se como produtor do conhecimento nas áreas em que se insere.

Para o grupo, as pesquisas realizadas no seu interior reconhecem a necessidade de: 1) Preservação do ensino da Língua Portuguesa para as novas gerações; 2) Implicação pessoal na realização das ações necessárias para esta continuidade; e 3) Planejamento de alternativas viáveis para a execução do trabalho pedagógico.

Declara que seu valor fundamental é o compromisso com a conquista da clareza e parte de uma posição ética: para que alguém possa se autorizar a falar, o mínimo aceitável é ele mesmo entender o que está falando. De acordo com a posição adotada pelo grupo, ao se dirigir a alguém, portanto, uma pessoa precisa: 1) Apropriar-se do referente de modo a subjetivá-lo; e 2) Realizar as operações meta-enunciativas necessárias para a correção de rumo em caso de enunciação truncada. Nessa lógica, as produções do grupo são feitas individualmente, mas o trabalho é coletivo.

Nasceu das discussões feitas no âmbito de dois eventos nacionais interligados, um específico para alunos de graduação e outro cuja temática é a produção no ensino superior. Analisando a história de sua fundação, uma escolha metodológica de formação chama a atenção. No primeiro ano do grupo, seus integrantes buscaram construir um procedimento de leitura de um livro denso e debatê-lo sempre fazendo relações com as pesquisas individuais dos participantes.

Segundo os organizadores, essa escolha foi feita porque pensam que a tendência atual, dentro da universidade, é a de sintetizar os autores clássicos, sem que haja uma

leitura profunda e atenciosa. Lê-se, mas é como se não se lesse. Assim sendo, a proposta foi a de fazer, conjuntamente, uma leitura crítica e exercitar o processo de escrita acadêmica, por meio do embate constante com colegas que são estimulados a se comportar como leitores críticos implacáveis.

Com exceção de uma das informantes, Cândida – que entrou no grupo em 2007 –, todas participaram desde a sua fundação e continuam até o presente momento como integrantes do grupo. Ao longo desses anos, estudaram oito obras de épocas e áreas diferentes: psicanálise, sociologia, linguística, filosofia. A partir de 2009, além de estudar um livro teórico, os trabalhos do grupo passaram a fazer uma interlocução com uma obra literária.

Outro aspecto interessante é não fazer distinção entre alunos de graduação, pós-graduação ou aqueles que já terminaram sua formação. De acordo com os coordenadores, independente da etapa da vida acadêmica, todas as pessoas têm espaço e são convocadas ao trabalho.

Em seus 10 anos de existência, o grupo teve uma vasta produção bibliográfica. Para além de outros trabalhos como capítulos de livros, artigos, apresentações de trabalho, já produziu: 4 Livros, 2 teses de Livre-docência; 3 Pós-doutoramentos; 10 Teses de doutorado, 24 Dissertações de mestrado e 24 Relatórios de iniciação científica.

Busca sempre criar redes de transmissão do conhecimento, de modo a levar a produção feita dentro da Universidade para outras regiões do país e para o mundo. Para que se tenha uma ideia, três das nossas informantes já foram em missão de ensino de português para, no mínimo, dois países, além de apresentarem seus trabalhos em diversas regiões do Brasil.

Para nós, a formação feita no grupo se diferencia, ainda, porque os membros são corresponsáveis por todas as atividades. Isso engloba o compromisso de estar presente nas reuniões quinzenais, quando estudam e debatem as obras escolhidas, a organização dos eventos, a elaboração dos materiais de divulgação, a busca e recepção dos convidados, a participação em comissões para escrita de projeto de financiamento de evento ou de pesquisa, a elaboração das prestações de contas, a leitura e o debate dos trabalhos dos colegas etc.

Quanto a esse último ponto, o grupo elaborou uma atividade que também foi essencial para os quatro percursos aqui analisados. Trata-se das “banquinhas”, que consistem em uma prática feita todas as vezes em que um dos membros vai submeter a entrega de um texto nas instâncias oficiais, tais como relatório de iniciação científica,

qualificação de mestrado ou doutorado, dissertação ou tese. Juntamente com o orientador, escolhem dois outros membros do grupo para ler e discutir o trabalho que será submetido.

Na data marcada, organiza-se a sala aos moldes de uma banca oficial. Os colegas, após a leitura rigorosa e colaborativa, tecem uma série de comentários a respeito do texto, desde aspectos de formatação, textuais, conceituais, inclusive com relação aos critérios de análise de dados, metodologia empregada, bibliografia utilizada etc.

Por exemplo, na “banquinha” feita do trabalho da informante Pietra, os colegas sugeriram desde aspectos textuais, de reformulação de parágrafo, revisão do texto, até outros analíticos e metodológicos: ordem das palavras-chave utilizadas; sugestão para um maior investimento nos temas e capítulos que compunham o texto entregue; e, finalmente, a criação de novas categorias de análise. Esta última, a nosso ver, foi a colaboração de maior impacto para o trabalho da mestranda, pois, por sugestão da banca, Pietra voltou ao *corpus* de sua pesquisa, considerou a existência de outros textos que poderiam ser analisados e, por fim, criou novas categorias de análise, as quais deram maior consistência ao seu trabalho.

Só para se ter uma ideia, antes da banca, o trabalho da mestranda tinha noventa e quatro páginas; depois, ficou com cento e onze. Ainda que o número de páginas não seja critério da qualidade do trabalho, nesse caso, em especial, ele é significativo, pois esse acréscimo de páginas se deu, quase exclusivamente, no capítulo de análise dos dados, justamente no qual os colegas mais incidiram e deram sugestões.

As intervenções e sugestões dos debatedores não somente dizem respeito ao texto apresentado, mas também ao modo de apresentação oral do candidato. Para exemplificar, continuamos a recorrer ao mesmo exemplo da “banquinha” da informante Pietra, da qual participamos e com relação à qual tivemos acesso tanto à versão do texto entregue aos colegas quanto à reformulada. No momento de apresentar o trabalho, a mestranda utilizou-se somente de oito minutos dos trinta que tinha à sua disposição, sendo que os últimos quatro minutos foram bastante confusos – não terminava suas frases, perdeu o fio condutor da apresentação, a ponto de as pessoas não entenderem qual linha argumentativa ela estava seguindo.

A partir dessa primeira apresentação, que teve o tempo de fala regulado pelos colegas, a banca percebeu que a mestranda estava tendo dificuldades para montar sua apresentação. Por esta razão, ajudou-lhe a estruturar um roteiro, que contou com os

seguintes itens: 1) explicar no que consistiu a pesquisa apresentada; 2) descrever o *corpus* analisado; 3) contar qual o percurso realizado durante a pesquisa; 4) explicar quais os autores e conceitos que precisou mobilizar na dissertação; e 5) apontar quais os resultados e conclusões alcançadas por meio do estudo realizado.

Seguindo esse roteiro, a mestrand, no dia de sua defesa, apresentou seu trabalho utilizando-se de vinte e oito minutos dos trinta a que tinha direito. Falou de modo claro e objetivo, sendo, por isso, elogiada pela banca.

Trouxemos esse exemplo para que, de algum modo, darmos a ver como e o quanto as pesquisadoras puderam desfrutar da ajuda de seus colegas de grupo e como o trabalho coletivo produz impactos na formação de um pesquisador, sendo um dos pilares para sua formação.

Após essa apresentação do contexto de pesquisa onde as informantes foram formadas, no que se segue queremos estabelecer traços diferenciais entre a formação da área em que as informantes estavam inseridas, de cunho interpretativo, e aquelas das ciências empíricas.

1.2 Alguns traços diferenciais das ciências de cunho interpretativo

Antes de delinear a especificidade das ciências de cunho interpretativo, em sua diferença com as ciências empíricas, primeiramente vamos discorrer a respeito da formação de pesquisadores na área da educação.

Para tal fim, valemo-nos do trabalho de Riolfi (2011b), intitulado *O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular*. Nele, a autora parte dos resultados das pesquisas realizadas, desde 2008, no âmbito do projeto de pesquisa coletivo *Movimentos do Escrito*, do GEPPEP. Tais resultados a levaram à percepção de que, atualmente, a dificuldade de fundar um lugar desde onde produzir é crescente por parte de quem busca ser pesquisador. Na visão da autora, tal dificuldade se relaciona ao laço social em que a sociedade está inserida.

Riolfi (2011b) articula as produções escritas na universidade com a derrocada da sociedade hierarquizada, a qual acabou por diluir os valores simbólicos por meio dos quais os conhecimentos são articulados. Se, por um lado, houve benefícios com relação à conquista da liberdade individual, por outro, as instituições de ensino têm encontrado

dificuldades para inventar “modos de educar que prescindam na normatização em série, mas não abram mão do rigor necessário para aprender a escrever”. Perdida entre o universal e o singular, a pessoa localiza-se em um não-lugar, “o que gera dificuldades para que o exercício da escrita seja levado a um bom termo”. (p. 87)

Por essa razão, a autora advoga em favor da necessidade de o trabalho educativo, realizado nas instituições de ensino superior, gerar um sujeito do conhecimento (de caráter universal) capaz de honrar o conhecimento materialmente acumulado pelas gerações. O desafio colocado por ela é a promoção de um ensino em que o aluno consiga, minimamente, “encontrar um lugar entre o universal e o singular” e, nele, fundar uma instância enunciativa que o ajude a refinar suas elaborações.

Para que o pesquisador encontre esse lugar, é importante que ele saiba o contexto em que está sendo formado, as características da sociedade onde vive e os traços diferenciais de sua área do conhecimento.

A autora elabora um quadro, que aqui reproduzimos (Quadro 5), no qual compara a diferença entre as ciências empíricas e as de cunho interpretativo. Essa comparação é feita a partir do modo como cada uma dessas ciências concebe: 1) o ato de pesquisa; 2) o objetivo maior da formação do pesquisador; 3) a presença do sujeito do inconsciente no texto de quem está sendo formado; 4) a língua; 5) a função da escrita na formação; 6) o processo de formação; e 7) o que é um pesquisador considerado “formado dentro daquela área do conhecimento”. Vejamos cada uma dessas sete categorias.

	“Ciências empíricas”	“Ciências humanas” de cunho interpretativo
1) Pesquisar	Utilizar procedimentos para dar valor de verdade às asserções a respeito da realidade empírica.	Assumir a responsabilidade ética do pesquisador, a quem cabe a decisão de como interpretar os dados colhidos na realidade empírica.
2) Formação do pesquisador	Dominar uma dada técnica que, supostamente, garante ao investigador a posição de um executor neutro.	Duplo movimento: 1. Sustentar a aposta necessária para escrever um texto; 2. Reconhecer-se enquanto pesquisador no texto, após ele ter ganhado sustentação.
3) Presença do sujeito no texto	Tende a ser ignorada.	Tende a receber um tratamento, pois há uma preocupação com a ideologia e seus efeitos.
4) Língua	Compreendida como mero instrumento de comunicação	Compreendida como a matéria prima do pensamento. O ato de relatar a pesquisa não está longe da retórica.

	“Ciências empíricas”	“Ciências humanas” de cunho interpretativo
5) Manejo do discurso escrito	Tende a ser feito no nível instrumental.	Tende a ser feito no nível constitutivo do próprio ato de pensar. A escrita como suporte do pensamento é central. O texto escrito é a matéria da qual o pesquisador é tecido.
6) Processo de formação	Realizado nos moldes industriais, anônimo, em grandes laboratórios.	Realizado nos moldes artesanais, por meio de um processo dialógico com o professor orientador.
7) Pesquisador “formado”	É aquele que consegue estabelecer relações causais em torno do fenômeno estudado passíveis de serem replicadas pela comunidade científica.	É aquele que consegue escrever textos tais que funcionam como passaportes para circular na comunidade acadêmica.

Quadro 5 – A especificidade da formação do pesquisador nas ciências *humanas* (RIOLFI, 2011b, p. 92-93)

Especifiquemos cada um desses aspectos destacados no Quadro 5. A primeira categoria refere-se ao modo como cada uma das ciências entende o *ato de pesquisar*. As ciências empíricas utilizam-se de uma série de recursos eletrônicos, máquinas de análise ou métodos já conceitualizados na área para assegurar ao pesquisador a procedência ou não de uma hipótese fundamentada na realidade empírica. Seguir esses procedimentos, elencando as variáveis possíveis como temperatura, tempo, velocidade do vento, quantidade de algum reagente químico etc., constitui o fazer da pesquisa e a descoberta de uma verdade assertiva a respeito de um dado fenômeno.

Já nas ciências humanas, em especial aquelas que se detêm na análise de fenômenos de linguagem, cabe ao pesquisador colher os dados da realidade empírica, selecioná-los e assumir a interpretação que fará deles. Entendendo que a linguagem não é transparente e os sentidos construídos a partir dela são opacos, cabe ao pesquisador, dentro do seu *corpus* de pesquisa (que já é um recorte de linguagem) selecionar e interpretar os dados.

Nesse, como em todo tipo de investigação, não é possível conceber a ideia de haver um sentido único. Como a maquinaria da linguagem é imperfeita, o fato de caber ao pesquisador a responsabilidade ética pelas escolhas realizadas durante todo o percurso da pesquisa fica mais evidente. Por exemplo, por que escolher esse texto e não outro? Por que analisar a partir de uma teoria e não outra? Por que entrevistar um professor e não outro? Trata-se de decisões que, em última instância, estão referidas à posição subjetiva de quem as tomou, tendo pouca ou nenhuma ancoragem no campo do pretensamente irrefutável.

Como decorrência do que se entende pelo ato de pesquisar, temos a segunda categoria, a *formação do pesquisador*. Se a formação das ciências empíricas volta-se ao domínio de técnicas que fazem do pesquisador um “executor neutro”, um instrumentalizador das técnicas apreendidas, nas ciências humanas o movimento é o contrário. Trata-se de formar um pesquisador que, afastando-se da neutralidade, assume um lugar teórico-analítico a partir do qual enuncia. Como colocado por Riolfi (2011b), dois movimentos são necessários na formação das ciências humanas: 1) “Sustentar a aposta necessária para escrever um texto”, isso porque quando se começa a escrever, nunca se tem a dimensão exata de como o texto ficará nem dos efeitos que causará nos leitores externos; e 2) “Reconhecer-se enquanto pesquisador no texto, após ele ter ganhado sustentação”, ou seja, assumir sua posição enunciativa diante dos pares.

Já nas ciências empíricas, a *presença do sujeito no texto*, terceira categoria, tende a ser ignorada, uma vez que o foco maior são as condições empíricas nas quais a pesquisa foi construída: luz, temperatura, tipo de técnica que se utilizou para interpretação dos dados. Já nas ciências humanas, a tendência é sopesar a posição subjetiva, considerando-a um dos pontos de avaliação dos pares, uma vez que “há uma preocupação com a ideologia e seus efeitos”. Por essa razão, uma das incidências do orientador nos textos é provocar deslocamentos subjetivos para que o pesquisador possa sair de uma posição calcada em seu imaginário, em preconceitos ou no senso comum.

A quarta categoria refere-se ao modo como a *língua* é incluída no percurso de formação. Nas ciências empíricas, a língua é, comumente, utilizada como instrumento de comunicação, tal qual estudada por Jakobson (1970). Já no segundo, ela é a matéria-prima do pensamento, de forma que não se pode conceber a pesquisa longe da língua, tampouco não dar importância para a relação que o pesquisador estabelece com ela.

Como quinta categoria, temos o *manejo do discurso escrito*. Nas ciências humanas, seu efeito é o de constituir o próprio ato de pensar do pesquisador. A partir do movimento de enunciação retroativa, do reler-se, o pesquisador constrói e pode reler seu pensamento a respeito de um assunto que escreve e, ao mesmo tempo, descobre uma parte de si mesmo que seria impossível vir à tona se não fosse pelo ato de escrever.

Quanto ao *processo de formação*, sexta categoria, um pesquisador das ciências empíricas se forma dentro de um grande laboratório. Nesse local, ele não somente tem contato com o orientador, mas com outros pesquisadores e técnicos de laboratório, que auxiliam na lida com os aparatos tecnológicos e as substâncias usadas nos experimentos. Essa prática está mais próxima dos modelos industriais, em que a

produção é anônima. Lembremos que, nessa área, os pesquisadores precisam garantir que colegas refaçam o mesmo percurso nas mesmas condições e cheguem aos mesmos resultados. Já na formação em ciências humanas, o modelo é o artesanal, fundamentado na relação dialógica com o professor orientador e, em alguns casos, com um grupo pequeno de pesquisadores que forma um grupo de pesquisa.

Por fim, nas ciências empíricas, como colocado por Riolfi (2011b, p. 102), considera-se formado o pesquisador que conseguiu “estabelecer as relações causais em torno do fenômeno estudado passíveis de serem replicadas pela comunidade científica”. Já nas ciências de cunho interpretativo, o pesquisador proficiente “é aquele que consegue escrever textos tais que funcionam como passaportes para circular na comunidade acadêmica”. Muda-se do “fulano aplicou ou descobriu um procedimento X” para “fulano escreveu um trabalho que”. Trata-se, no caso da escrita de uma dissertação, de coadunar a pesquisa narrada (que vai sendo constituída enquanto o pesquisador escreve) com a construção de uma argumentação singular sustentada pela comunidade (que também é elaborada no ato de escrever).

Assim sendo, segundo Riolfi (2011b), entende-se que o orientador que forma nas ciências humanas tem o papel não somente de ajudar aquele sob sua orientação a se apropriar do legado cultural da área onde quer se inserir (aproximando-o do conhecimento universal), como também a conquistar um lugar singular, construído a partir dos textos que escreve. Trata-se de construir uma diferença dentro do legado existente.

Nesse ponto, as palavras de Hemi Hess (2005, p. 52) com relação à especificidade do trabalho do orientador na área das ciências humanas valem a citação:

Contrariamente ao ofício de fazedor de potes, onde, mesmo se, de uma peça a outras, há variações, o trabalho em si permanece idêntico: dispõe-se do mesmo torno, da mesma argila e produz-se formas quase idênticas. O problema do orientador é que nenhum estudante, nenhum tema, nenhum campo de pesquisa não é verdadeiramente comparável aos outros e é, cada vez mais, uma empreitada completamente nova. E poderíamos dizer que esse trabalho consiste em permitir a cada um trabalhar sua diferença. (Grifos nossos)

Para nós, essa ideia de construir a sua diferença por meio do insistente exercício com a linguagem resume bem a diferença entre os objetivos de uma ciência de outra. Concordamos com Riolfi (2011b, p. 93) quando postula que o pesquisador que se dedica à pesquisa nas ciências de cunho interpretativo só pode se considerar “formado”

se consegue “produzir um texto que possa funcionar como uma espécie de senha que garanta o ingresso nas comunidades dos pesquisadores mais experientes”.

Nesse ponto da reflexão, cabe remeter-nos ao texto de Severino (2007), no qual o autor discutiu os desafios com relação à cientificidade no campo educacional. Para nós, esse texto é importante porque nele o autor destacou cuidados que o pesquisador da área da educação precisa ter para que o conhecimento produzido por ele não se confunda com o conhecimento não científico.

O primeiro ponto da reflexão do autor é de cunho epistemológico. Ele perguntou: como a ciência educacional avalia o que é “interpretar” determinado fenômeno? Segundo Severino (2007), existe uma dificuldade de se aplicar, na educação, o paradigma newtoniano de cientificidade, cuja base é a fenomenologia e o método racional de fragmentar os componentes de uma matéria em vários fragmentos para que se obtenha um todo. Na área da educação, como é impossível encontrar um único critério que demarca a cientificidade universal, cabe a cada pesquisador responsabilizar-se por construir os aportes teórico-metodológicos usados na interpretação dos dados que toma para análise.

A partir da questão *como tomar o sujeito com objeto de conhecimento?*, Severino (2007) discutiu como, para as ciências de cunho interpretativo, que tomam o homem, suas ações e condutas como objeto de conhecimento, é difícil seguir o modelo newtoniano de cientificidade. Nas ciências que tratam das ações humanas marcadas por uma intenção interventiva, como é o caso da educação, “[...] o pesquisador precisa estar atento à compatibilidade que deve existir entre as técnicas operacionais de que se utiliza, o método que adota e a epistemologia que lhe serve de base teórica”. (SEVERINO, 2007, p. 39)

Decorrente dessa última questão, o autor perguntou: *como tornar científico o conhecimento educacional?* Tendo em vista o fato de a educação ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos, a partir da intencionalidade e do planejamento para tal fim, não se pode aplicar a ela os mesmos métodos utilizados nas ciências naturais ou, até mesmo, em outras ciências humanas. É necessário, portanto, levar em conta seu caráter de *práxis* que age em favor e coletivamente para alterar e analisar a relação do homem com o conhecimento.

Por fim, o autor salientou a necessidade de superação do enviesamento ideológico no campo educacional, para que a educação também não se torne um mecanismo de alienação dos alunos, ou seja, utilizada em benefício de certos grupos

que buscam deter algum tipo de poder na sociedade. Para tanto, defendeu que o conhecimento deve levar a uma “vigilância crítica”, tendo por critério atender aos interesses universais. Para ele, “A crítica deve se dirigir à ideologia falseadora, na medida em que for um conjunto de valores particularizados, desconsiderando os interesses da coletividade maior”. (SEVERINO, 2007, p. 43)

Posto isso, tendo delimitado traços diferenciais das ciências de cunho interpretativo, na sequência, a partir do trabalho de Bachelard (1996), vamos discutir a construção do espírito científico por pesquisadores dessa área do conhecimento.

1.3 A construção do *espírito científico* nas ciências de cunho interpretativo

No livro *A formação do espírito científico*, Gaston Bachelard (1996) estabeleceu uma elaboração que se constituiu como fundamental para este trabalho: a distinção entre reproduzir enunciados em um dado campo do conhecimento (atitude chamada de conhecimento comum) e ter uma atitude investigativa, aquela por meio da qual a pessoa chega à abstração do conhecimento a partir do rompimento com a descrição imediata de um objeto.

Tendo como pano de fundo a distinção que estabeleceu, Bachelard (1996) defendeu, em sua obra, uma tese com a qual concordamos neste trabalho: a de que um pesquisador que busca ascender à ciência precisa fazer uma passagem de um modo de pensar e de trabalhar calcados no senso comum para um *modus operandi* fundado na cientificidade. Quem consegue fazer essa passagem constrói o que o autor nomeou como *espírito científico*.

O *espírito científico*, portanto, caracteriza-se por um modo diferenciado de pensar e de se relacionar com o não saber que se materializa na capacidade de formulação de problemas. Tem esse espírito quem consegue transformar em uma pergunta aspectos que não compreende, ao invés de ficar emitindo opinião a respeito de um assunto que não pesquisou. A partir de uma pergunta genuína de interesse do pesquisador, esse poderá construir um problema de pesquisa, o qual será por ele perseguido incessantemente.

O autor apontou para uma posição segundo a qual a possibilidade de construção de um problema de pesquisa estaria atrelada à necessidade de haver um educador para

auxiliar o pesquisador a construir o espírito científico e para assumir o papel de inspirar a curiosidade de seu aluno e lhe suscitar a vontade de produzir algo novo. Compartilhamos essa posição defendida pelo autor, apontada em sua obra, nas seguintes palavras: “Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. É preciso também *inquietar* a razão, os hábitos do conhecimento objetivo. Deve ser, aliás, a prática pedagógica constante” (BACHELARD, 1996, p. 261).

Bachelard (1996), que estudou as práticas científicas da primeira metade do século XX, defendeu que o espírito científico é construído à custa de um trabalho árduo por parte do pesquisador que, em seu percurso, rejeita as primeiras intuições e constrói uma disposição na lida com seu objeto de pesquisa. Como, para nós, construir o espírito científico deve ser um dos requisitos de uma formação, interessa-nos destacar o que, para o autor francês, precisa ser feito por aquele que deseja ascender à ciência.

Ao longo de sua obra, Bachelard (1996) mostrou como a ciência moderna rompeu epistemologicamente com o senso comum e com a ciência calcada na empiria, segundo a qual os fenômenos só tinham significado a partir da experiência sensorial do observador. Para ele, esse movimento de ruptura iniciou-se em 1905, quando Albert Einstein (1879-1955) publicou um artigo em que constam os principais postulados da teoria da relatividade, quais sejam: 1) as leis da física são as mesmas para observadores movendo-se com velocidade relativa constante; e 2) a velocidade da luz no espaço vazio é independente do movimento de sua fonte ou do observador.

Esses dois postulados romperam com a até então clássica teoria da simultaneidade, em que haveria um tempo único em todos os lugares. Einstein provou que a simultaneidade é relativa e que o tempo absoluto não existe, pois varia dependendo do lugar em que o observador se coloca diante do objeto. O cientista conseguiu romper com o senso comum de sua época pois, segundo Bachelard (1996), ousou colocar-se problemas e indagações que o levaram a propor “abstrações mais audaciosas”. Eis aí um exemplo de alguém com o espírito científico.

Para fazer a necessária passagem do conhecimento comum ao conhecimento científico em uma dada área, Bachelard (1996) postulou que o pesquisador precisa superar *obstáculos epistemológicos*, os quais, como nos adverte o autor, não se relacionam a uma fraqueza humana ou ao objeto que alguém escolhe para pesquisar, mas são dificuldades e impasses intrínsecos ao ato de conhecer. Tais obstáculos são uma espécie de imperativo funcional que aparece na forma de lentidões, conflitos e regressos durante o processo de investigação.

São nove os obstáculos apresentados por Bachelard (1996): 1) conclusões feitas a partir de uma primeira observação e experimentação; 2) generalização; 3) uso excessivo de metáforas; 4) idealização de um conhecimento unitário e pragmático; 5) o obstáculo substancialista; 6) animismo; 7) valorização excessiva de determinados fenômenos; 8) excesso de comparações; e 9) valorização excessiva de dados quantitativos.

Como um dos objetivos desta tese é apresentar as principais dificuldades do pesquisador em formação, optamos por discorrer a respeito de cada um dos obstáculos apresentados pelo autor, atualizando-os, na medida do possível, para nosso campo de pesquisa, as ciências de cunho interpretativo.

O primeiro obstáculo para a cultura científica é a atitude de entender um dado fenômeno **a partir da experiência primeira daquele que pesquisa**, caracterizada como “repleta de imagens, pitoresca, natural, fácil” (BACHELARD, 1996, p. 17). Trata-se dos primeiros pensamentos do cientista ao ter contado com seu objeto de pesquisa. Segundo o autor, esses pensamentos são originados das observações empíricas e colocados como verdade antes de uma discussão teórica a respeito do assunto, por isso são impasses na construção do espírito científico. São percepções iniciais consideradas apenas no que elas têm de exatidão e, logo depois, devem ser postas de lado em nome de objeções comandadas pela razão, que se dirigem à abstração.

Tomar como verdade a primeira observação, que é calcada na imagem, não é uma base segura para quem está formando o espírito científico. Por essa razão, o filósofo alertou o educador – que aqui podemos relacionar com o professor orientador – para que esse “defenda o aluno da massa de afetividade que se concentra em certos fenômenos rapidamente simbolizados e, de certa forma, muito interessantes”. (BACHELARD, 1996, p. 57). Nesse sentido, pensando no nosso campo de pesquisa, seria como se pesquisador da área da educação, ao analisar ou descrever um dado, por exemplo, não considerasse sua materialidade específica e se fixasse nas imagens previamente construídos a respeito do seu campo de pesquisa. Por exemplo, os alunos não leem, não querem escrever etc.

O segundo obstáculo é a **generalização prematura ou conhecimento geral**. Caracteriza-se pela atitude de apresentar afirmações sem fundamentos a partir de experiências ou, ainda, de simples observações. O autor afirmou que apesar da “sedução” causada pela generalização, por sua facilidade e rapidez, o pesquisador deve

ir de encontro a ela, pois ela imobiliza o pensamento, destruindo o desejo de invenção e a busca por alcançar uma teoria da abstração científica.

O terceiro obstáculo está nos **hábitos de natureza verbal**, relacionados aos modos pelos quais um determinado objeto é descrito e adjetivado ou como é construída uma argumentação. Trata-se dos movimentos linguísticos do cientista na construção de seu objeto científico, tais como o uso de metáforas imediatas. Tomando como exemplo trechos considerados por ele como problemáticos com relação aos modos de descrição de como se explicavam os fenômenos elétricos no início da ciência clássica, Bachelard (1996) mostrou como o cientista, ao associar a uma palavra concreta uma palavra abstrata, acreditava ter feito avançar as ideias. Contrário a esse uso da linguagem verbal, defendeu que para ser coerente e científica, uma teoria da abstração necessita afastar as imagens primitivas, que cristalizam o fenômeno a ser estudado.

Nesse ponto, trazendo para a discussão da nossa pesquisa, veremos que muitas das intervenções do orientador incidiram sobre o uso da linguagem dos pesquisadores, por exemplo, na impropriedade lexical, no uso excessivo de adjetivos ou palavras que, no contexto em que foram usadas, tinham a função de adorno do texto.

O quarto obstáculo, segundo Bachelard (1996), também é um problema de generalização. Trata-se do **conhecimento unitário e pragmático**. Mas, diferentemente do segundo obstáculo, refere-se ao aprisionamento de uma única ideia que daria conta de resolver todos os problemas filosóficos. Um dos exemplos dado pelo autor é a ideia de natureza homogênea e harmônica que, no século, XVII, tamponou todas “as contradições, todas as hostilidades da experiência” (p. 92).

A necessidade de uma teoria ou ideia perfeita que daria conta de todas as contradições do mundo, segundo o autor, gera uma precipitação na construção do espírito científico. Para ele, “A unidade é, assim, realizada muito depressa, a dualidade suprimida num instante”. (BACHELARD, 1996, p. 94). Esse obstáculo pode ser visto no caso dos pesquisadores que se fixam em uma teoria ou pensamento hegemônico de uma área, a partir dos quais busca “encaixar” todos os fenômenos encontrados em sua pesquisa.

O quinto obstáculo, chamado de “substancialista”, consiste na atitude do pesquisador de **eleger e usar certos termos**, especificamente substantivos, como se esses dessem conta de uma gama de elementos e da hierarquia de um fenômeno. Trata-se de, ao descrever algum fenômeno ou elemento, fazê-lo a partir de uma substancialização de uma qualidade imediata percebida intuitivamente. Por exemplo,

atualmente é comum muitas pessoas usarem o termo “questão”, como se ele, ao usá-lo, toda a comunidade já compartilhassem os sentidos discutidos a respeito de um tema. Por exemplo: “a questão da leitura e da escrita”, “a questão da inclusão escolar” etc.

Outro problema do que o autor chama de “sedução substancialista” é acumular adjetivos para um mesmo substantivo. Ele afirma: “toda designação de um fenômeno conhecido por um nome erudito torna satisfeita a mente preguiçosa” (BACHELARD, 1996, p. 105). Trata-se também da atitude do pesquisador de colar-se a substantivos e adjetivos comumente usados em uma área, evitando, assim, a descrição técnica e precisa de um dado fenômeno.

O sexto obstáculo, animista, refere-se especificamente às ciências físicas e foi, segundo o autor, superado no século XIX. Na **mentalidade animista**, tratava-se de buscar a explicação dos fenômenos físicos da matéria por meio de fenômenos biológicos ou sobrenaturais.

O sétimo obstáculo é a **valorização excessiva de determinados fenômenos**, que ocorre, por exemplo, quando o pesquisador ao invés de fazer uma análise minuciosa do contexto do fenômeno que está estudando, restringe-se a estudar um aspecto de maneira isolada.

O **excesso de comparações entre os fenômenos** é o oitavo obstáculo. Trata-se da atitude do pesquisador de limitar-se a comparar fenômenos já pesquisados e não avançar na direção de resolver problemas. O autor não condenou a comparação entre os fenômenos, mas criticou a atitude de um pesquisador limitar-se a elas.

Por fim, o nono obstáculo é a **valorização excessiva de dados quantitativos**. Trata-se da atitude de construir a pesquisa apenas com dados quantitativos, como se valores numéricos, por si só, interpretassem certos fenômenos ou expressassem uma realidade. Nesse ponto, o autor afirma que a *grandeza* quântica não é algo objetivo e nem menos fantasioso que muitas descrições. Bachelard é contunde ao dizer que “o excesso de precisão, no reino da quantidade, corresponde exatamente ao excesso de pitoresco, no reino da qualidade” (BACHELARD, 1996, p. 226).

A partir da discussão apresentada pelo autor, podemos entender que conquistará o espírito científico quem tiver uma atitude incessante de afastar-se desses obstáculos; buscar os ajustes no uso da linguagem e no pensamento para distanciar-se das generalizações do senso comum. Levar o pesquisador a buscar essa transformação no pensamento e na escrita é um dos grandes desafios do orientador que acompanha um percurso de formação.

O orientador que se dispõe a ajudar o orientando a fazer esse tipo de transformação, a nosso ver, parte de uma concepção de formação tecida na lógica do “um a um”. Nessa perspectiva, não se formam “pesquisadores”, de modo geral ou “em série”, mas de modo individualizado.

Posto isso, tendo delimitado no que consiste a construção do espírito científico, na próxima seção vamos discorrer e respeito de dois tipos de formação: a *formação artesanal*, que, a nosso ver, propicia a construção do espírito científico, e a *formação em série*, caracterizada pela promoção de modelos de pesquisa e de pesquisadores que reproduzem os conhecimentos de uma dada área do conhecimento.

1.4 A *formação em série* e a *formação artesanal* na Universidade

Os nomes são a forma do mundo, e o homem capaz de falá-los está a caminho do poder. Nos primórdios, o Arcanum era uma pequena coleção de homens que compreendiam coisas. Homens que sabiam nomes poderosos. Lecionavam para uns poucos estudantes, devagar, incentivando-os cuidadosamente em direção ao poder e à sabedoria. E à magia. A magia verdadeira – ressaltou.

(ROTHFUSS, 2009, p. 601)

Dentro da Universidade brasileira hoje, mais especificamente no âmbito da pós-graduação em educação, podem-se contrapor dois tipos de formação, que nomeamos como *formação em série* e *formação artesanal*. A nomeação que demos a cada uma delas está ligada a uma diferenciação fundamental na perspectiva que adotamos aqui: entre formatar um modo de agir, pensar e pesquisar; e formar um pesquisador, como veremos no que se segue.

Estamos chamando de *formação em série* aquela que, usando um termo usado popularmente, é feita via “pacotão”. Nela, o professor ensina modelos de pesquisa e os alunos os reproduzem. Como têm apontado estudos feitos no âmbito GEPPEP (ALMEIDA; BARZOTTO, 2013; FABIANO, 2007; 2011, ARAGÃO, 2011), muitos trabalhos são produzidos com o intuito de ratificar ou de reproduzir autores da área em que a pesquisa se insere. Nessa lógica, a produção do conhecimento é deixada em segundo plano, já que o mais importante é “aplicar” metodologias de pesquisa ou

comprovar teorias. Tem-se, assim, uma pesquisa formatada aos moldes de determinada linha de pesquisa.

Nesse tipo de formação, é difícil encontrar traços da subjetividade de quem produziu o trabalho, pois a pessoa não se coloca à prova, não traz dúvidas em seu percurso de pesquisa, de modo que a investigação e a escrita do trabalho funcionam, como descrito no capítulo anterior, como um cumprimento burocrático, uma escrita *cosmética* (RIOLFI, 2011). As pesquisas produzidas na lógica da formatação em série são indiferenciadas, já que, em geral, chegam às mesmas conclusões, utilizam os mesmos autores, citações, alterando, muitas vezes, apenas o objeto de estudo de cada investigação.

Para avançar na distinção dos dois tipos de formação de que tratamos nesta seção, valemo-nos do trabalho de Riolfi (1999). A autora nomeou como *via da reprodução* o caminho que um professor em formação percorre quando se limita a reproduzir o conhecimento produzido por outro pensador. Nessa lógica, segundo a autora, a pessoa se faz de instrumento de divulgação do trabalho do outro. Assim, se os professores estão sendo formados pela *via da reprodução*, a pesquisa da autora mostrou que há uma tendência para que sigam, na prática com o aluno, o mesmo caminho.

Podemos pensar que, no campo da formação de pesquisadores, a formatação em série segue a *via da reprodução*, a partir da qual o pesquisador limita-se a ser um porta-voz daquilo que aprendeu, leu etc. Por seguir sempre o comando do outro, não consegue construir os seus dispositivos de pesquisa e implicar-se com um objeto de pesquisa que se relaciona a algo que lhe seja instigante.

Nesse ponto, Hemi Hess (1995, p. 28), ao discutir como um estudante se inscreve na universidade e ao defender a necessidade da implicação de cada um com seu objeto de pesquisa, afirmou que os “estudantes que não consideram esse engajamento ignoram a realidade da ciência nos seus desenvolvimentos. Eles passam pela universidade de forma um pouco autista”.

Na contramão da *formatação em série*, temos a *formação artesanal*, entendida como aquela em que, deliberadamente, alguém mais experiente investe ações para alterar a qualidade da relação do aluno com o saber. Trata-se da formação feita no um a um, nos moldes em que se tece uma peça exclusiva de tapeçaria, por exemplo, em que cada nó é feito cuidadosamente.

A partir da análise dos dados desta tese, podemos afirmar que o orientador das informantes desta pesquisa calcava sua ação em alguns princípios que, a nosso ver,

caracterizam a *formação artesanal*: 1) Ação feita deliberadamente no “um a um”; 2) Exigência de tempo por parte do orientador – para leitura dos trabalhos, reuniões presenciais, reescrita das versões do trabalho; 3) Envolvimento da quebra narcísica – para o orientador não se ofender quando o orientando não entende as orientações ou faz algo que quebra a sua expectativa, também, para poder validar o trabalho do pesquisador; 4) Coragem frente às possíveis reações do pesquisador em formação; 5) Imposição de limites – o que o fazia não aceitar qualquer produto apresentado; 6) Surpresa – consiste no conjunto de ações que podem ser utilizados pelo orientando visando à alteração da posição subjetiva do orientando. Ela pode ser obtida tanto por meio da palavra verbal quanto por recursos tipográficos, como cor da fonte, tamanho etc; e 7) Incentivo às elaborações do pesquisador em formação.

O modo de formação artesanal, a nosso ver, está no mesmo campo daquilo que Riolfi (1999) nomeou como *ética da repetição do Real*. Essa ética seria o caminho por meio do qual se tenta formar um professor de maneira a estabelecer uma relação com o saber que é mediada por uma palavra própria. Aqui o sintagma “palavra própria” consiste em uma metáfora. Não significa que um ser humano é dono das palavras, que são sempre de uma instância externa, pois já estavam em circulação na cultura na chegada de cada qual ao mundo. A expressão designa a construção de uma posição com relação ao saber na qual o lugar de enunciação a partir do qual o sujeito produz permite a construção de uma resposta ao enigma que a opacidade das palavras dos autores que produziram os textos de base lhe colocou. Se o Real é, como vimos no capítulo anterior, aquilo que sempre se repete e é calcado no corpo de quem escreve, o que se repetirá é a insistência em encontrar, de modo diferenciado, uma elaboração que, no momento da enunciação, satisfaça o pesquisador.

É essa ética que, a nosso ver, deve ser o fim último de uma formação como pesquisador na área de educação. Instigado e implicado com o ato de pesquisar, a cada investigação, ele buscaria insistentemente encontrar novas inquietações que o movessem. Conseguirá isso quanto mais souber nutrir e experimentar a transmissão de três afetos: a curiosidade, a coragem e o desprendimento narcísico.

A curiosidade é o combustível que alimenta a pesquisa e a produção de um pesquisador/professor. Somente sendo muito curioso o pesquisador poderá, desprendendo-se das interpretações já prontas da realidade educacional, inventar formas diferentes de ensinar, de pensar certos fenômenos, de analisar os textos etc. É a partir de suas inquietações que poderá buscar respostas em diversas áreas do conhecimento,

sondar as estantes das livrarias e bibliotecas, testar suas hipóteses em diferentes tipos de textos, conversar com diferentes profissionais. A exemplo das crianças, que são movidas pelo desejo da descoberta, o pesquisador curioso sempre busca testar outros modos de promover o encontro tanto de si quanto do outro com o saber.

A coragem sustenta o pesquisador no seu desejo de realizar um trabalho diferenciado. Trata-se da defesa de um ponto de honra. É preciso ter coragem para sustentar, frente ao outro, a singularidade e suportar a angústia de ser diferente. É a coragem que permite, ao pesquisador, argumentar com uma banca de avaliação, seja de término de um percurso de mestrado/doutorado ou de ingresso em uma Universidade, com outros pesquisadores ou pareceristas. Somente quem tem coragem não recua frente ao olhar externo e consegue sustentar seu desejo e buscar meios de mostrar as suas preocupações éticas, teóricas e metodológicas.

Por fim, o desprendimento narcísico é condição para que o pesquisador reconheça uma formulação que não estava clara ou uma análise equivocada e, sem ficar procurando justificativas, reconhecer suas limitações, de modo a buscar novas formulações. O desprendimento narcísico acarreta um modo leve de encarar certos eventos que não foram muito positivos na pesquisa, como, por exemplo, um artigo que não foi aceito ou um projeto que não foi aprovado. Esse desprendimento liberta o pesquisador das amarras sociais, da formatação em série, do “escrever para agradar o outro”. Livre da preocupação de ter de agradar todo mundo e da concepção de erro como algo aprisionador, o pesquisador pode valer-se dessa liberdade para colocar sua criatividade a serviço da invenção de soluções para os problemas de sua pesquisa, para os impasses educacionais.

Posto isso, tendo apresentado elementos de ordem mais macro com relação à formação do pesquisador, na próxima seção buscaremos delinear as características de uma formação da área da educação.

1.5 O que caracteriza o trabalho de pesquisa na educação?

Um novo contorno precisa ser delineado, uma nova especificidade se impõe quando se fala de ciência e de investigação no campo educacional, por se tratar de um objeto envolvido com a prática histórico-social dos homens.

(SEVERINO, 2007, p. 40)

É na escrita e pela escrita que alguém se constitui como pesquisador na área das ciências humanas. A escrita está presente desde a graduação, perpassando o ingresso no programa de pós-graduação até a finalização do processo de pesquisa. Perpetua-se, ao longo da carreira, por meio da elaboração de artigos, capítulos de livros, livros, projetos de pesquisa etc. Assim, não se pode desvincular o trabalho de pesquisa daquele feito para textualizar os frutos de uma dada investigação, já que ambos constituem o pesquisador.

Por este motivo, desde o início deste trabalho, defendemos a importância da consideração do *trabalho da escrita* (RIOLFI, 2003). Ele ganha relevo em um contexto formativo no qual a escrita pode exercer várias funções, sendo: a) O instrumento por meio do qual o pesquisador vai aprender a escrever nos moldes aceitos pela comunidade acadêmica; b) O suporte para o pensamento do pesquisador (LACAN, 1975-76); c) O veículo pelo qual o pesquisador apresentará à comunidade científica suas descobertas, colocando-as à prova; d) O veículo por meio do qual o sujeito do desejo inconsciente será mostrado ao pesquisador, podendo, assim, causar deslocamento subjetivo; e e) O instrumento por meio do qual o pesquisador pode construir um “si”, um *Sinthoma* (LACAN, 1975-76), tal como iremos ainda definir nesta tese.

Analisando as exigências institucionais da universidade, especificamente daquela onde as informantes fizeram o mestrado, vê-se uma grande valorização da escrita. Para que se tenha uma ideia, uma das provas obrigatórias para o ingresso no curso é escrita. Em seguida, avalia-se o projeto do candidato. E, caso ingresse no programa, o pós-graduando fará disciplinas que exigirão como trabalho final do curso a produção escrita de um ensaio ou monografia. Outra exigência é o relatório de pesquisa, apresentado em dois momentos, na qualificação do trabalho e na defesa.

Ao pensar a relação entre a especificidade da pesquisa na área da educação e a escrita produzida nesse processo, pensamos que seja necessário refletir acerca de alguns fundamentos que sustentam a pós-graduação e o pesquisador que será formado nessa área. Para desenvolver essa reflexão, vamos retomar o trabalho do professor Antônio Joaquim Severino (2007), intitulado “A pesquisa na pós-graduação em educação”. A nosso ver, este trabalho é preciso ao destacar uma série de elementos da formação do pesquisador na área da educação que excedem à realização da pesquisa ou os cursos que feitos ao longo do percurso.

Sendo a pós-graduação em educação no Brasil uma experiência consolidada, com quase meio século de existência, o autor defende três pressupostos que a pesquisa nessa área precisa atender. O primeiro é a *relevância social do conhecimento*. Trata-se do compromisso com a sociedade brasileira, a ponto de se buscar fazer uma pesquisa que contribua para resolver os problemas socialmente relevantes e para “a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência históricas”. (SEVERINO, 2007, p. 33). Em poucas palavras, nessa visão, toda pesquisa precisa trazer algum retorno em forma de subsídio prático-reflexivo para os problemas enfrentados pela sociedade brasileira.

O segundo pressuposto é a *natureza constitutiva do processo do conhecer*, que consiste em levar a cabo uma concepção de conhecimento como um processo subjetivo de construção de conteúdos objetivos. Para o autor, todo professor precisa ter passado pela experiência de ser constituído na e pela pesquisa para poder bem ensinar. Isso porque o processo de construir um objeto de conhecimento, de aprendê-lo em suas próprias fontes e em sua particularidade é essencial para a aquisição de uma postura investigativa.

Já o terceiro pressuposto é a *pós-graduação como lugar institucional de pesquisa*. Trata-se de entender a pesquisa como âmago do investimento acadêmico, como objeto prioritário nesse tipo de formação. Na página 34 de seu texto, o autor defendeu que é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional.

Severino (2007) sustentou que, nesse nível de formação, trata-se de fazer ciência e não somente de transmiti-la. É a partir do aprendizado de mecanismos de pesquisa, como desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais e históricos que o pós-graduando desenvolverá uma postura investigativa e criadora. Nesse ponto, para o autor, a escrita da tese ou dissertação é decorrente do aprendizado desses procedimentos. Para nós, ela é constitutiva do processo de formação.

Outro ponto defendido por Severino (2007) são atitudes dialógicas do pesquisador em educação. Para ele, o pós-graduando precisa conduzir sua vida de modo a integrá-la na incorporação de um espírito investigativo e dedicá-la a uma efetiva prática de pesquisa, que envolve não somente frequentar os cursos, os eventos, escrever os trabalhos, mas valer-se de todos os ambientes que a universidade lhe oferece. Podemos resumir dizendo que se trata de o pesquisador viver a universidade e não

somente ser um frequentador pontual dos ambientes de pesquisa. Nas palavras do autor, é como se o ambiente onde a pesquisa se realiza se tornasse uma “sementeira” de uma experiência problematizadora.

Severino (2007) defende que para haver a produção do conhecimento e a formação do pesquisador, as atividades intelectual e acadêmica devem se realizar mediante três formas de interatividade, dirigida aos seus três interlocutores presentes no percurso: o objeto buscado, os parceiros de caminhada e a cultura, estabelecendo então um tríplice diálogo.

O autor aponta para a necessidade de: 1) recortar um objeto de pesquisa, mediante o projeto de pesquisa, a partir de um contexto problematizador, centrado numa linha de pesquisa; 2) da parte do pesquisador, estabelecer um diálogo produtivo com seus companheiros de caminhada, tanto o orientador do trabalho, interlocutor direto, quanto os demais membros da comunidade acadêmica; e, por fim, 3) romper com “os muros de casa, expandir a vida científica e mergulhar na cultura humana, sincrônica e diacronicamente” da área (SEVERINO, 2007, p. 47). Isso significa submeter o trabalho e colocar as ideias à prova, no seio da comunidade nacional e internacional.

A partir dos elementos destacados neste capítulo, podemos voltar à pergunta subtítulo desta seção: o que caracteriza o trabalho de pesquisa na educação? Por uma construção tecida com a amarração de três pontos: 1) *a seleção de um objeto de relevância educacional para a sociedade*; 2) *a aquisição, por parte do pesquisador, do espírito científico* (que envolve a apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos da pesquisa); e 3) *um meio de o pesquisador elaborar e expressar, por escrito, a sua diferença junto à comunidade científica*.

Quanto ao “perfil” desse pesquisador, trata-se de alguém sensível à realidade na qual está inserido, curioso e permeável ao aprendizado que construirá ao longo do percurso de pesquisa; capaz de se relacionar com a comunidade acadêmica à sua volta e com coragem para submeter seu trabalho à análise de outras pessoas.

Posto isso, tendo caracterizado a formação do pesquisador na área da educação e delimitado o contexto em que nossas informantes foram formadas, no próximo capítulo, buscaremos caracterizar e discutir o que se concebe, na universidade brasileira, como uma dissertação de mestrado.

2. A concepção de dissertação de mestrado na Universidade Brasileira

Talvez atrás da história impressa haja uma outra, muito maior, que se modifica como acontece no nosso mundo. E talvez as letras não nos revelem mais do que aquilo que vemos quando espiamos pelo buraco de uma fechadura. Talvez elas sejam somente a tampa de uma panela que contém muitas coisas além das que podemos ler. (FUNKE, 2006, p. 151)

No Brasil, apresentar uma dissertação de mestrado e sustentá-la em uma arguição oral são requisitos obrigatórios para a finalização de curso de mestrado acadêmico. Consequentemente, ao responsabilizar-se por supervisionar um percurso de pesquisa e uma dissertação, um orientador tem a delicada tarefa de buscar fazer com que o pesquisador em formação aprenda a linha fronteira entre uma formulação avaliada como discurso comum e aquela que é passível de ser aceita pela comunidade onde vai defender sua dissertação. Como o próprio orientador julga qual o modelo mais pertinente?

Tendo como pressuposto o fato de que a concepção de ciência muda com o passar do tempo e, consequentemente, a de relatório de pesquisa, neste capítulo faremos uma retomada histórica dos primeiros documentos de institucionalização da pós-graduação no país. Nosso objetivo é encontrar a semente do que hoje compreendemos como uma dissertação de mestrado e os indícios que nos levem a entender de que modo esse tipo de produção científica foi se tornando obrigatório e heterogêneo dentro da Universidade. Na sequência, pretendemos delinear, dentro da instituição onde as mestrandas foram formadas, o que essa comunidade comumente valida como dissertação de mestrado.

2.1 As primeiras décadas de instituição da pós-graduação no Brasil

Como e quando, no Brasil, foi instituída a pós-graduação e a ideia de formação de pesquisadores em nível de mestrado? Na tentativa de responder a essa questão, estudamos os primeiros documentos que marcam a institucionalização da pós-graduação no país. O primeiro documento que analisaremos é o Decreto nº 19.851, publicado em abril de 1931, escrito por Francisco Campos, que, na época, era ministro da educação e saúde pública do governo provisório do presidente Getúlio Vargas. A importância do decreto está no fato de dispor a respeito do que temos hoje como sistema universitário e de instituir as organizações técnica e administrativa das universidades.

No primeiro capítulo do documento, estabelecem-se as regras da administração universitária; na sequência, discorrem-se acerca das funções e especificidades dos professores catedráticos, auxiliares de ensino, professores contratados e os docentes livres. Além disso, são tratados outros temas como: a admissão nos cursos universitários; a habilitação e promoção desses cursos; os diplomas e menções honrosas conferidas pela universidade; o corpo discente, o regime disciplinar da universidade e a vida social universitária, que inclui, dentre outras, as normas quanto à extensão universitária.

Apesar de ser somente no final dos anos de 1960 que a pós-graduação se consolidou no país, esse documento interessa-nos porque ele é o marco do início desse processo de discussão da instituição universitária como *locus* da pesquisa e da formação de pesquisadores. Já no artigo primeiro, como demonstra a citação que se segue, na qual mantivemos a ortografia original do documento, afirma-se que o objetivo do ensino universitário é “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior”.

Se hoje é consenso em nossa sociedade que a universidade é o lugar onde o aluno pode alterar substancialmente sua relação com o saber, antigamente, em um Brasil que dava os primeiros passos para a construção do ensino superior, essa demarcação de lugar foi necessária e precisa. O documento de 1931 institui os cursos de especialização e de aperfeiçoamento (oferecidos para aqueles que já tinham uma graduação), que seriam, na visão do relator, modos de aprofundar os conhecimentos técnicos e científicos.

Como, nessa época, a responsabilidade pelo ensino universitário era dos professores catedráticos, o documento coloca que cabia a esse professor “a eficiência do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas, que concorram para o progresso das sciencias e para o desenvolvimento cultural da Nação”. Em outro trecho do decreto, foi instituído o papel do professor catedrático:

[...] além do desempenho de suas funções normaes no ensino, deverá destinar, semanalmente, uma hora de sua actividade para attender, na sede de serviço da Universidade sob sua direcção ou no instituto a que pertencer, a consultas dos estudantes para o fim de oriental-os, individualmente, na realização de trabalhos escolares ou de pesquisas originaes.

Temos aí uma primeira menção institucional a respeito do trabalho de orientação que, tal qual é entendido nos dias de hoje, foi proposto para ser feito individualmente. Além disso, a relação entre professor e aluno era centrada no desenvolvimento da tese, tal como ocorre atualmente.

Segundo Elizabeth Balbachevsky (2005), no texto “A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida”, é na década de 1930, com a instituição do sistema europeu de cátedra, que se instituíram no Brasil os estudos na pós-graduação. Nesse modelo, estabeleceu-se uma relação tutorial entre o professor catedrático e um pequeno grupo de alunos, que também o auxiliavam nas atividades de ensino ou pesquisa. Não havia uma legalidade institucional com relação, por exemplo, às funções dos orientandos ou do orientador, número de disciplinas a serem cursadas, número máximo de alunos que o professor poderia acompanhar.

Comparando com o que acontece na maior parte das universidades brasileiras hoje, percebemos que ainda que tenham mudado substancialmente os modos de ingresso e atividades do aluno da pós-graduação, os objetivos desse tipo de formação, pelo menos na redação dos documentos oficiais, continuam os mesmos: fazer pesquisas que, para aquele momento de sua realização, contribuam para a construção do saber de uma área específica do conhecimento. Nesse intuito, o orientador é aquele que direciona o orientando em suas descobertas e lhe dá o suporte teórico e metodológico para a constituição da pesquisa.

Ainda que o documento não discuta as exigências para a finalização de um curso de mestrado, ao nos atentarmos ao que discorre a respeito da conferência do título de doutor, encontramos pistas para o que, posteriormente, foi convencionado pela universidade como requisitos para a finalização de um curso em nível de pós-graduação.

Art. 90. [...] expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normaes, technicos ou scientificos, e attendidas outras exigencias regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma these de sua autoria.

§ 1º A these de que trata este artigo, para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica.

§ 2º A defesa de these será feita perante uma commissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da materia.

Marcou-se, em 1931, a necessidade de formação de uma banca específica que iria avaliar e validar aquele trabalho como pertencente ou não à comunidade científica. Note-se que a escolha lexical do qualificador *real*, no primeiro parágrafo, acima citado, atribuída à exigência da publicação, é vaga, pois não são mencionados quais os parâmetros de avaliação dessa produção.

De todo modo, o documento destaca a necessidade de o trabalho ser *original*, a respeito de um assunto de *natureza técnica ou puramente científica*. Pensamos que as escolhas lexicais presentes no documento dão margem a uma interpretação não tão fechada e, ao mesmo tempo, indicam um “consenso” do que, na comunidade da época, era considerado um trabalho de “real valor”. Funcionam como um parâmetro não impeditivo do que se considerava ou não uma produção.

Outro evento importante no que se refere à institucionalização e solidificação da pós-graduação brasileira é datado de 1951. Trata-se da criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) que, em 1971, passou a ser nomeado como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A criação de uma entidade governamental específica para fomentar o desenvolvimento científico no país respondia a demandas feitas desde a década de 1920. Já em 1931, a Associação Brasileira de Ciências tinha apresentado formalmente o pedido de criação de um conselho de pesquisa, mas somente em 1949 o presidente Dutra encaminhou ao Congresso o projeto de lei, elaborado por uma comissão de 22 cientistas, cujo presidente era o almirante Álvaro Alberto. Somente dois anos depois o documento foi aprovado, constituindo, assim, a lei nº 1.310/51.

Conforme consta no sítio¹¹ do CNPq, o Conselho tinha “[...] como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de

¹¹ Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso: 15 jul. 2013.

pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras”. Sua criação foi essencial por ser um órgão responsável por conceder bolsas de incentivo à pesquisa, tanto no Brasil quanto no exterior, de alunos de pós-graduação em todo o país, além de fomentar a realização de eventos científicos.

Apesar dessas iniciativas, o Brasil não tinha ainda um eixo unificador do funcionamento da pós-graduação brasileira, o qual passou a existir a partir do documento que apresentaremos na sequência.

2.1.1 O parecer CFE nº 977/65 e a caracterização da pós-graduação brasileira

Newton Sucupira foi o responsável por escrever cerca de 400 pareceres, sendo muitos deles relativos ao funcionamento da pós-graduação no Brasil, como o parecer nº 8/75, aprovado em 20 de janeiro de 1975. Nele, estabeleceram-se as normas para a renovação periódica do credenciamento dos cursos de mestrado e de doutorado, “[...] a fim de assegurar o alto nível de funcionamento da pós-graduação”. Sucupira escreveu, ainda, o parecer CFE nº 977/65, o qual será focalizado nesta tese, pois, até hoje, a pós-graduação brasileira segue os princípios colocados nesse parecer.

Na época, faziam parte da Comissão de Educação Superior, além do relator, Almeida Júnior, que foi o presidente, mais oito membros: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

O parecer foi o primeiro documento que regularizou e caracterizou a pós-graduação no país, estabelecendo a divisão entre mestrado e doutorado. Nesse documento, composto por oito subitens, foram estabelecidas as instituições responsáveis pela formação em nível de pós-graduação; a adoção do sistema de créditos para a contagem das atividades realizadas na pós-graduação; os critérios de seleção para cada um desses cursos; a nomenclatura; e o tempo mínimo para a finalização dos cursos. É nele que encontraremos, portanto, qual concepção de dissertação de mestrado é inaugurada junto com a pós-graduação brasileira.

Acompanhemos, no que se segue, a descrição sintética de cada uma dessas partes que compõem o parecer. Na primeira delas, *Definição dos cursos de pós-*

graduação, o relator inicia o texto justificando o parecer. Tratou-se de uma solicitação do então ministro da Educação e Cultura, do governo Castelo Branco, Flávio Suplicy de Lacerda. O ministro teria alegado a necessidade de implantar e desenvolver a pós-graduação no país e, considerando a imprecisão quanto à natureza dos cursos a ela pertencentes, solicitou sua definição. O pedido do ministro ao Conselho foi um pronunciamento “sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases”.

A referência feita no pedido é à lei nº 4.024 de 20/12/1961 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que distinguia três tipos de cursos: a) *graduação*; b) *pós-graduação*; e c) *especialização, aperfeiçoamento e extensão*. É ao item “b” que o ministro solicitou um parecer mais detalhado, considerando que no texto legal, segundo avaliou, a definição desse tipo de curso era feita de modo vago, uma vez que se apresentava nos seguintes termos: “pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma”.

Percebemos aqui que, tal como colocado por Balbachevsky (2005), não havia nas faculdades e institutos de pesquisa, um comum acordo de como caracterizar os cursos oferecidos para quem já tinha uma graduação.

Sucupira afirmou que a solicitação, inclusive, veio ao encontro do que, segundo ele, já tinha sido colocado anteriormente pelo conselheiro Clóvis Salgado, que havia apontado a devida necessidade de conceituar a natureza da pós-graduação. Segundo o relator, o exame dos estatutos e regimentos mostrou que, de modo geral, “falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização”.

O relator foi quem definiu o que o Conselho de Educação Superior entendia como a função da pós-graduação: formar pesquisadores e docentes para os cursos superiores. Estabelece-se, aí, a natureza acadêmica dos cursos que, segundo Sucupira, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana”.

A segunda parte do parecer, denominada *Origem histórica da pós-graduação*, foi dedicada a retomar como, nos últimos trinta anos do século XIX, a universidade americana se desenvolveu e, por influência da tradição da universidade germânica, deixou de ser uma instituição que apenas ensinava e formava profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Essa retomada foi feita

porque é justamente o modelo americano o que foi sugerido como padrão a ser adotado nas universidades brasileiras.

Na terceira parte, *Necessidade da pós-graduação*, o relator justifica a necessidade dessa modalidade de curso no Brasil. Para ele, somente o curso de graduação não dava conta de formar o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão. Delegar à graduação esses três tipos de formação, no seu entendimento, seria antieconômico, porque teria de aumentar, e muito, o tempo da graduação. Além disso, era antipedagógico, já que nem todas as pessoas queriam ter uma formação científica. O relator fez a ressalva de que não se tratava de excluir a pesquisa científica da graduação, ao contrário, defendeu a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já durante a graduação.

Na pós-graduação, seria o momento de a universidade proporcionar, aos seus alunos, um “ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades”. O autor recorreu a exemplos desses cursos na França e nos Estados Unidos, argumentando em favor de o Brasil instituir uma universidade moderna, deixando de apenas formar profissionais em uma área para formar um “centro criador de ciência e cultura”.

Para finalizar essa seção, o relator resumiu as três principais razões, no entender do Conselho de Educação Superior, para que se exigisse a instauração de sistema de cursos pós-graduados, tendo em vista a necessidade de:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Feito isso, Sucupira passou à quarta parte do parecer, na qual discutiu acerca da natureza da concepção da pós-graduação. Designa-se como “todo e qualquer curso que se segue à graduação”. É dividida em dois tipos: *sensu stricto* e *sensu lato*. Quanto ao último, o autor exemplificou diferentes cursos de especialização que podem ser incluídos nessa categoria. Em poucas palavras, trata-se da especialidade profissional. Já o primeiro, *sensu stricto*, foco do trabalho desta tese, agrega os cursos que conferem o grau acadêmico. Segundo o parecer, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as

seguintes características fundamentais, as quais, para nós, ainda hoje são as mesmas dos termos do documento:

[...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, [...]; confere grau acadêmico [...]; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.

A quinta parte do relatório, dedica-se a tratar a respeito do modelo de pós-graduação que foi adotado pelo sistema brasileiro. A partir da justificativa de que o Brasil tinha uma experiência muito incipiente nessa modalidade de ensino, o autor afirmou que era preciso ter um ponto de partida que servisse de construção do modelo nacional. O modelo escolhido foi o americano.

Na prática, a escolha desse modelo implicou que a nossa pós-graduação *stricto sensu* passasse a ter as seguintes modalidades de formação: 1) cursos de mestrado (acadêmico e profissional); e 2) doutorado (acadêmico e profissional), sendo esses graus autônomos, ou seja, não há a necessidade da realização de mestrado antes do doutorado. Resumidamente, assim foram definidos os cursos: “doutorado e mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação”.

Note-se que tal qual colocado na regulamentação de 1931, os predicativos “regulares e rigorosos”, referentes aos resultados dos estudos feitos nesse tipo de formação, também são de difícil mensuração por parte da comunidade científica. Portanto, mais uma vez caberia a cada orientador e professor, que ofereceria os cursos nesse nível, sopesar o rigor exigido em cada uma de suas etapas.

A duração de cada curso, segundo o documento, poderia variar de acordo com a natureza da matéria e a capacidade do aluno. Tanto no mestrado quanto no doutorado a exigência era de no mínimo um ano para o cumprimento de créditos, ou seja, a frequência regular nas disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação. O parecer apontou que, em geral, cada programa deveria estabelecer um prazo máximo para a obtenção de cada título. Citou, como exemplo, a Universidade de Columbia, cujo prazo máximo para o doutorado era de sete anos.

Ainda nessa seção, destacou-se a característica fundamental da pós-graduação norte-americana: o candidato ao mestrado e ao doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deveria seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de

pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira. Trata-se, portanto, das mesmas exigências que temos até hoje nos programas de pós-graduação.

Com relação à natureza do trabalho a ser entregue no final do processo, o parecer colocou que, para o doutorado, a exigência da tese era universal. Já para o mestrado, ora se requeria uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideravam suficientes os exames prestados. Por fim, elencaram-se as vantagens, na visão do relator do parecer, da adoção desse modelo: 1) a pós-graduação não se limitaria apenas ao preparo de uma tese ou uma dissertação de mestrado – como exigiria que o pós-graduando cursasse uma série de cursos, buscase ampliar a extensão da área de conhecimento escolhido; 2) ofereceria o máximo de assistência e de orientação ao pós-graduando em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa.

Nesse aspecto, pensamos que ter aí a semente do que entendemos como o percurso de formação de pesquisadores na universidade. Não se trata apenas de produzir um trabalho acadêmico, mas, sim, de passar por um processo de formação que pode ser uma transformação, dependendo do tipo de relação que o pesquisador estabelece com o saber.

Assim, se nos documentos anteriores um curso de pós-graduação era exclusivamente centrado na produção da tese ou da dissertação, esse modelo, tal como temos hoje, prevê uma vivência mais abrangente do aluno de pós-graduação, uma formação que vai além da entrega do texto que registra os resultados de uma pesquisa. O pós-graduando então precisa circular por outros ambientes na universidade, fazer cursos e participar de eventos nos quais dê provas de sua formação.

Na sexta parte do parecer, nomeada de *A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*, Sucupira analisou a legalidade da proposta feita no documento, tendo como referência os artigos 69 e 70 da LDB vigente na época. Ainda tratando da parte legal da pós-graduação, na seção seguinte o relator apontou a necessidade da criação, por parte do Conselho de Educação, de critérios operacionais e normas que dirigissem e controlassem a implantação e desenvolvimento desse nível de ensino.

Finalmente, na última parte, *Definição e características do mestrado e doutorado*, o relator retomou as partes principais do documento, a fim de concluir seu relatório a respeito do que a comissão tinha proposto acerca dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

O autor registrou que, apesar da discordância de alguns membros da comissão com relação à criação de cursos de mestrado, ficou assim decidido: dois níveis de cursos autônomos – mestrado e doutorado; a duração mínima de um ano para o primeiro e dois anos para o segundo; os estudos exigidos para completar o curso poderiam ser avaliados em créditos ou unidades equivalentes. Se no primeiro período o pós-graduando tivesse cumprido os créditos determinados pela instituição e obtido aprovação nos exames, estabeleceu-se que o segundo período de curso era reservado para o aluno se dedicar mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, elaborando a dissertação ou tese que exprimiria o resultado de suas pesquisas.

Quase cinquenta anos após a publicação desse documento, vemos que as ideias nele colocadas ainda sustentam o funcionamento da pós-graduação, inclusive com relação aos critérios exigidos para a aprovação do candidato no curso (prova específica da área e de língua estrangeira). Tanto nos cursos de mestrado quanto de doutorado, manteve-se o sistema de créditos mínimos, a serem cumpridos em disciplinas e outras atividades obrigatórias. Em geral, tal como colocado no documento, o primeiro ano de curso é dedicado ao cumprimento desses créditos e uma aproximação com a área em que está inserido. Permanece também a separação entre mestrado acadêmico e mestrado profissional e mantém-se a exigência de escrita de uma tese de doutorado e dissertação de mestrado como requisitos essenciais para comunidade acadêmica.

Se o parecer não inclui na discussão aspectos mais precisos como relação à concepção de dissertação de mestrado, mostra quando e como a formação de pesquisadores, no Brasil, nesse nível de ensino, foi instituída.

Quanto à concepção de dissertação, depreende-se, pela leitura do documento, que se trata de um texto em que o pós-graduando demonstre o resultado de uma pesquisa a respeito de um tópico específico dentro de uma linha de investigação. Essa linha de investigação foi chamada no parecer de 1965 de “matéria de opção”. Um ponto que nos chamou a atenção foi que, diferentemente dos regimentos atuais, a redação do documento não focaliza a necessidade de uma sistematização teórica no seu relatório de pesquisa. Talvez porque partisse do pressuposto que isso já era consenso na área.

Tendo feito essa retomada histórica de alguns dos regimentos que instituíram a pós-graduação em nosso país e visto como nasceu a ideia de produção de uma dissertação de mestrado, na sequência, veremos como a Universidade onde as informantes estudaram concebe uma dissertação de mestrado.

2.2 A concepção de dissertação de mestrado na instituição de formação das informantes

A concepção de dissertação de mestrado encontrada nos documentos atuais da Universidade onde as quatro informantes desta pesquisa se formaram é a mesma do regimento da pós-graduação entre os anos de 2005 a 2008, período que corresponde à época em que elas cursaram o mestrado. Assim, tomamos como referência o regimento vigente da pós-graduação, o qual (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013¹²), no artigo 6, do capítulo II, parágrafo primeiro, considera a dissertação de mestrado como o texto resultante de trabalho supervisionado que demonstre: 1) capacidade de sistematização crítica do conhecimento acumulado sobre o tema tratado; e 2) utilização de métodos e técnicas de investigação científica, tecnológica ou artística.

Observamos que esses dois requisitos, em sua formulação, condensam uma série de procedimentos relacionados ao modo específico de trabalho dentro do contexto universitário. Para nós, o primeiro deles versa a respeito do aprendizado de três movimentos por parte do pesquisador: a) fazer um levantamento do estado da arte do que já foi produzido a respeito do tema da sua pesquisa; b) apropriar-se desse conhecimento; e c) apresentá-lo e saber comunicá-lo de modo ordenado, a partir de uma lógica pessoal, calcada no projeto argumentativo do pesquisador.

Quanto ao segundo requisito, referem-se à utilização de métodos e técnicas de investigação científica, tecnológica ou artística, diz respeito à capacidade de apreensão técnica de um fenômeno analisado pelo pesquisador. Assim, para além de saber o que já foi produzido em sua área, ele precisa demonstrar que conseguiu se desvencilhar de seus preconceitos e generalizações calcadas no senso comum e buscou apropriar-se metodologicamente de como abordar um objeto ou fenômeno.

Considerando os dois requisitos colocados no documento, pode-se afirmar que, teoricamente, eles são de fácil entendimento. Contudo, o pesquisador que assume o compromisso de escrever uma dissertação, logo nas primeiras versões, certamente se dará conta da distância que há entre o que inicialmente imaginou como esforço

¹² Observe-se que a redação desse artigo permanece inalterada nos textos dos três regimentos que tivemos acesso, o de agosto de 2007, julho de 2009 e, mais recentemente, o de março de 2013.

necessário para construir seu texto e o que de fato será preciso para levar a cabo essa tarefa.

Talvez seja por essa razão que, desde o início, o documento da instituição onde as mestrandas se formaram enfatiza que se trata de um trabalho supervisionado, no caso, por um orientador, que, justamente, tem o papel de ajudar o pós-graduando na lida com a escrita e com a pesquisa.

Assim, inicialmente cabe ao orientador o papel de avaliar em que medida o pesquisador, no texto que escreve, consegue demonstrar, nos termos do documento, a “capacidade de sistematização crítica do conhecimento acumulado” a respeito do tema de pesquisa e a “utilização de métodos e técnicas de investigação científica, tecnológica ou artística”.

Na continuidade do percurso de pesquisa, o trabalho passará por duas avaliações: uma por ocasião de uma banca qualificação e outra no exame de defesa pública do trabalho. Na instituição onde as informantes estudaram, a composição de “Comissão Julgadora de dissertação” é formada por três professores, sendo eles: 1) o professor orientador, o presidente da Comissão; 2) todos os membros com, no mínimo, o título de doutor; e 3) um membro, no mínimo, “ser estranho ao Programa de Pós-Graduação e à Unidade”.

Outra regra do Programa é o impedimento da “participação, na comissão julgadora de dissertação ou tese, de parentes até terceiro grau do aluno, do orientador e dos demais membros da referida comissão”. Assim, busca-se avaliar o trabalho unicamente por seu valor acadêmico e científico, sem influência de vínculos afetivos de parentesco entre os membros da banca e o pesquisador cujo trabalho estará sendo avaliado.

Tendo indicado como os regimentos da instituição referem-se à dissertação de mestrado, no que se segue, apresentaremos como essa concepção de dissertação foi materializada nos trabalhos defendidos desde a década de 1970 até 2004. Como o foco de nosso interesse é a escrita, buscamos trabalhos que, na redação de seu resumo ou na classificação feita pelo sistema de bibliotecas da Universidade, compartilham do mesmo tema. A nosso ver, delinear o que, dentro da instituição, aceita-se como uma dissertação de mestrado é essencial para ver em que medida as dissertações de mestrado produzidas por nossas informantes aproximam-se ou se afastam desse modelo.

2.2.1 A dissertação de mestrado materializada: uma amostra da produção nos últimos quarenta anos

Como visto neste capítulo, o parecer de 1965 dispunha que o tempo de duração de um curso de mestrado variava, sendo estipulado o mínimo de um ano para sua conclusão. Essa indicação somente da duração mínima do curso pode ser encontrada, por exemplo, no estatuto da Universidade de São Paulo, aprovado pelo decreto n.º 52.326, de 16 de dezembro de 1969. Esse documento é o primeiro em que são dispostos artigos que caracterizam e instituem os cursos de pós-graduação da referida universidade.

Acerca do curso de mestrado, o capítulo VI, artigo 73, dispõe que “além de freqüência a cursos e do cumprimento das exigências correlatas, o candidato ao mestrado deverá ocupar-se do preparo de dissertação, ou outro tipo de trabalho, a critério do Departamento”. Escrever uma dissertação, à época, não era um requisito, ficando a cargo de cada departamento estabelecer a natureza do trabalho exigido.

Acompanhando os documentos legais a respeito da pós-graduação, vimos que a discussão acerca do tempo máximo dos cursos de pós-graduação passou a se acirrar a partir do início da década de 1990, quando as agências de fomento diminuíram o tempo de concessão de bolsas. Se antes era quatro anos o período de auxílio financeiro para o mestrando, esse tempo foi diminuído para dois. Ademais, a CAPES, responsável pelo sistema de avaliação dos cursos no Brasil, adotou o tempo de formação como quesito de indicação de desempenho e passou a penalizar os programas cuja duração do tempo exceda aos dois anos, no caso do mestrado.

Partindo do quesito tempo de duração do mestrado, fomos pesquisar dissertações produzidas a partir da década de 1970, para verificar, diacronicamente, se era possível detectar diferenças sensíveis quanto à concepção de dissertação de mestrado, tendo como referência o produto apresentado pelos pesquisadores. Para tanto, fizemos uma pequena amostra da produção nesse período. Antes de ter contato com esses trabalhos, nossa hipótese era a de que encontraríamos, principalmente nos trabalhos produzidos até a década de 1990, significativas diferenças quanto ao número de páginas dos trabalhos, ao investimento na análise dos dados e da discussão teórica.

O levantamento inicial não comprovou nossa hipótese. Para um primeiro contato com as dissertações mais antigas, selecionamos vinte que versavam a respeito da escrita,

leitura e seu ensino, disponíveis na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP (doravante FEUSP), defendidas entre 1974 e 1990. Dessas vinte, selecionamos três para uma leitura mais acurada. Dentre as vinte dissertações, quatro são provenientes da Pontifícia Universidade Católica; seis da Universidade Estadual de Campinas e doze da FEUSP. Fazendo uma média do número de páginas dessas dissertações, temos cerca de 150 páginas, quase a mesma média das dissertações defendidas atualmente, que é de 140.

Cumprе salientar que o levantamento das outras dissertações aqui analisadas, que correspondem ao período de 1994-2004, é fruto de pesquisa anterior (ANDRADE; RIOLFI, 2006), na qual tomamos como objeto a escrita que se pratica em duas faculdades da Universidade de São Paulo, quais sejam: a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (doravante FFLCH).

A constituição desse *corpus* deu-se através da consulta no sistema bibliográfico *dedalus*¹³, por meio da opção de busca por assunto (*escrita / linguística textual*) e por tipo de material (*grau de dissertação e tese*). É importante ressaltar que esse banco de dados, na opção por assunto, oferece como resultado de pesquisa as palavras-chave informadas nas dissertações e teses pelos próprios autores dos trabalhos.

Ressalte-se que nosso parâmetro de comparação com os trabalhos atuais se dará tendo como referência as quatro dissertações que compõem o nosso *corpus*, cuja data de defesa foram: duas em 2007; uma em 2008 e outra em 2010. Na sequência, apresentamos o Quadro 6, que sistematiza os dez trabalhos selecionados, que correspondem ao período de 1978 a 2004:

Data	Título	Orientador	Autor (a)	Unidade
1978	<i>Estudo de algumas implicações do ritmo na facilitação da aprendizagem da leitura e escrita</i>	JUSTO, Henrique	LUCENA, Cleuza	PUC/RS
1979	<i>Alfabetização e Universo cultural</i>	FREITAS, Helena de	ARAGÃO, Rosália M. de	UNICAMP
1984	<i>A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura</i>	SILVA, Lilian Lopes Martin da	ALMEIDA, Milton José de	UNICAMP
1995	<i>Longo caminho entre o pensar e o fazer</i>	VIEIRA, Alice	MURRIE, Zuleika de F.	FE/USP

¹³ Trata-se do banco de dados bibliográficos da USP, o qual é desenvolvido pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, que integra a rede de serviços do SIBi/USP-SIBiNET. O banco contém a produção bibliográfica da Universidade e os registros bibliográficos dos acervos dispostos em base de dados, as quais podem ser consultadas de forma simultânea ou separadamente. O Programa contém os registros de dissertação e teses apresentadas à USP desde 1934.

1995	<i>Reinventando Narrativas: Estudo sobre a produção coletiva de uma carta para Penélope</i>	DIETZCH, Mary Julia	STELLA, Paula	FE/USP
1999	<i>A construção de um espaço dialógico em sala de aula: imagens de um ambiente de leitura e escrita</i>	DIETZSCH, Mary Julia	AZEVEDO, Ana L. do V. de B. e	FE/USP
1999	<i>Da leitura à produção: a construção da heterogeneidade enunciativa em narrativas produzidas em contexto escolar</i>	MAURO, M. A. F.	IVAMOTO, Regina M. F. E.	FFLCH/ USP
2002	<i>As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulistana (1909-1947)</i>	VIDAL, Diana	ESTEVES, Isabel de L.	FE/USP
2004	<i>Perfil da Produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio</i>	CÁRNIO, Maria S.	GONÇALO, S. F.	FE/USP
2004	<i>Insistindo na redação: em busca da palavra argumentativa</i>	ROCCO, Maria T. F	LIMA, Monique de O.	FE/USP

Quadro 6 – Composição dos trabalhos analisados (1978-2004)

Visando a sistematizar os dados coletados para dar contornos mais precisos ao que foi considerado como dissertação de mestrado, idealizamos uma grade (uma espécie de chave de leitura) para a confecção da sinopse individual de cada trabalho, atentando-nos para os seguintes tópicos: pergunta de pesquisa; hipótese de trabalho; objetivos; *corpus* analisado; metodologia utilizada; corpo teórico adotado; concepção de escrita que é possível inferir do trabalho; descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados; conclusões alcançadas pelo estudo; e, finalmente, descrição sintética dos anexos apresentados.

A nosso ver, esses tópicos correspondem a elementos fundamentais para a composição de uma dissertação de mestrado na área das ciências de cunha interpretativo, pois abarcam pontos essenciais do que foi colocado como natureza de uma dissertação: a) a sistematização dos conhecimentos já elaborados na área; e b) a operacionalização de métodos e técnicas específicas na análise dos dados.

Vejamos, na sequência, a ficha individual que, a partir desses critérios, foi construída após a leitura de cada trabalho.

1. Dissertação defendida em 1978		
Título: Estudo de algumas implicações do ritmo na facilitação da aprendizagem da leitura e escrita		
Autor: Cleuza Lucena	Orientador: Prof. Dr. Irmão Henrique Justo	
Instituto de defesa: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul		
Palavras-chave: Não constam	Nº de páginas: 141	Área de concentração: Educação
Pergunta de pesquisa: Teria a aprendizagem ou desempenho escolar alguma relação com o desempenho rítmico?		
Hipótese de trabalho: Pontos de ritmo são significativamente correlacionados com ponto de alfabetização, em crianças cursando a 2ª série do ensino primário.		
Objetivo: Analisar possíveis implicações e relações entre ritmo e processo de alfabetização.		
Corpus analisado: Testes de alfabetização (leitura e escrita) e de ritmo (Mira Stambach) com 52 crianças de duas escolas de 1º grau, da cidade de Mandaguari, Paraná.		
Metodologia utilizada: 4 instrumentos utilizados para a coleta de dados: um ditado; três textos de leitura para medir o desempenho em alfabetização, uma prova de ritmo e uma ficha de informação.		
Corpo teórico adotado: Apresenta pesquisas que tratam a respeito da importância do nível socioeconômico sobre o desenvolvimento da criança (ANASTASI, 1967; PATTO, 1973); da análise do ato de ler e escrever; da percepção da palavra no tempo e no espaço; da demonstração da coexistência do movimento e do ritmo; e a associação do ritmo ao processo de alfabetização.		
Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Não consta.		
Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: Para cada instrumento, foi aplicada a fórmula de Pearson. Os resultados foram confrontados com a tábua de valores “Produto e Momento”.		
Conclusões alcançadas pelo estudo: Os resultados comprovaram a hipótese principal da autora de nível de significação a 0,01. Contudo, não se observou relação significativa quando a amostra foi separada, correlacionando-se aos alunos com alfabetização eficiente e ritmo. Destacam-se as seguintes conclusões: a) o fator sexo não interfere em ritmo e alfabetização; b) um treinamento rítmico favorece a pré-disposição da criança para a alfabetização; c) nem sempre a presença do ritmo é paralela à alfabetização eficiente; d) a predominância de alunos com ritmo não desenvolvido está na classe baixa, como também a de alfabetização fraca; e) a relação entre idade, ritmo e alfabetização ótima se apresenta ótima na faixa etária de 8 a 9 anos; f) existe menos correlação entre alfabetização e ritmo em crianças de zona rural e nível socioeconômico baixo; e g) existe correlação significativa entre as variáveis propostas no trabalho, nas crianças alfabetizadas pelo método misto.		
Descrição sintética dos anexos apresentados: Não consta.		

2. Dissertação defendida em 1979		
Título: Alfabetização e Universo cultural		
Autor: Helena C. Lopes de Freitas	Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria R. de Aragão	
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas		
Palavras-chave: Não constam	Nº de páginas: 122 + anexos	Área: Metodologia de Ensino

Perguntas de pesquisa: Partindo da importância da 1ª série para o contato da criança com o mundo da escrita, pergunta-se: qual o universo cultural veiculado pelo material didático? O que ele representa para as crianças da classe trabalhadora? Em que medida a escola – através do conteúdo explícito no material didático da 1ª série – pode estar contribuindo para marginalizar a cultura dessas crianças?

Hipótese de trabalho: Não consta.

Objetivo: Identificar os elementos utilizados na alfabetização – as palavras-chaves, imagens e textos de leitura que pudessem mostrar qual a realidade sociocultural veiculada pelo material e em que medida pode ser constatada, através do conteúdo desses elementos, a marginalização da cultura das crianças da classe trabalhadora da instituição escola.

Corpus analisado: As quatro cartilhas mais usadas nas escolas de Campinas no ano de 1979.

Metodologia utilizada: Discussão a respeito da teoria da marginalização cultural, da importância da 1ª série para a incorporação cultural das crianças que vivem em ambientes de pouco acesso à cultura letrada.

Corpo teórico adotado: A teoria da marginalização cultural, na concepção dos estudos experimentais, tal como colocado por Poppovic (1973). Mostra até que ponto essa teoria dá conta de entender o processo de marginalização escolar e quais pontos contraditórios estão em seu bojo.

Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Não consta.

Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: A autora dedica um item do trabalho para cada cartinha. Destaca de cada um deles as palavras-chave, as imagens e o textos de leitura, chamando a atenção para o modo como esses elementos estão longe da realidade vivida pela maioria das crianças brasileiras.

Conclusões alcançadas pelo estudo: A pesquisadora conclui esses materiais ao invés de darem a possibilidade à criança de compreender a linguagem como uma forma de comunicar experiências de vida, encerram-se em um universo fechado, levando-a à mera repetição de palavras e textos sem sentido, para a criança.

Descrição sintética dos anexos apresentados: São 33 páginas de anexos. Há a relação das palavras-chave utilizadas nas cartilhas para apresentação dos grafemas e sistematização de como cada cartilha as apresentava.

3. Dissertação defendida em 1984		
Título: A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura		
Autor: Lilian Lopes Martin da Silva	Orientador: Prof. Dr. Milton José de Almeida	
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas		
Palavras-chave: Não constam	Nº de páginas: 122 + anexos	Área: Metodologia de Ensino

Pergunta de pesquisa: Não consta.

Hipótese de trabalho: Não consta.

Objetivo: Levantar um conjunto significativo de depoimentos de alunos, com o intuito de compor a dinâmica da escolarização da leitura.

Corpus analisado: 302 depoimentos acerca dos conteúdos e atividades realizadas nas aulas de português colhidos, em 1981, nas 8^{as} séries de sete escolas estaduais de Campinas (SP).

Metodologia utilizada: Montou-se um questionário piloto que foi aplicado, inicialmente, com 34 alunos distribuídos entre a 5^a e 8^a série do ensino básico. Esse estudo apontou para a necessidade de coletar dados relativos à vida pessoal dos alunos, motivo que levou à elaboração de mais um novo questionário, aplicado em outra escola. Desse processo, surgiu o instrumento definitivo de pesquisa. As respostas dos questionários foram agrupadas por assunto e depois analisadas separadamente, a partir da seleção do pesquisador.

Corpo teórico adotado: Autores que discutiam a leitura na escola e sua função para o desenvolvimento da criança, principalmente as oriundas das classes mais populares. Os mais citados foram: Eglê Franchi, João Wanderley Geraldi; Marisa Lajolo, Ezequiel Theodoro da Silva e Mikhail Bakhtin.

Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Não consta.

Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: Não houve uma sistematização dos dados. As respostas dos alunos foram inseridas ao longo de todo o texto, de modo a corroborar com a argumentação a respeito da falta de leitura na escola ou para iniciar uma discussão a respeito da leitura que é feita na escola.

Conclusões alcançadas pelo estudo: Os alunos apontaram quatro razões para a pouca leitura na vida escolar: 1) falta de tempo na escola para esse trabalho; 2) ausência de oportunidades; 3) falta de incentivo do professor à leitura ou porque esse deu ênfase a outros trabalhos (ensino de gramática); e 4) falta de recursos da escola para o encaminhamento da leitura. Dadas as razões colocadas acima, o trabalho aponta que apesar de os depoimentos serem claros a respeito da responsabilidade da escola na formação dos leitores, é preciso também responsabilizar o Estado e as políticas educacionais feitas por ele.

Descrição sintética dos anexos apresentados: Reprodução dos dois formulários que foram preenchidos pelos alunos. O primeiro versa a respeito de dados pessoais do aluno, de sua família e de seus gostos de leitura, programas de televisão, atividades culturais. O segundo formulário é composto por 23 perguntas que focalizam a preferência de leitura, quais leituras o aluno já fez na escola, de que modo elas foram ou não mediadas pelo professor.

4. Dissertação defendida em 1995		
Título: Longo caminho entre o pensar e o fazer		
Autor: Zuleika de Felice Murrie		Orientadora: Profa. Dra. Alice Vieira
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, leitura, escrita	Nº de páginas: 194 + anexos	Área: Políticas Públicas e Educação
Pergunta de pesquisa: Não consta.		
Hipótese de trabalho: A partir da observação da “crise orgânica” em que vive o Estado Brasileiro, principalmente no que se refere à educação, em que se convive com a derrisão da credibilidade escolar e de identidade do docente, a autora postula que grande parte desses problemas decorre da formação precária do professor nas escolas de magistério de todo o país.		
Objetivo: Estudar os agentes formadores das escolas de magistério que preparam professores para o ensino da leitura e da escrita nas primeiras séries do ensino fundamental.		
Corpus analisado: Planos de curso e registros em vídeo da prática na sala de aula, relatos de experiência orais e escritos, 39 questionários-diagnósticos respondidos individualmente pelos professores.		
Metodologia utilizada: Deteve-se na observação do trabalho de professores da disciplina “Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa” de escolas de magistério da divisão regional de ensino da capital (DRECAP3), com os quais teve contato em encontros quinzenais realizados durante o ano de 1992.		
Corpo teórico adotado: A concepção sociológica da atividade educacional, em que o ensino da leitura e escrita ocupa um lugar de destaque, principalmente com relação ao sóciointeracionismo Vygotskyano.		
Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Não consta.		
Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: A análise qualitativa e quantitativa ocorreu a partir do questionário-diagnóstico, atentando aos elementos que mostravam a atual situação do professor, como dados pessoais e profissionais dos entrevistados que continham informações sobre os modos de pensar, relação desses com a disciplina que lecionavam, em seguida, analisaram-se os programas curriculares, avaliação dos cursos etc.		
Conclusões alcançadas pelo estudo: A política educacional para as escolas de magistério muitas vezes não se adequa ao cotidiano escolar e, para uma mudança nesse cenário atual, o trabalho defende que é preciso que a didática e o método devam retomar o papel motivador da criação e hábitos para o estudo, a pesquisa e a reflexão.		
Descrição sintética dos anexos apresentados: Questionário diagnóstico, quadros com dados gerias dos professores, quadro de perfil dos professores: escolha profissional e acadêmica etc.		

5. Dissertação defendida em 1995		
Título: Reinventando Narrativas: estudo sobre a produção coletiva de uma carta para Penélope.		
Autor: Paula Stella		Orientadora: Profa. Dra. Mary Julia Dietzch
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
Palavras-chave: ensino e aprendizagem, escrita	Nº de páginas: 162 + anexos	Área: Linguagem e educação
<p>Pergunta de pesquisa: De que maneira uma situação de interação entre professor/aluno e alunos/alunos pode contribuir para a construção de conhecimento acerca da linguagem escrita?</p> <p>Hipótese de trabalho: Ao levar parte do acervo da humanidade para o contato das crianças, o professor desempenha a função mediadora de permitir que compreendam qual domínio da escrita e da leitura é o passaporte de acesso ao patrimônio cultural da sociedade e a condição essencial para que possam desfrutar dessa herança.</p> <p>Objetivos: Discutir a compreensão das crianças acerca da escrita: as noções sobre sua função, seu uso e suas relações com a fala; e analisar o papel mediador do professor em uma situação coletiva de construção de conhecimento.</p> <p>Corpus analisado: Transcrição de todas as etapas da produção da carta para Penélope.</p> <p>Metodologia utilizada: Criou-se uma situação com crianças de seis anos de idade que se encontravam em processo de alfabetização. Eles produziram oralmente uma carta de Odisseu para Penélope, baseados no conhecimento de uma versão para crianças da <i>Odisséia de Homero</i>. Essa versão foi escrita pela professora das crianças. Todas as etapas que envolveram a produção do texto (rememoração coletiva da obra e dos trechos considerados mais significativos para os alunos; planejamento; gravação e revisão coletiva) foram gravadas em áudio/vídeo. A fim de delimitar o trabalho, optou-se por realizar a análise usando o material obtido na etapa final da atividade, realizada nas duas últimas sessões: a de revisão da Carta para Penélope.</p> <p>Corpo teórico adotado: Os textos de Vygotsky e seus colaboradores sobre a interação e o papel do outro no desenvolvimento infantil e nas contribuições da psicogênese da língua escrita. A autora também realiza uma leitura dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985), enfatizando o que essas pesquisadoras dizem sobre o ensino da linguagem escrita.</p> <p>Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Concebe a escrita como um processo cuja função é social, e a autoria do texto produzido o resultado da participação de todos os componentes de um grupo.</p> <p>Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: Na análise dos dados, foca-se a natureza do diálogo entre a professora e os alunos e a sua ação sobre o grupo, suas respostas às ações dos mesmos, sua contribuição para o trabalho coletivo enquanto promotora de avanços sócio-cognitivos. A análise volta-se, ainda, para as noções a respeito da língua escrita explicitadas pelas crianças durante a realização das atividades, observando como a concebiam nesse momento de suas vidas, que tipos de características, funções e relações eram capazes de observar e mencionar nessa produção específica e pontual.</p> <p>Conclusões alcançadas pelo estudo: As crianças demonstraram conhecimento a respeito da linguagem escrita, preocuparam-se com a legitimidade e estética do texto e reconheceram que a escrita é diferente da fala. Também mostraram familiaridade com certas características do texto e domínio do conteúdo, da fonte (história), preocupação com a coerência, entendendo o que é, como e por que se faz revisão; e finalmente, comprovou-se que o professor é capaz de interagir coletivamente a teoria e a prática. No processo, foram identificadas quatro classes de</p>		

ações realizadas pela professora: 1) organização do ambiente de trabalho; 2) oferecimento de orientações aos alunos; 3) ações de explicitação de significados e, 4) convite à reflexão.

Descrição sintética dos anexos apresentados: Reprodução do capítulo 2 da *Odisseia* (versão para crianças); transcrição das atividades de planejamento e escrita infantil, gravação da carta para Penélope; transcrição da atividade de revisão dessa mesma carta e; a Carta para Penélope revisada.

6. Dissertação defendida em 1999		
Título: A construção de um espaço dialógico em sala de aula: imagens de um ambiente de leitura e escrita		
Autor: Ana Laura do V. de B. e Azevedo		Orientadora: Profa. Dra. Mary Julia Dietzch
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
Palavras-chave: ensino e aprendizagem, escrita	Nº de páginas: 187 + anexos	Área: Linguagem e educação
<p>Pergunta de pesquisa: Como tem sido trabalhada a leitura e a escrita em sala de aula? Qual é o tempo destinado a essas práticas? De que forma se fazem presentes? Os livros de literatura têm espaços na sala de aula, ou melhor, estão presentes do dia-a-dia do aluno? A forma como o professor estrutura o espaço favorece um ambiente físico e sócio-psicológico para a aprendizagem da leitura e da escrita?</p> <p>Hipótese de trabalho: Existe uma influência direta da organização do espaço físico na aprendizagem escolar. Essa organização relaciona-se com a possibilidade de instalar uma modalidade "correta" de interação professor-aluno, que se pode inferir na observação direta dos padrões de relacionamento entre eles.</p> <p>Objetivos: Da intervenção: Alterar o diagnóstico inicial da realidade observada, qual seja: 1) que não existia interação entre professor e aluno, uma vez que aquele nunca se deslocava da lousa, não corrigia os textos dos alunos nem solucionava as suas dúvidas individualmente, mas oral e coletivamente; e 2) que o professor exercia um trabalho pautado na transmissão de um valor de cunho moral para os alunos, através da leitura e reprodução de fábulas, trabalhadas repetidas vezes e da mesma maneira, não despertando o interesse nos alunos para a leitura e a escrita. As propostas de escrita eram sempre corrigidas na lousa e, à exceção de alguns que sentavam na frente, os alunos não conseguiam acompanhá-la.</p> <p>Da dissertação: Estudar as relações entre o espaço físico e a interação professor-aluno e seus reflexos na aprendizagem.</p> <p>Corpus analisado: Diários de campo e materiais documentais que esclarecem as práticas pedagógicas para ensino da lecto-escritura realizadas em uma sala de 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública situada na Zona Oeste de São Paulo.</p> <p>Metodologia utilizada: Primeiramente, a pesquisadora – em seis meses de pesquisa presencial, com elaboração de diário de campo – investigou como leitura e escrita eram estudadas no cotidiano de uma sala de aula. Constatou a precariedade do ensino da leitura e escrita. A partir dessas observações, elaborou (em conjunto com o professor) propostas de ensino (tendo como elemento mediador a literatura) que desenvolvessem o ensino e aprendizagem e criassem uma relação dialógica entre professor e alunos. Foram privilegiados os seguintes itens: leitura diária com textos diferentes, leitura de livros infantis: poesias, contos, crônicas, textos jornalístico; leitura, feita pelo professor, de dois livros infantis na sala de aula e criou-se o caderno de escrita, no qual os alunos escreviam espontaneamente.</p>		

Corpo teórico adotado: O trabalho tem fortíssima influência do livro de Calkins (1989), com quem compartilha o objetivo de criar um ambiente para que os alunos vivenciem a "linguagem escrita" e aprendam a gostar dela. Aborda e discute três temas centrais: 1) o espaço físico da sala de aula, tal qual destacado por Delamont (1987) que acredita que tal espaço influencia no aprendizado dos alunos; 2) o papel do professor nesse ambiente, a sua formação profissional e as formas de pensar o trabalho pedagógico (DIETZSCH, 1988); e 3) o ensino da leitura, destacando tanto o professor-leitor quanto o aluno-leitor.

Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: é um processo que se define por sua organização com relação ao gênero pertencente, atitude do autor perante o texto e do seu interlocutor.

Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: Observação das atitudes das crianças e do professor, sem atentar-se sistematicamente ao exame dos textos produzidos.

Conclusões alcançadas pelo estudo: Defendeu a superioridade dos procedimentos metodológicos idealizados na pesquisa, pois, na avaliação da autora, houve: a) mudança da disposição da sala; b) trabalho em grupo; c) construção de um ambiente em que o aluno obteve autonomia; d) mudança com relação à prática docente; e) confecção de um livro cujo tema foi escolhido pelos próprios alunos; e) implantação do mesmo projeto pelos os professores das outras classes; e, finalmente, f) o fato dos alunos terem aprendido a especificidade da escrita, aqui entendida como a organização do texto, gênero pertencente, atitude do autor perante o texto e do seu interlocutor.

Descrição sintética dos anexos apresentados: entrevista com o professor; roteiro da intervenção; projeto pedagógico da escola, texto produzido pelo professor, fábulas.

7. Dissertação defendida em 1999		
Título: Da leitura à produção: a construção da heterogeneidade enunciativa em narrativas produzidas em contexto escolar.		
Autor: Regina M. F. Elero Ivamoto		Orientadora: Profa. Dra. Maria Adélia F. Mauro
Instituto de defesa: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP		
Palavras-chave: linguística aplicada, leitura; escrita; ensino e aprendizagem	Nº de páginas: 169 + anexos	Área: Linguística Geral e Língua Portuguesa
Pergunta de pesquisa: Não consta.		
Hipótese de trabalho: As atividades operatórias que mobilizam a reflexão dos escolares a respeito das marcas enunciativas dos textos, a que são expostos em atividade de leitura, têm efeitos sobre as suas produções.		
Objetivos: Analisar as marcas enunciativas incorporadas à produção dos escolares, através de uma intensa atividade epilinguística planejada e mediada pela professora dos alunos e pela pesquisadora, contribuindo para a formulação de práticas de leitura-escrita que criem condições para o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos escolares.		
Corpus analisado: 96 produções textuais de escolares de 6ª e 7ª séries de uma escola pública estadual de São Paulo, que participaram da intervenção didática, e mais 29 produções de alunos de uma outra classe da mesma escola, através das quais se estabeleceu um paralelo.		
Metodologia utilizada: Na sala de aula, a autora conduziu a realização de uma atividade epilinguística que incidia sobre narrativas previamente selecionadas para a leitura. Posteriormente, analisou os efeitos dessa atividade sobre as produções, observando o desenvolvimento dos alunos com os textos discursivamente heterogêneos. Foram selecionadas		

cinco narrativas que foram lidas e estudadas, as quais são excertos de obras de literatura infanto-juvenil. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que esses textos-fonte oferecem o gênero para a produção, eles são tomados como objeto de reflexão quanto às categorias de análise que são observadas nos textos produzidos.

Corpo teórico adotado: A intervenção didático-pedagógica que articulou a atividade de leitura e de produção textual baseia-se na concepção da linguagem como ação de Bakhtin (1992) e na perspectiva sociointeracionista da aquisição da linguagem de Vygotsky (1979). Também se apoia nos trabalhos de Maingueneau (1993) e de Authier-Revuz (1992) sobre a heterogeneidade mostrada e nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1980) sobre a problemática da enunciação.

Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: O ato da escrita, de produzir um texto, pressupõe um processo de construção que leva em conta a linguagem como ação.

Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: A primeira etapa buscou reconstruir o sentido global do texto e, a segunda, analisar as suas marcas enunciativas, tais como: as opções lexicais de caráter subjetivo: afetivas e avaliativas; os substantivos, adjetivos, verbos, linguagem, recursos expressivos, operadores argumentativos; modalizadores etc.

Conclusões alcançadas pelo estudo: Quando se tornam operatórias as relações e as interações entre o ler e o escrever, evidenciam-se efeitos sobre a prática textual escrita, na medida em que, através das produções dos alunos, constatou-se a apropriação das estratégias observadas nas narrativas lidas. A pesquisa mostrou que é possível transformar os procedimentos mais usuais da escrita de forma renovadora considerando o caráter interativo do processo e as interações leitura-escrita mediadas por atividades operatórias.

Descrição sintética dos anexos apresentados: Textos selecionados para a leitura; proposta de produção de uma narrativa, redações produzidas pelos escolares da 6ª e 7ª série.

8. Dissertação defendida em 1999		
Título: As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulistana (1909-1947)		
Autor: Isabel de Lourdes Esteves		Orientadora: Profa. Dra. Diana Vidal
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
Palavras-chave: escrita, escola pública, história da educação	Nº de páginas: 158 + anexos	Área: História da Educação e Historiografia
Pergunta de pesquisa: Quais as disciplinas escolares eram consideradas elementares durante o recorte cronológico da pesquisa? Como essas disciplinas se relacionavam entre si? Quais eram as prescrições para o ensino dessas matérias?		
Hipótese de trabalho: Não consta.		
Objetivos: analisar as preocupações de educadores e legisladores educacionais, no que se refere às indicações de métodos de ensino, e consequentemente, ao debate acerca de qual método seria mais eficaz para ser utilizado pelos professores primários. Almeja-se, ainda, discorrer sobre os termos caligrafia e escrita, procurando conhecer seus usos desde que eram sinônimos até se diferenciarem.		
Corpus analisado: Livros publicados no período de 1910 a 1947 e utilizados como bases teóricas pelos estudiosos de educação da época; artigos das revistas pedagógicas: <i>Revista da Sociedade da Educação</i> (1923); <i>Educação</i> (1927-1930); <i>Escola Nova</i> (1930-1931), <i>Revista de Educação</i> (1933-1943) e <i>Arquivos do Instituto de Educação</i> (1935-1937); fontes de caráter normativo: Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1910/1945), <i>Programas de Ensino</i> (1911,		

1917, 1920 e 1925) e dos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* (1910, 1918 e 1936).

Metodologia utilizada: 1) a constituição da escola pública paulista ao longo do período tratado, discorrendo sobre a constituição dos tipos de escola: Grupo escolar, Escola Isolada e Escola Reunida; 2) os modelos caligráficos apontados como possibilidades de práticas a serem adotadas pelos estudantes, a saber, vertical, inclinado, muscular e natural. Após as descrições de cada um deles, faz um relato sobre as prescrições e a argumentação de prós e contras acerca da utilização de um ou de outro modelo, constituindo, assim, um pequeno histórico do aparecimento de cada um deles na escola paulista. Em seguida, descreve a discussão acerca de qual o método mais eficaz a ser usado no ensino da escrita: o Método intuitivo, os Métodos Sintético, Analítico e o Sintético.

Corpo teórico adotado: Os livros publicados no período de 1910 a 1947.

Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Não consta.

Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: Todos os textos teóricos e documentos foram tratados como construídos historicamente, passando por um exame minucioso de organização, recorte, distribuição, ordenação e repartição em níveis.

Conclusões alcançadas pelo estudo: O formato dos programas curriculares desse período estava ligado ao tipo e à localização da escola primária; o ato de escrever compreendia o aprendizado da caligrafia e aos poucos os termos caligrafia e escrita foram se diferenciando, passando essa última a ser vista, na época, como expressão do pensamento.

Descrição sintética dos anexos apresentados: Quadros com os conteúdos de leitura e caligrafia abrangendo o período, os horários e disciplinas dos diferentes tipos de escolas, os conteúdos de leitura e linguagem oral e de linguagem escrita e caligrafia.

9. Dissertação defendida em 2004

Título: Perfil da Produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de Ensino médio

Autor: Sheila Ferreira Gonçalo

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Cárnio

Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Palavras-chave: escrita, surdo; educação especial, educação inclusiva

Nº de páginas: 245 + anexos

Área: Educação Especial

Pergunta de pesquisa: Depois de mostrar as características da escrita de alunos surdos, que cursaram até o ensino fundamental apontados em estudos anteriores, questiona-se: estariam essas mesmas características presentes em textos produzidos por alunos surdos que conseguiram alcançar o final do Ensino Médio ou haveria um amadurecimento da escrita, fazendo com que estas características diminuíssem e os surdos se tornassem escritores mais competentes?

Hipótese de trabalho: Não consta

Objetivos: Analisar a produção escrita de jovens surdos cursando o 3º ano do Ensino Fundamental ou que já concluíssem esse nível escolar e traçar suas trajetórias escolares. Como objetivos específicos pretende: 1) levantar aspectos relativos às experiências escolares vivenciadas, buscando analisar as impressões deixadas por elas nos sujeitos; 2) refletir sobre o acesso e o processo de desenvolvimento da língua oral e de sinais na vida desses surdos; 3) analisar e caracterizar a produção escrita de um texto dissertativo produzido pelos sujeitos.

Corpus analisado: Dez entrevistas individuais com alunos surdos e o mesmo número de redações produzidas por esses sujeitos e, nos casos em que houve, os rascunhos que precederam os textos finais.

Metodologia utilizada: Uma abordagem qualitativa apoiada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1990). Os sujeitos participantes da pesquisa foram 10 surdos, sendo que 7 estavam terminando o Ensino médio e três já haviam concluído. A coleta de dados foi realizada a partir de dois instrumentos: uma entrevista semiestruturada com cada surdo e uma proposta de produção escrita, retirada da prova de redação do ENEM de 2001.

Corpo teórico adotado: Estudos anteriores sobre a escrita de surdos, tais como: Góes (1996); Ferreira e Cárnio (1999); Cárnio (1995); Fernandes (1990); Santos (1994); Ferreira Brito (1995) Soares (1999), etc. Quanto à análise dos dados, a autora utilizou as competências fundamentais para o estabelecimento da competência comunicativa apontadas por Maingueneau (2001): linguística, genérica e enciclopédica.

Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: A escrita é um autêntico meio de comunicação e seu ensino deve visar a “apropriação da escrita” (SOARES, 1998, p. 39).

Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: Os dados levantados na entrevista sobre a trajetória escolar foram divididos nos tópicos: o ingresso na escola e a aquisição da língua de sinais; a repetência; a experiência na escola especial e na comum; aprendendo a língua oral; a escrita como meio eficiente de comunicação, uma minoria dentro da minoria e pensando no futuro. Quanto às produções escritas, primeiramente a pesquisadora analisou individualmente cada uma das produções, buscando indícios ou detalhes que revelassem qual a interação existente entre os surdos e a escrita. Para tal fim, utilizou o conceito das competências comunicativas apontadas por Maingueneau e, num segundo momento, realizou uma reflexão a respeito das singularidades encontradas nas produções escritas do grupo pesquisado, confrontando os dados obtidos com a literatura da área.

Conclusões alcançadas pelo estudo: Os relatos individuais dos surdos denunciaram o despreparo da escola e de seus professores e a práticas desenvolvidas com base no oralismo, na comunicação total e na inclusão. As produções escritas apresentaram algumas características semelhantes às encontradas em textos de surdos com nível de escolaridade inferior ao Ensino Médio, tais como: dificuldades na concordância verbal, principalmente quanto à pessoa do verbo, na formação de gênero e plural e no uso de conectivo. Contudo, outras dificuldades, normalmente encontradas na escrita dos surdos, parecem que foram superadas. Os participantes da pesquisa escreveram textos longos, com frases cuja estrutura e complexidade mostraram-se variáveis; apresentaram baixa ocorrência de inconsistência de tempo verbal, de ordenação não convencional dos elementos na frase e ambiguidade no uso de elementos de referencialidade. Foram encontrados, ainda, indícios que mostraram o esforço pessoal, perseverança, a criticidade e o espírito de luta demonstrado pelos surdos, além do apoio da família, que influenciou o desempenho escrito e foi determinante para que esses indivíduos conseguissem atingir o final do Ensino Médio.

Descrição sintética dos anexos apresentados: Protocolo da entrevista, proposta da redação do ENEM de 2001; os critérios para a correção das redações do ENEM do mesmo ano; boletim individual de resultados do ENEM de 2002, pertencente a um dos surdos participantes da pesquisa.

10. Dissertação defendida em 2004		
Título: Insistindo na redação: em busca da palavra argumentativa		
Autor: Monique de Oliveira Lima	Orientadora: Profa. Dra. Maria Thereza Fraga Rocco	
Instituto de defesa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo		
Palavras-chave: escrita; ensino e aprendizagem	Nº de páginas: 189 + anexos	Área: Linguagem e Educação
Pergunta de pesquisa: Não consta.		
Hipótese de trabalho: Os problemas mais sérios e recorrentes encontrados nas dissertações produzidas por seus alunos que já têm diploma universitário não são estritamente de ordem gramatical, mas, sim, de domínio mais amplo, o da retórica (argumentação), ou seja, os textos dissertativos são “pouco argumentativos”.		
Objetivos: verificar se há um uso eficiente, ou seja, persuasivo, das chamadas técnicas argumentativas em textos dissertativos redigidos por indivíduos que já têm o 3º grau completo.		
Corpus analisado: 15 textos dissertativos produzidos por alunos de nível superior completo de um curso de redações para “concurseiros”.		
Metodologia utilizada: Foi proposto aos alunos de um curso de preparação para concursos a escrita de redações com os seguintes temas: O crime gera pobreza (Delegado da Polícia Federal, 1997) e Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito? (Enem/2001). Antes da escrita houve uma aula preparatória para introduzir tais temas. Tendo feito isso, escolheu-se a primeira versão de cada texto para compor o <i>corpus</i> da pesquisa.		
Corpo teórico adotado: As técnicas argumentativas conforme sistematizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).		
Concepção de escrita que é possível inferir do trabalho: Não consta.		
Descrição sintética dos procedimentos analíticos adotados: A pesquisa adota como critério de análise o que a Teoria da Argumentação (Perelman, 2002) sistematiza em “argumentos quase-lógicos”, “argumentos baseados na estrutura do real”, “ligações que fundamentam a estrutura do real” e “dissociações das noções”. Faz um levantamento da possível utilização dessas técnicas nos 15 textos selecionados e em alguns casos faz considerações relativas à utilização da norma culta.		
Conclusões alcançadas pelo estudo: Com relação às técnicas argumentativas empregas pelos alunos, constatou-se que se restringem a duas: Ligações de sucessão (causa e consequência) e exemplo. Verificou também que o desvio da norma culta nos textos argumentativos concorre para o enfraquecimento do poder de persuasão dos mesmos.		
Descrição sintética dos anexos apresentados: Apresentação escrita referente ao público-alvo do curso de redação, descrição das cinco aulas que introduziram os temas propostos, descrição das propostas de redação e os textos dos alunos analisados na dissertação.		

O levantamento que acabamos de apresentar mostra-nos que ainda que tenhamos trabalhado com épocas, áreas do conhecimento e universidades distintas, os elementos que compõem o texto de uma dissertação de mestrado não mudaram. Os trabalhos que lemos, em maior ou menor proporção, de acordo com o tipo de pesquisa proposta, têm

um embasamento teórico a respeito de um fenômeno específico, o qual foi alvo de análise do pesquisador. Seguem a mesma macroestrutura, que pode ser encontrada nos regimentos das universidades ou também nos livros de metodologia do trabalho científico: introdução, capítulos teóricos, de metodologia, de análise de dados, conclusão e referências bibliográficas.

Não é o nosso objetivo, neste trabalho, analisar o rigor ou a propriedade com que cada um desses trabalhos aproximou-se e analisou o objeto de pesquisa escolhido para a investigação. O foco é verificar, pelo menos no que se refere aos trabalhos ligados à educação, especificamente àqueles que tomavam a escrita e seu ensino como objeto, se diacronicamente haveria uma mudança significativa com relação à concepção de dissertação de mestrado. Não a encontramos.

Em nossa leitura, não tivemos dificuldade de encontrar boa parte dos itens que selecionamos para elaboração da grade de ficha de pesquisa. Os que não puderem ser encontrados em todos os trabalhos foram: pergunta de pesquisa, hipótese de trabalho e concepção de escrita que é possível inferir do trabalho.

Cabe ressaltar que a concepção de escrita somente apareceu em quatro dos dez trabalhos lidos. Esse dado levou-nos a elaborar a seguinte questão: como um trabalho não define o objeto que, segundo os próprios autores, norteariam a pesquisa desenvolvida?¹⁴ Talvez porque haja uma diferença no modo como cada pesquisador concebe a noção de objeto. Muitas vezes, confunde-se o tema maior de uma pesquisa com o fato de tomar algo como objeto de estudo.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi que o ato de atribuir ao trabalho três ou mais palavras-chave é uma exigência atual. Dentro do grupo de dissertações que lemos, as palavras-chave começam a aparecer a partir do quarto trabalho, defendido em 1995.

Para fins de um maior contato com as dez dissertações aqui apresentadas, elas foram divididas em seis grandes grupos, tomando como critério para sua constituição o foco da investigação adotado pelo autor. Trata-se dos seguintes grupos:

Grupo 1: Escrita de crianças (ensino fundamental I) – Pertencem a esse grupo quatro trabalhos (1, 2, 5 e 6). A escrita de crianças é aqui entendida como aquela produzida por escolares do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Pôde-se inferir que a maior parte das pesquisas a respeito dessa temática procurou estudar a

¹⁴ Com exceção do trabalho de número 4, cujo foco principal era a leitura, os demais afirmavam ter como interesse principal a escrita.

relação da criança com a escrita e como esta é apreendida por elas, atentando-se às suas especificidades, tendências e envidando esforços para que as crianças tenham um contato com a escrita de maneira legítima, no sentido de reconhecerem-se como autores. Esses trabalhos rejeitam a maneira como afirmam ser o modo como a escola tradicional ensina a escrever, ou seja, apenas como representação fônica da fala e como forma de promoção escolar. Duas dessas pesquisas (5 e 6) fizeram uma pesquisa ação.

Grupo 2: A leitura e a escrita de adolescentes (ensino fundamental II) – A este grupo pertencem dois trabalhos (3, 7). O que há de comum entre eles é o fato de trabalharem de maneira articulada a escrita e a leitura. O trabalho 3 tem como foco descobrir as causas e as consequências da escolarização da leitura. Já o 7 tem a preocupação em desenvolver, no aluno, o domínio dos diferentes gêneros discursivos através da interação com o professor e com o texto, ou seja, fazer com que o aluno saiba adequar sua escrita de acordo com a situação vivenciada. Preocupa-se, ainda, em observar e desenvolver a criticidade e a subjetividade desses alunos, para que vejam a escrita não somente no contexto escolar.

Grupo 3: Escrita de estudantes universitários – pertence a esse grupo um trabalho (10), que analisa as técnicas argumentativas utilizadas em textos dissertativos, redigidos por indivíduos de formação superior completa. Baseada na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), a investigação buscou verificar se há um uso eficiente e persuasivo das chamadas técnicas argumentativas em textos dissertativos redigidos por indivíduos que já completaram o ensino médio.

Grupo 4: Trabalhos cuja preocupação é a situação do professor e o relacionamento deste com a escrita – também formado por um trabalho (4). Apesar de colocar a escrita como palavra-chave, essa não foi o principal foco de investigação da pesquisa. A pesquisa trabalha especificamente com a situação dos professores que preparam outros professores para o ensino da leitura e da escrita, alertando para a situação das políticas educacionais para as escolas de magistério.

Grupo 5: Trabalho de cunho histórico. Trata-se da dissertação de número oito, que mostra como era o ensino da escrita e da caligrafia na primeira metade do Século XIX, como esse variava dependendo do tipo de escola e região em que esta se localizava.

Grupo 6: Escrita de alunos surdos. Trata-se do trabalho nove, o qual traça a trajetória escolar de alunos surdos e, ao mesmo tempo, analisa a escrita desses alunos, mostrando as suas especificidades, dificuldades, facilidades etc.

Considerando os seis grupos de trabalhos aqui apresentados, cabe ressaltar que estamos cientes do fato de que os trabalhos podem variar por motivos diversos, dentre os quais a quantidade de esforço que o pós-graduando decidiu investir, suas condições empíricas, emocionais e materiais, as condições de saúde tanto do pesquisador quanto do orientador etc. Entretanto, para fins da argumentação que aqui desenvolvemos, percebemos que os trabalhos variam de acordo com a subjetividade do pesquisador frente ao objeto que está sendo pesquisado e também com o modo como cada orientador, dentro dos limites de sua ação, conduziu o processo de orientação.

Tendo feito esse panorama a respeito da constituição da pós-graduação do país, voltemos à pergunta com a qual iniciamos este capítulo: como o próprio orientador julga qual o modelo de dissertação mais pertinente? A partir da elaboração aqui feita, vimos que há elementos da macroestrutura do texto que são fixos para todos os tipos de trabalhos nesse nível, por exemplo, uma introdução, capítulos de discussão teórica etc. Contudo, para além dos parâmetros exigidos pela universidade, os elementos internos que compõem uma dissertação são bastante heterogêneos. Esses precisam ser analisados individualmente. Só assim será possível ver traços de como o pesquisador e o orientador decidiram construir, por exemplo, a parte introdutória do trabalho.

No próximo capítulo, nosso esforço será de apresentar alguns conceitos da psicanálise de orientação lacaniana que nos ajudarão a discutir a relação entre orientador e orientando no contexto universitário.

3. A inclusão da divisão subjetiva no processo de formação do pesquisador

Toda determinação de sujeito, portanto de pensamento,
depende do discurso
(LACAN, 1969-1970, p. 144)

Neste capítulo, partimos da premissa de que a elaboração e a sustentação de algo novo, em contexto universitário, só é possível quando o pesquisador consegue abrir mão das palavras cristalizadas do discurso comum e é capaz de fazer uma passagem para o discurso enquanto laço social (LACAN, 1972-1973), aquele que, por definição, é capaz de alterar a relação do sujeito com o saber. Assim, defendemos que, no percurso de formação do pesquisador, é necessário incluir a divisão subjetiva (em poucas palavras, do que escapa à racionalidade); tanto por parte do pesquisador em formação quanto do orientador.

Por esta razão, neste capítulo, queremos apresentar conceitos fundamentais da psicanálise que nos servirão de baliza para entender a relação que se estabelece entre orientador e orientando ao longo de um percurso de formação. São eles: *a concepção de sujeito*, a de *discurso* e a de *transferência de trabalho*.

3.1 A que concepção de sujeito a psicanálise se refere?

Para apresentar qual é a concepção de sujeito à qual a psicanálise se refere, primeiramente esclareceremos o motivo de, no contexto desta tese, incluir uma reflexão a respeito da divisão subjetiva.

Caminhar na inclusão de um além de um sujeito da cognição, aquele que adquire conhecimento por meio da compreensão, do raciocínio lógico, implica considerar que quem escreve: a) pode assumir diferentes posições frente ao saber; b) pode sofrer transformações subjetivas decorrentes do tipo de laço social em que se insere, as quais podem ser localizadas no texto.

Implica, ainda, considerar o que, para além de qualquer racionalidade, interfere nos modos de intervenção do orientador. Pensamos que tais intervenções causam maior ou menor impacto dependendo: a) da disposição do orientador para fazer intervenções que levem o orientando a, por si só, perceber a necessidade de alteração da posição subjetiva; e 2) da disposição orientando de, partindo da intervenção do orientador, abrir mão de um pensamento calcado no imaginário e insistir na reformulação de seus textos.

Por fim, implica, acima de tudo, a possibilidade de pensar em modos de ensinar a bem-escrever. Como colocado na introdução deste trabalho, Riolfi (2003) o fez quando a autora partiu do conceito de sujeito dividido para elaborar o de *trabalho de escrita*. A escrita, em sua concepção, não é um processo que se define por sua materialidade, mas, ao contrário, consiste em uma *práxis* que pode trazer transformação subjetiva.

Nessa perspectiva, conquista proficiência singular na escrita quem consegue agenciar a própria divisão subjetiva. Essa vitória se instala sobre o ego de quem se propõe a escrever. Ao desconfiar de si mesmo e tornar-se sensível, nos momentos de releitura do texto, às manifestações do desejo inconsciente que aparecem no processo de tessitura da escrita, a relação da pessoa com o saber e, muito particularmente, com a escrita, se altera. Em outras palavras, aquele que escreve será mais proficiente na escrita quanto mais conseguir se desvencilhar da imagem fixa que tem de si e do outro.

É o agenciamento da divisão subjetiva que lhe permitirá sair da realidade empírica e projetar os potenciais leitores do seu texto, o quanto de leitura já fez para escrever a respeito de um determinado assunto, quais impactos busca (ou não) causar em seus leitores.

Concluimos essa breve argumentação, cujo principal objetivo foi fazer com que o leitor compreendesse a utilidade de recuperar aqui um conceito (o de *sujeito dividido*) que, para tantos, parece já ultrapassado. Podemos passar, agora, a sua construção, tomando, como ponto de partida, o momento em que o próprio Jacques Lacan se dedicou à sua formulação.

Para Lacan (1964), a noção de sujeito não se refere a um ser no mundo (alguém que tem materialidade ou forma física). Remete-se à instância do desejo inconsciente. Nessa concepção, o sujeito não é um conteúdo, é efeito de linguagem (LACAN, 1960) e, como tal, não é determinado pela realidade empírica, mas pelo modo como a linguagem incidiu em seu corpo. Dizendo de outro modo, pode-se afirmar que “sujeito”

é aquele que, em sua constituição, foi dividido pela linguagem, tendo, portanto, perdido seu instinto animal.

Para demarcar a divisão subjetiva, a representação gráfica escolhida por Lacan foi fazer uma barra na letra “S” (\$). Vejamos como essa divisão ocorre. Ao nascer, o bebê é um ser biológico, um corpo. Para se constituir como sujeito da linguagem, ele precisa aceitar o convite para abrir mão de sua *lalação*, definida como uma forma de satisfação que independe da significação, é puro significante. Na prática, ele precisa de alguém que não se disponha a “compreender” seus balbucios e o convoque (de modo amoroso) a produzir palavras.

Para dar a ver como a substituição dos balbucios por palavras ocorre, Lacan forjou a palavra *lalangue* (1972-73) para designar o uso gozoso da linguagem feito pelo bebê. Para se tornar ser de linguagem, o bebê precisará submeter-se aos significantes já existentes na cultura. Ao fazer isso, perde uma parte si: sua animalidade. O preço dessa perda é nunca achar um modo pré-construído de expressar a justa medida da sua satisfação.

Ao perceber que o objeto de satisfação completa não existe, o sujeito se divide entre o saber inconsciente (relativo a um saber-fazer que passa, de modo relativamente invisível, de geração em geração) e a verdade (relativa à instância do que se fala, é um semi-dizer, já que é impossível ter acesso à sua completude) (LACAN, 1966). Isso quer dizer que há uma parte de si que é acessível pelo pensamento cognitivo e outra que lhe é inconsciente, aparecendo nas quebras dos discursos, nos atos falhos, nos sonhos e lapsos.

Segundo Lacan (1964), o ser humano se torna sujeito do desejo inconsciente quando aceita abrir mão de sua ligação direta, não mediada, com os objetos por meio dos quais obtém satisfação. A partir disso, ele precisará das palavras para se relacionar com a dita “realidade empírica”. Em poucas palavras, é essa a “divisão”: de um lado está o que pode ser nomeado e, de outro, o que não tem nome.

Dada a divisão subjetiva, durante toda a vida, o sujeito dividido oscilará entre duas operações centrais: a *alienação*, que seria a submissão a um significante qualquer, e a *separação*, o apartamento do sentido de um significante qualquer. A figura 1, a seguir, mostra como Lacan tentou dar uma representação para essa condição humana.

Figura 1: A *alienação* (LACAN, 1964, p. 200)

A figura foi montada a partir de dois círculos sobrepostos, em que se forma um campo de intersecção, onde se lê *o não-senso*, campo comum entre o sujeito (“O ser”, representado por meio do círculo do lado esquerdo) e o sentido (“o Outro”, representado por meio do círculo do lado direito). Explicando a lúnula formada pela sobreposição dos campos, Lacan (1964) escreveu que se trata do lugar do *objeto pequeno a*, isto é, o campo da falta por excelência, da satisfação perdida, aquela parcela de não saber de si mesmo, o que não pode ser recoberto pela linguagem.

O ciclo da constituição do sujeito se completa em dois tempos. O primeiro consiste em sua adesão ao sentido oferecido pelo Outro. Por sua vez, o segundo é o esvaziamento desse sentido. Lacan (1964) nomeou o ciclo formado por esses dois tempos de *assujeitamento*¹⁵. Importante destacar, ainda, que a alienação e a separação não cessam de se repetir ao longo da vida de um sujeito.

Na passagem entre os dois tempos está a separação. Quando Lacan (1964) usava a palavra “separação”, ele se referia à separação do campo do sentido. Ela se caracteriza por um “isso não faz sentido”.

Da teoria dos conjuntos matemáticos, Lacan (1964) retirou a noção de *vel* para sua elaboração teórica. Se, até então, a lógica da época pensava em *vel exaustivo* e *inclusivo*, o autor, no Seminário dedicado ao estudo dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, elaborou a noção de *vel da alienação*, cuja característica é a de que qualquer que seja a escolha do sujeito, ela sempre implicará uma perda.

Em ambiente universitário, o assujeitamento pode ser visto, por exemplo, quando um pesquisador se encanta por determinada teoria. Entendemos que, assim como o bebê precisou alienar-se aos significantes para tornar-se sujeito, o pesquisador, ao entrar na universidade, precisa, ao menos no início do contato com cada teoria, assujeitar-se ao discurso vigente para constituir-se como pesquisador.

¹⁵ Na perspectiva da psicanálise, o termo refere-se ao assujeitamento à ordem simbólica. Assim, o conceito não se relaciona com a discussão feita por Foucault (1970), para quem a noção de assujeitamento remete-se ao confinamento a estruturas de poder serializantes, à ordem instituída.

Ele costuma passar por um tempo de reprodução de seus principais significantes (alienação) para, só depois, conseguir articulá-los em seu repertório pessoal (separação). Quando a pessoa articula esses significantes, mostra que já se alienou a uma nova rede de sentidos.

No Seminário proferido nos anos de 1969-1970, Lacan refinou a noção de assujeitamento, correlacionando-a não só com a de linguagem, mas também com a de discurso, a respeito da qual discorreremos na próxima seção.

3.1.1 O laço social no qual se constitui o sujeito

Lacan (1969-70) distinguiu dois tipos de discursos, o comum e aquele como laço social. O discurso comum é aquele em que o uso da palavra fica no registro da comunicação, sem produzir efeitos de deslocamento no sujeito. Nesse tipo de discurso, o locutor e o interlocutor identificam-se entre si e partilham de uma mesma matriz de sentido, por isso podemos falar de correspondência entre os enunciados.

Quando o discurso é concebido como laço social, diferentemente, compreende-se que há sempre uma relação dissimétrica entre os pares, a qual tem potencial de transformação para os sujeitos que dela participam.

Lacan compreendeu o laço social como uma estrutura sem palavras que só se instaura por ancorar-se na maneira pela qual a linguagem se situa e se imprime no ser falante. Em nossa avaliação, trata-se de uma teorização que é pertinente no campo das pesquisas educacionais, posto que permite cernir as transformações ocorridas com relação às posições subjetivas de quem escreve.

Para dar a ver a concepção de discurso como laço social, Lacan (1969-70) elaborou uma representação gráfica formada por quatro lugares de apreensão de diferentes efeitos de significante. Os lugares que se situam na parte superior da fração mostram o que está manifesto, e os de baixo ocupam a posição de horizonte potencial. Observe-se a figura 2:

Figura 2: *Estrutura dos lugares no discurso* (LACAN, 1969-70, p. 179)

Pela observação dessa estrutura, nota-se que há quatro lugares: à esquerda, acima, temos a posição de agente (trata-se do lugar onde se ordena um discurso, a posição dominante) e à direita, o lugar de outro, o que sofre a ação do agente. Abaixo, à esquerda, fixa-se o lugar da verdade, aquilo que não se vê, e à direita, o lugar de produção, o resultado da ação do agente. Entre os dois termos paralelos há uma flecha que se define como impossível, já na parte inferior, a forma triangular representa uma obstrução, indicando que é impossível a comunicação entre os termos localizados na parte inferior.

Em cada um dos quatro lugares, que são estruturas fixas, podem ser inscritas quatro letras: **S1**, o significante mestre, cuja função é ser um ordenador por excelência; **S2**, o saber inconsciente, entendido como a bateria dos significantes; **\$**, o sujeito dividido, efeito da linguagem; e **a**, o objeto que restou da operação de constituição do sujeito, impossível de ser simbolizado.

Por meio de um giro de quarto de volta no sentido horário, originam-se quatro diferentes possibilidades de distribuição das letras, que formam os discursos: o *discurso do mestre*; o *discurso da histérica*; o *discurso do analista* e o *discurso universitário*. Tais nomeações não se referem ao local de enunciação do discurso, tampouco ao sujeito que o enuncia, mas ao tipo de laço estabelecido pelos sujeitos, que, por sua vez, “dá o tom” de como uma pessoa realiza as diferentes atividades de sua vida. Na sequência, apresentamos seus matemas:

Discurso do mestre	Discurso da histérica	Discurso do analista	Discurso Universitário
$\underline{S1} \rightarrow \underline{S2}$	$\underline{\$} \rightarrow \underline{S1}$	$\underline{a} \rightarrow \underline{\$}$	$\underline{S2} \rightarrow \underline{a}$
$\$ \blacktriangle a$	$a \blacktriangle S2$	$S2 \blacktriangle S1$	$S1 \blacktriangle \$$

Figura 3: *Matemas dos quatro discursos formalizados por Lacan (1969-70)*

Conforme elaboração de Claudia Riolfi, feita em aula, em setembro de 2012, “os discursos são matemas que nos permitem compreender a permanência de uma mesma interpretação mesmo quando as palavras mudaram”. Eles dependem da operação de giro que possibilita a passagem de um discurso a outro, de modo que, a cada vez, o sujeito ocupa uma posição. No discurso do mestre, o sujeito está em posição de verdade, ocupa posição de agente no discurso da histórica; a posição de outro no do analista e, por fim, ocupa a posição de produção no discurso universitário.

Lacan (1972-73), retomou sua elaboração conhecida como “a teoria dos quatro discursos” para articular o saber com o corpo de quem o produz. Ao longo de todo seminário, o psicanalista enfatizou que é o discurso do analista a mola propulsora para que a troca de discurso seja possível. Isso porque nesse tipo de discurso a posição de agente é ocupada pelo *objeto* a, aquele resto da operação da entrada do sujeito na linguagem. Ao entrar em contato com esse objeto, os sentidos nos quais o sujeito se alienava caem, daí a oportunidade de o sujeito mudar de palavra, ou, trocar de discurso. Como colocado por Riolfi (1999, p. 214), o sujeito pode fazer esse movimento de alienação e separação aos significantes sucessivamente, “até que descubra que não há um significante último que garanta pelo seu destino, daí seu compromisso ético com a invenção, com a articulação de novos significantes”.

Lacan (1972-73) afirmou que a especificidade do discurso analítico é “introduzir a besteira”, ou seja, a dimensão do não sentido, do não todo. Por essa razão, é o discurso que, por excelência, leva o sujeito para a própria divisão subjetiva.

Ao aplicar essas categorias que em si mesmas só se estruturam pela existência do discurso do psicanalítico, é preciso prestar atenção à colocação em prova dessa verdade de que há emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro. Não é outra coisa que eu digo quando digo que o amor é o signo de que trocamos de discurso. (LACAN, 1972-73, p. 26-27)

Como colocado por Lacan, fazer movimentos de troca de discurso é sinal de que há amor na relação do laço social. Assim, entendemos que o orientador, durante o percurso de pesquisa, ocupa posição análoga à do analista, na medida em que é aquele que, potencialmente, pode levar o aluno a “mudar o disco” do discurso corrente e a entrar em outro laço social. Um dos recursos que utiliza para promover essa passagem são as intervenções que faz no texto durante o processo de escrita, por meio das quais

tenta fazer com que o elemento que ocupa o lugar de agente (sejam eles S1; S2; \$ ou a) incida sobre a pessoa que ele está formando, assujeitando-a.

Riolfi (1999) esclareceu que, no Seminário XX (1972-73), Lacan fez a seguinte passagem: “do discurso científico da Linguística, que frequentemente faz laço pelo discurso universitário, para o discurso da histórica, que é de onde Lacan afirma estar proferindo seu seminário” (RIOLFI, 1999, p. 105). Recorde-se que o discurso da histórica é aquele em que o sujeito dividido está na posição de agente. Logo, trata-se de um discurso propício à criação de algo singular, já que, confrontado com a falta, o mal-estar gerado pela divisão subjetiva, o sujeito pode partir dela para criar algo novo.

Como explicou a autora, Lacan valeu-se da exposição do amigo linguista Roman Jakobson, para diferenciar a noção de palavra da de significante. Segundo Jakobson, a palavra se coletiviza. Por exemplo, vemos várias definições de uma palavra em um dicionário. O significante, por outro lado, só se diferencia como tal de acordo com o contexto em que ele é inserido.

Lacan (1972-73) ensina-nos que não é a palavra que pode fundar o significante, mas justamente a relação entre os sujeitos que participam de um determinado laço social. Dessa premissa, podemos refletir a respeito do ensino da escrita e da educação de modo geral. Nem tudo se ensina por palavras. Ou, ainda, nem todas as palavras proferidas serão ouvidas ou lidas pelas pessoas de uma mesma maneira. Vale a pena ler a citação que se encontra na lição de 09/01/1973:

Se há alguma coisa que possa nos introduzir à dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante. (LACAN, 1973, p. 47)

Cabe-nos pensar de que modo, nesse contexto, o orientador usa a palavra ou uma ação (silêncio, gesto, postura corporal) como elemento que impulsiona e promove a passagem de um discurso a outro. Eis o que tentaremos responder, a partir da articulação entre o conceito de transferência e o de discurso do analista.

3.2 A transferência pela via da suposição de saber

O conceito de transferência foi elaborado por Freud (1912) para designar o vínculo que se estabelece exclusivamente nas relações humanas, especialmente naquelas que se configuram como um processo no qual o agente depende de um parceiro mais experiente (por exemplo, um analista, um orientador de pós-graduação) para ter sucesso. Manifesta-se, mais comumente, pela percepção de um afeto desproporcional voltado ao parceiro mais experiente, por parte do menos experiente.

No texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, inclusive, Freud (1914) fez referência ao que está em jogo nessa relação. Segundo o autor, os alunos transferem para seus mestres o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da infância e depois começam a tratá-los como tratavam seus pais em casa.

A principal característica da transferência é ser mais fundamentada na dimensão fantasmática do sujeito do que na realidade empírica. Isso porque, nessa perspectiva, quem tem menos experiência supõe que o outro tem o saber que lhe falta, as chaves de sua vida. O vínculo amoroso é estabelecido e sustentado pela suposição de que o outro, no caso o analista, ou o orientador, sabe o que o analisando deseja. É nessa suposição de saber que se sustenta toda demanda de amor.

O conceito de transferência foi formulado por Freud no texto “Estudos sobre a histeria” (1893-95), escrito em parceria com Breuer. Nessa época, o psicanalista definia o fenômeno como reedições do passado, em que havia uma substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do analista. Freud destacava o caráter ambivalente da transferência: ora era um obstáculo ao tratamento, ora era a via pela qual uma mudança de posição poderia ocorrer.

Era um obstáculo porque a relação com o parceiro mais experiente fazia com que o sujeito, inconscientemente, recordasse reminiscências infantis conflitantes. Por outro lado, entendia-se que era pela transferência que os processos inconscientes se apresentavam e apontavam para os conflitos psíquicos do sujeito; já que ela revelava a constituição do sujeito e seu desejo. Assim, o manejo do analista seria justamente sopesar essas “duas faces da mesma moeda” e buscar transformar os obstáculos decorrentes da transferência em algo a ser utilizado como parte fundamental do processo de análise.

Lacan (1951), no início de sua elaboração, considerou a transferência como uma atualização do inconsciente. Sua função seria tirar o sujeito das amarras da realidade empírica e abrir-lhe novas possibilidades. A transferência, portanto, tem a função de abrir para o sujeito a possibilidade de entrada em outra cena. Nessa concepção, a interpretação da transferência seria “Nada além de preencher com um engodo o vazio desse ponto morto. Mas esse engodo é útil, pois, mesmo enganador, reativa o processo” (LACAN, 1951, p. 225). O analista faria a passagem para outra cena por meio de manobras para levar o sujeito a sair do senso comum, colocando em cena o *objeto a*, o *non sense*.

No *Seminário XI* (1964), Lacan afirmou que a pré-condição para a transferência é o sujeito falar, pois durante a fala é possível que o saber inconsciente seja posto na cena da enunciação. O analista então seria aquele que interpreta o saber inconsciente. Lacan nomeou como *Sujeito Suposto Saber* (S.s.S) a categoria lógica que denomina a articulação dos fenômenos da transferência. Para o autor, o S.s.S. seria o pivô da transferência. Na situação de análise, o paciente supõe um saber no analista sobre a causa de seu sofrimento psíquico. “Desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber, há transferência” (LACAN, 1964, p. 220).

Lacan (1964) classificou o amor de transferência como aquele vinculado ao cumprimento da lei. Nessa concepção, o amor permaneceria enquanto durasse a esperança de que o parceiro sabe o que lhe satisfaz. Essa relação de dependência do outro é vista por Lacan como nefasta, por isso, ele defende que é preciso ir além, de modo que não haja essa dependência com relação ao que o outro diz.

Como colocado por Riolfi (2011c, p. 108), na perspectiva lacaniana, é de um “esgotamento da crença nas palavras” que se pode surgir um amor fora do limite da lei. Nessa concepção, pensando no campo educacional, entendemos que quando o pesquisador desiste de usar as velhas gastas palavras, com as quais ele se identificava ao pautar suas ações, passa a inventar outras que se aproximam muito mais do modo como decidiu viver a vida.

Ao analisar a relação pedagógica entre orientador e orientando nos dias de hoje, Claudia Riolfi (2011c, p. 108), a partir das articulações feitas por Lacan no *Seminário XI* (1964), indagou-se se “é possível pensar em um amor que transcenda aos limites da lei edípica”? A partir de uma cuidadosa retomada histórica de como o conceito de transferência foi elaborado ao longo de toda obra de Freud e, posteriormente, de Lacan, a pesquisadora tomou como objeto de análise os manejos realizados por um orientador

para levar sua orientanda a sair de uma posição de estagnação e queixa para uma de implicação e trabalho.

A autora concluiu que “não é de qualquer amor que vale a pena ler a relação pedagógica globalizada e nela atuar. Ressignificar o próprio conceito de amor, portanto, é condição necessária para podermos continuar a amar para poder trabalhar” (RIOLFI, 2011c, p. 111). Trata-se, então, de descolar o orientando de uma posição idealizante e mendicante frente ao parceiro mais experiente para outra de implicação com o trabalho.

Como também demonstraram outros trabalhos (FACHINETTO, 2012; IGREJA, 2012) que focalizaram a relação pedagógica entre orientador e orientando na universidade, houve deslocamento de posição subjetiva quando a relação entre orientando e orientador foi sustentada pela *transferência de trabalho* (LACAN, 1964b), conceito que abordaremos na próxima seção.

3.2.1 A *transferência de trabalho*, via discurso do analista

O termo *transferência de trabalho* apareceu pela primeira vez na “Ata de fundação” da Escola da Causa Freudiana (LACAN, 1964b). No contexto de sua elaboração, *transferência de trabalho* foi o nome dado por Lacan à força que mantém vivo o interesse pelo estudo e pela pesquisa em psicanálise, mesmo quando o trabalho clínico, pautado no manejo da transferência analítica, já foi concluído. Trata-se do amor que gera a vontade de trabalhar juntos.

Lacan elaborou o termo em contexto de transmissão da psicanálise, referindo-se à formação de analistas. Contudo, esse termo pode ser lido sempre quando, dentro de uma relação de parceria, é dado privilégio aos aspectos que podem levar os parceiros a alterarem a sua relação com o saber, vindo a colocá-lo em primeiro plano.

Nessa visada, o termo está intrinsecamente sustentado pela estrutura do discurso do analista. É na medida em que o parceiro mais experiente não preenche a demanda que lhe é feita, e coloca o não-saber como agente da relação, que o outro poderá ver-se convocado a implicar-se no trabalho a ser realizado.

Pensando no foco desta tese, que são efeitos causados pelas intervenções do professor orientador no percurso de formação de pesquisadores, entendemos que só há

esses efeitos na medida em que a relação entre orientador e orientando priorizar a *transferência de trabalho*. Isso porque, para que transformações subjetivas ocorram, é necessário que: a) o orientando inclua a demanda de amor na parceria com seu professor; b) o professor saiba manejar essa demanda, deixando espaço para que o orientando se implique em cada uma das intervenções feitas; e c) o orientando subjetive as intervenções trabalhando para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Uma relação de parceria que se sustenta pela *transferência de trabalho* provoca deslocamentos da posição do orientando frente à sua escrita (IGREJA, 2012). Assim sendo, consideramos que a intervenção sustentada nesse tipo de laço social, diferente de um mero ato de intervir no conteúdo, correção técnica do professor/orientador, pode promover uma ressignificação da escrita do orientando e a sua subsequente responsabilização pelo trabalho.

Para sustentar a *transferência de trabalho* tanto o orientador quanto o pesquisador não podem estar fechados narcisicamente na posição de quem detém o saber. Para que haja “giros” na formação do pesquisador, de modo que ele se implique subjetivamente na construção de sua elaboração, o orientador precisa transmitir o próprio amor pelo trabalho, tal como iremos discorrer no próximo capítulo.

Para dar a ver de que modo a *transferência de trabalho* pode levar o orientando a transformações ao longo de ser percurso, selecionamos um recorte de uma das cinco colunas que formavam uma tabela com o cronograma das atividades a serem realizadas, pela informante Bridget Jones, até a data da qualificação. O cronograma, elaborado durante uma das reuniões de orientação, marca a passagem dos meses de agosto a dezembro de 2005, sendo que a data sugerida pelo orientador para exame de qualificação foi 8/2/2006.

Agosto
<ul style="list-style-type: none"> - escrever o capítulo 5; - scanear todas as imagens que serão utilizadas para compor a tese. <p>Entrega: 26/08/2005.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a noção de eu ideal e ideal de eu. - Texto base: Psicologia das massas e análise do eu, em especial capítulo 7. - Envio da resenha: 19/08/2005.
<p><i>Apresentação:</i> uma pequena página</p> <p><i>Parte I:</i> Dissertação com buracos. Evidentemente não vai a conclusão! Os demais capítulos devem estar montados, com pequenas sinopses do que será quando ficar pronto. Se o trabalho vai ter 100 páginas, a parte 1 terá 60.</p> <p><i>Parte II:</i> relatório de créditos e demais trabalhos.</p>

Quadro 7 – Manuscrito 32 (retirado do *corpus* da informante Bridget Jones)

A leitura desse cronograma mostra-nos que ele contém orientações pontuais e diretivas, dirigidas mês a mês. Ao analisá-lo, vemos que podem ser divididas em:

1) Orientações técnicas: são aquelas identificadas pelo uso dos verbos no infinitivo, tais como *escrever* e *scannear*. Note-se que foram colocadas no texto como uma lista de tarefas técnicas que Bridget precisaria cumprir;

2) Orientações teóricas: ainda em forma de lista de procedimentos a cumprir, valendo-se novamente do verbo no infinitivo (*trabalhar*), a orientadora direcionou, em cada capítulo, o conceito teórico que pesquisadora deveria mobilizar e indicou os textos base para leitura, evitando, assim, que ela se perdesse em muitos textos e conceitos que não seriam centrais para a elaboração do trabalho. Inclusive, Jacqueline especificou, dentro do livro *Psicologia das massas e análise do eu*, de Freud, o capítulo em que a pesquisadora encontraria os principais conceitos com os quais deveria trabalhar. Seu pedido é direcionado e não deixa dúvidas quanto à data de entrega da resenha. Vale salientar o destaque dado à palavra *entrega*, que é colocada em negrito. Ao pedir uma produção escrita após a leitura do capítulo, a orientadora demonstra exigir da pesquisadora, após o estudo do texto, uma das tarefas ligadas à homogeneização da instituição universitária: a resenha bibliográfica; e

3) Orientações metodológicas: instruções como, naquela comunidade, um relatório de qualificação é comumente estruturado (*Apresentação, Parte I e Parte II*) e pontuação da necessidade de fazer uma resenha teórica. Na parte destinada à qualificação, é importante destacar que a orientadora coloca algo que, segundo ela, era evidente, mas mesmo assim, foi dito à pesquisadora, talvez pensando na dificuldade da mesma fazer cálculos lógicos: “evidentemente não vai a conclusão”. Por meio do uso do advérbio *evidentemente*, Jacqueline avaliou e indicou um valor de verdade ao enunciado. Assim, juntamente com o advérbio de negação (*não*), reforçou a ideia de que, na fase do relatório de qualificação, não haveria necessidade de Bridget preocupar-se em apresentar resultados conclusivos da pesquisa. Outro recurso linguístico importante é o uso da conjunção condicional *se*, a partir da qual a orientadora fez o cálculo aproximado de páginas. (“se o trabalho vai ter 100 páginas, a parte 1 terá 60”). Trata-se de um número hipotético, mas, ao dar concretude ao exemplo, transformando uma ideia abstrata em números, ajudou a pesquisadora a sopesar o quanto do seu trabalho deveria ser apresentado à comunidade científica por ocasião da qualificação. Portanto, por todas as orientações, notamos que o trabalho feito pela orientadora não é de

ensino de metodologia científica ou de orientações técnicas; vai além, uma vez que é direcionado pessoalmente às necessidades da pesquisadora.

Importante salientar a indicação metodológica de qual capítulo a ser escrito primeiro. Diferentemente de começar pela introdução ou pela revisão bibliográfica, a professora orientou a pesquisadora a escrever o capítulo cinco. Trata-se de uma das partes da análise de dados, o que demonstra a opção de trabalho do orientador de partir do dado para a teoria. É o capítulo em que a orientanda teria de mobilizar a teoria, a partir de uma postura investigativa. Tal atitude demonstra não somente um modo de ensinar o pesquisador a escrever, mas relaciona-se com o ensinar um modo de pesquisar, um saber-fazer que, nesse momento, é transmitido ao pós-graduando, para que ele o ressignifique, no momento de, efetivamente, escrever seu trabalho.

Se pensarmos no nível do discurso comum, é possível supor que para ensinar a escrever basta oferecer orientações a cada pesquisador. Nessa lógica, o natural é esperar que, quando um orientador dá instruções, e o orientando as aceita, a relação que se estabelece entre eles é do nível da cognição. O professor ensina, o orientando entende, aprende e, a partir de então, já sabe o que fazer. Nessa relação, não há indícios de que o sujeito sofreu transformação, ele somente seguiu orientações externas.

Entretanto, o que pudemos ver é que essa forma de compreender linguagem é falaciosa. O fato de que algo tenha sido dito não garante uma correspondência entre o que o professor ensina e o que o orientando aprende. Isso porque, no meio dessa relação, é preciso levar em conta tanto a subjetividade do docente quanto a do pós-graduando.

No caso que aqui analisamos, a orientanda não validou esse roteiro durante sete meses. Apesar de tê-lo consigo, agia como se não o tivesse. Não deixou nenhum indício, nos manuscritos produzidos no período, de que estava fazendo alguma das ações nele planejadas. Os manuscritos produzidos foram versões de trabalhos de disciplinas e anotações separadas do *corpus* de pesquisa e de algumas ideias colocadas em forma tópico.

A nosso ver, uma das formas de interpretar essa não validação do planejamento feito seria pensar que houve falha na comunicação. Nessa lógica, bastaria explicar a Bridget o roteiro da pesquisa para que a orientanda cumprisse os prazos estabelecidos. Outra interpretação possível, que justificaria a não mobilização da orientanda quanto à preparação do relatório, seria o orientador se convencer de que Bridget tinha problema

de aprendizagem, ou que era imatura para a realização de um mestrado. Em todos esses casos, trata-se de julgamentos morais para explicar o que não se pôde entender.

Contudo, a partir do que pontuamos no início deste capítulo a respeito da divisão subjetiva, podemos pensar essa não validação das orientações, dadas por seu professor enquanto uma dificuldade transferencial. Ela perdurou até que o orientador encontrou modos de implicar a aluna.

Em contexto analítico, diz-se que, a partir do manejo da transferência, é possível que o paciente deixe de ficar repetindo seus sintomas, solicitando do outro uma demanda que ele não poderá cumprir, e se engaje na elaboração de algo que ele não terá certeza dos resultados, mas que é resultado do amor pelo trabalho. Analogamente, se na parceria estabelecida entre orientador e pesquisador pode haver o estabelecimento de um laço que causou transformação nas ações dos sujeitos, podemos perceber que ambos puderam suportar o imprevisível, aquilo que estava fora do roteiro.

Como o orientador soube manejar a transferência e não tomar a resistência da orientanda como uma ofensa ou desprezo pessoal, mas sim como algo próprio do andamento e da elaboração do trabalho, o relatório de qualificação pôde ser escrito.

O manuscrito 32 é mais uma comprovação de que ensinar a escrever o texto acadêmico não se restringe ao ensino de metodologia, de adequação aos componentes canônicos de uma “dissertação de mestrado”, de acúmulos de informações, ou qualquer coisa correlata de uma saber já construído. Trata-se, antes de tudo, da transmissão de um modo responsável de lidar com o saber, um modo de funcionamento de trabalho a partir do qual aquele que nele está envolvido se sente convocado a buscar um saber-fazer.

Diante da não produção da orientanda, cerca de sete meses depois, a orientadora, por ocasião de uma reunião previamente agendada por Bridget, pediu-lhe que levasse o roteiro da dissertação. Trata-se justamente do manuscrito 32 aqui analisado. Nessa reunião, reorganizaram as datas anteriormente estabelecidas. O roteiro antigo teria caído no vazio? De forma alguma. Ao olharmos a versão final do sumário do relatório de qualificação e o da dissertação, observamos que é o mesmo do estabelecido no roteiro inicial.

Na sequência, analisaremos o manuscrito 54, produzido no período em que a pesquisadora saiu da paralisia com relação à produção do relatório de qualificação e foi em direção ao trabalho, validando o roteiro e a parceria do orientador. Em outras palavras, isso ocorreu quando conseguiu fazer a passagem de uma transferência calcada

no imaginário para a *transferência de trabalho*. Nesse manuscrito, a pesquisadora escreveu um bilhete para a orientadora contextualizando, dentro do todo da dissertação, o texto que estava lhe enviando. Esse bilhete antecede uma versão da resenha de um texto de Lacan.

Bilhete escrito por Bridget na primeira versão do capítulo 3	
01	Acho que essa tentativa, quando ela virar um texto, fará parte do capítulo 4, que obedece
02	de acordo com o nosso sumário ao seguinte esquema: 4 O ideal e seus efeitos na
03	constituição da subjetividade humana/ 4.1 Subjetividade /
04	4.2 Os três registros do aparelho psíquico/ 4.3 Identificação
05	Pelos meus cálculos, entrará no item 4.3, depois que do que consegui extrair do
06	Freud [...]. Suponho que deve ser a idéia “Freud descobriu algo, Lacan fez isso
07	avancar de tal e tal maneira.” Assim, li A carta roubada pensando que nesse texto
08	encontraria algo sobre identificação e imaginário. Embora eu tenha aprendido que “só”
09	ler Lacan, é o mesmo que não ler, pois a gente tem que pesquisar, procurar no mínimo
10	no mínimo um dicionário de psicanálise, aconteceu que, pra mim foi impossível
11	compreender de que maneira o comentário do texto do Poe tem a ver com o esquema L.
12	[...] Pra poder escrever alguma coisa, optei por tentar falar do que o Lacan fala a
13	partir do conto.

Quadro 8 – Manuscrito 54

Ao analisar esse dado, comparando-o com o anterior, vemos uma radical mudança na postura da pesquisadora. Nele, ela enuncia uma posição de não se colocar nas mãos do outro ou de supor que o orientador teria como prever efetivamente de que modo o trabalho seria elaborado. Ao contrário, a pesquisadora fez suposições (*suponho que deve ser a ideia* – linha 6) e cálculos do seu próprio trabalho (*pelos meus cálculos* – linha 5). Além disso, assumiu a responsabilidade da construção do todo, não mais esperando que a orientadora lhe indicasse o lugar em que deveria incluir o que tinha escrito. Do mesmo modo, incluiu aquilo que conseguiu avançar a partir da leitura do texto indicado pelo orientador.

Inicialmente, por meio da utilização de um verbo de opinião (*achar*), a orientanda reconheceu a precariedade do material escrito que estava apresentando à orientadora, identificando-o como uma *tentativa* de texto (linha 1). Entendemos que a partir dessa afirmação, Bridget admitiu que a escrita exige depuração das ideias, reescrita de várias versões, o que ela ainda não tinha feito.

A orientanda lembrou o sumário feito previamente com a orientadora (manuscrito 32), usando o pronome possessivo de primeira pessoa do plural (*nosso*). Ao fazer essa escolha, a nosso ver, Bridget demonstrou apropriar-se do sumário como algo

peçoal, também dela, mas não exclusivo, já que uma dissertação de mestrado também é um trabalho compartilhado com o orientador. Trata-se de não somente um dizer no enunciado que reconhecia o sumário, mas vai para o nível da enunciação, pois demonstra cumpri-lo, ao avisar que o texto que escreveu *obedece (de acordo com o nosso sumário – linha 2)* um dos itens do sumário programado.

Nesse exemplo, ainda vemos a dificuldade da pesquisadora na filiação a uma determinada teoria. Assim, *ler Lacan*, como ela refere, a partir das linhas 8, ou ler um determinado autor não corresponde a apropriar-se e filiar-se em uma concepção teórica. Há um reconhecimento do que ainda não sabe e aponta caminhos para como poderia vir a saber. De todo modo, ainda que na sua avaliação a sua apropriação da teoria do autor não estava garantida, voluntariamente já se colocou à disposição, ao afirmar: “*li A carta roubada pensando que nesse texto encontraria algo sobre identificação e imaginário. Embora eu tenha aprendido que ‘só’ ler Lacan, é o mesmo que não ler, pois a gente tem que pesquisar, procurar no mínimo no mínimo um dicionário de psicanálise*”.

A partir desse dado, notamos que houve uma alteração na posição desde a qual a informante enunciava e agia. Se por um longo tempo ela ignorou as orientações da orientadora, nessa versão trabalho não somente apresentou uma produção como anunciou que, apesar de não ter encontrado o que esperava na leitura do trabalho, fez uma escolha enunciativa (linha 12 – “optei por”) a partir da qual pôde escrever.

Posto isso, tendo destacado conceitos fundamentais para entendermos a relação que se estabelece entre orientador e orientado, nosso esforço será, no próximo capítulo, de depurar, a partir da psicanálise, princípios que essa *práxis* traz para discutirmos a formação do pesquisador.

4. Princípios para a formação do pesquisador

Pesquisa-dor – um sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência.

(RIOLFI, 1999).

Neste capítulo, queremos mostrar que, no escopo da escrita de trabalhos universitários, é possível, dando consequência a princípios da psicanálise lacaniana, compreender tanto a relação envolvida entre o pesquisador em formação e seus leitores (o orientador do trabalho e as pessoas da comunidade acadêmica) quanto ponderar a respeito das vicissitudes e das transformações subjetivas que ocorrem durante o processo de escrita em si.

Partimos do pressuposto de que não existem manuais para a ação de formar um pesquisador para que venha a sofrer algum tipo de transformação subjetiva. No entanto, desde a premissa de que essa transformação é almejada no decorrer de uma análise, buscamos aparato na psicanálise para, analogamente, refletir a respeito de como alguns de seus princípios poderiam ser norteadores para nossa pesquisa.

O termo “princípio” será entendido como uma proposição elementar e fundamental que serve como base a uma ordem de conhecimentos (HOUAISS, 2012). Neste capítulo, os princípios da psicanálise selecionados são proposições fundamentais deixadas por Freud e Lacan, os quais funcionam como norteadores àqueles que se valem da psicanálise. Sabemos que os ensinamentos desses autores foram elaborados em contexto clínico e de transmissão da psicanálise. Nesta tese, não se trata de aplicá-los, mas, guardadas as devidas proporções, reatualizá-los para o contexto de formação de pesquisadores.

Apresentaremos aqui dez princípios, colhidos e selecionados por nós a partir da busca por construir um subsídio teórico-metodológico para lidar com os dados e para refletir a respeito da formação do pesquisador.

Os princípios são: 1) A relação desencontrada do ser humano com a sua sexualidade; 2) A necessária consideração das vicissitudes da libido; 3) A diferença entre corpo biológico e corpo pulsional; 4) A assunção do Real como instância que une corpo e linguagem; 5) A distinção entre orientar-se pelo o que se fala e o que se faz; 6) O julgamento do dito é feito pelas consequências dadas a ele; 7) A diferença entre ensino e transmissão; 8) A premissa de transmissão do amor pelo Real; 9) A escrita como instância que pode levar o sujeito a criar um “si”; e 10) o Sinthoma como um modo de organização no qual o sofrimento desnecessário é ausente.

No que se segue, passamos a discorrer a respeito de cada um deles.

Princípio 1: a relação desencontrada do ser humano com a sua sexualidade

A sexualidade se instaura no campo do sujeito por uma via que é a da falta. (LACAN, 1964, p. 194)

Sigmund Freud dedicou a vida a entender e a descrever o grande impasse do ser humano: os modos como, preferencialmente, relaciona-se com a sua sexualidade. Já em um dos seus primeiros textos, escrito em 1895, o psicanalista esboçou uma teoria acerca do pensamento e do comportamento humano em termos de estrutura do sistema nervoso. Nessa época, muito influenciado por seus estudos de neurologia, física e biologia, Freud buscava formular um método quantitativo de análise dos fenômenos psíquicos e aproximar a psicopatologia da psicologia normal.

Freud era um cientista extremamente curioso. Analisou meticulosamente como o psiquismo humano reagia aos estímulos do meio, de acordo com a variação da energia despendida em cada um desses estímulos. Especificamente, estudou os primeiros comportamentos e reações do bebê ao ser amamentado por sua mãe, discorrendo a respeito do que se passava no cérebro humano frente às sensações de prazer e desprazer causadas pelo contato com o corpo do outro, com o alimento oferecido pelo outro etc.

Como consequência de seus estudos, passou a distinguir a realidade empírica (os fatos reais que aconteceram na vida de alguém) da realidade psíquica (a interpretação que a pessoa fez dos acontecimentos reais de sua vida). Para Freud, a primeira

experiência de satisfação do bebê – quando pela primeira vez suga o leite materno e é alimentado – marca também o nascimento do desejo: momento em que a criança lida com a satisfação de suas necessidades básicas, mas que ao mesmo tempo suporta um *quantum* de excitação cuja natureza pode já ser tomada como sexual. Essa experiência proporciona não somente os rudimentos da sexualidade na criança, mas também constitui seu primeiro encontro com uma excitação que estará na base de todo seu desejar.

Inicialmente, é a mãe, ou alguém que se propõe a fazer esse papel, quem se dedica ao cuidado do recém-nascido. É ela quem precisa introjetar, na boca do bebê, o seio para que ele se alimente e continue vivo. Se ninguém se dedicar a alimentar o recém-nascido, ele morrerá. Por isso que, em psicanálise, dá-se tanta importância à relação inicial entre o bebê e o outro. Nesse sentido, é o desejo do outro que introduz no bebê a necessidade e o desejo de viver. Mais tarde, o bebê vai querer mamar não somente por necessidade, mas para obter aquela satisfação inicial da primeira vez que teve contato com o seio.

Nasce aí o impulso de sentir novamente o gozo obtido por aquela ação primeira de mamar. Freud desenvolveu a ideia de que não se trata, na amamentação, apenas de saciar fisicamente a fome com o leite, mas, especialmente, da estimulação de mucosas, da criação de um prazer secundário, muito além da pura necessidade fisiológica. Quem já teve oportunidade de ver um bebê muito pequeno pode lembrar que muitas vezes ele alucina o objeto desejado (seio da mãe), fazendo movimentos com a boca como se estivesse sugando o seio.

Assim sendo, diferentemente dos animais cuja regra é o desenvolvimento biológico, a sexualidade humana vem por acréscimo. Outro modo de dizer isso é que não temos um corpo biológico, mas pulsional.

Dando consequência à diferenciação entre corpo biológico e pulsional, Freud (1915) postulou a existência de uma instância sexual que não se relaciona com os órgãos genitais e, tampouco, com procriação, mas com a obtenção de uma satisfação. O psicanalista chamou a atenção para o fato de que, ao longo da vida, à medida que entra na linguagem, o ser humano busca encontrar soluções para dar conta dos seus desencontros com a sexualidade. Beijar alguém querido, tomar um bom vinho, um bom suco, por exemplo, são ações que podem funcionar como um substituto precário para o impulso de sugar o seio da mãe.

Tanto Freud quanto Lacan dedicaram a vida para solucionar a inequação central do ser humano. Diferentemente da equação, que é sempre representada por um sinal de igualdade, a inequação é caracterizada pelo sinal de desigualdade, sendo o seu resultado sempre colocado em termos de “maior ou menor”. Ela é formada por: corpo biológico, corpo pulsional, psiquismo e a relação com a sociedade. A conta nunca fecha.

No clássico texto de 1905, “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud postula que a sexualidade humana: 1) age a serviço próprio; 2) não possui objeto fixo, e 3) seu objetivo é o prazer, não a procriação. Assim, na inequação do ser humano com sua sexualidade, não podemos falar em justa medida ou em formas estanques que valeriam para toda a humanidade. Se não existe um objeto de satisfação fixo e único, não existe um único padrão que satisfaça a todas as pessoas. Dependendo da variável, por exemplo, o tipo de sociedade e da época em que a pessoa vive, a forma como teve seu corpo investido libidinalmente, o modo como interpretou o que lhe foi dito, as soluções que deu para o que não entendeu etc., encontraremos traços que caracterizam mais ou menos a maneira de alguém se relacionar com sua sexualidade.

Como, nesta tese, nossa preocupação central são os efeitos das ações formativas do outro para alguém se tornar um pesquisador, seguimos a lição de Freud (1908), no texto “Moral sexual civilizada e doença nervosa”, segundo a qual o comportamento sexual do ser humano constantemente constitui o protótipo de suas demais reações ante a vida.

Por essa razão, podemos dizer que o modo como alguém lida com sua sexualidade, interfere em todas as ações que faz na vida: andar, correr, comer, estudar, aprender, escrever, bem como na forma como se relaciona com as pessoas ao seu redor, por exemplo, com o orientador, e com o saber.

Dado o investimento de energia que a escrita de um trabalho como uma dissertação de mestrado exige, não levar em conta as variáveis da sexualidade ao pensar em como alguém se forma é quase como vê-lo como uma máquina, que responde a comandos de maneira irrefletida. No caso da formação de pesquisadores na universidade, seria pensar que esses responderiam a estímulos, cumpririam os combinados feitos com o orientador, sempre escreveriam textos brilhantes, entenderiam os textos indicados etc.

Se, por um lado, o desencontro com a sexualidade faz o ser humano se sentir perdido em seu corpo e no mundo em que vive, é esse mesmo desencontro que o torna singular. São os modos como lida com os aspectos mais íntimos de sua existência e com

as situações empíricas de sua vida, que dependem do talento e da coragem individual, os permissores da criação e que dão origem a um estilo único.

Foi essa lição que tiramos de Jacques Lacan, na epígrafe escolhida para abrir esta seção. É pela via da falta, do desarranjo, que a sexualidade se instaura em cada um de nós. Compreendendo que a sexualidade é vinculada com os modos mais gerais de alguém viver, entendemos que ela se relaciona, também, com as maneiras de aprender. Esse é o princípio base da nossa discussão: a inexistência e correspondência biunívoca entre ensino e aprendizagem.

Por esse motivo, quanto mais o orientador compreende o princípio aqui apresentado, mais tranquilidade terá para lidar tanto com as “esquisitices” do mestrando quanto com, muitas vezes, problemas que ocorrem durante o percurso de formação acadêmica, como a evasão, o silêncio, ou, ainda o excesso de atenção que o orientando requer. Por outro lado, quanto mais rápido entender que não sabe tudo, que existe uma parte de si que nunca entenderá, mais facilmente poderá planejar e conseguir os meios para integrar essa parte de si nas suas atividades.

Princípio 2: a necessária consideração das vicissitudes da libido

Têm boca, mas não falam; olhos têm, mas não veem.
Têm ouvidos, mas não ouvem; narizes têm, mas não cheiram.
Têm mãos, mas não apalpam; pés têm, mas não andam
(Salmo 115)

Referindo-se à necessária inclusão das vicissitudes da libido para se pensar na formação do pesquisador, o segundo princípio ajuda-nos a entender os diferentes modos de o ser humano lidar com aquela parte de si indecifrável e ininteligível (a sua sexualidade).

Segundo o dicionário de psicanálise organizado por Roland Chemama (1995, p. 126), a libido é a “[...] energia psíquica das pulsões sexuais, que encontram seu regime em termos de desejo, de aspirações amorosas, o que, para Freud, explica a presença e a manifestação do sexual na vida psíquica”. Como explicado por Chemama, Lacan propôs entender a libido “[...] não tanto como um campo de energia, mas como um ‘órgão

irreal’, que tem relação com a parte de si próprio que o ser vivo sexuado perde, na sexualidade” (CHEMAMA, 1995, p. 126). Outro ponto importante é entender que é muito variável a quantidade de energia, a pressão da libido e a maneira como cada pessoa lida com ela.

Mas, em que medida a consideração das vicissitudes da libido se relaciona com a escrita acadêmica e com a formação do pesquisador? Para responder a essa pergunta, esclarecemos que a mobilização desse princípio surgiu quando refletíamos a respeito de por que os pesquisadores, aparentemente com todas as condições empíricas para produzir (biblioteca à disposição, orientador presente, laboratórios de informática etc.), não as utilizavam. Em muitos momentos, nossas informantes pareciam consumidas por uma “morbidez intelectual”. Esse estado não as permitia ler com rigor os textos, retroagir sobre seu próprio escrito, a ponto de não verem a falta de lógica de um texto etc.

Tal reflexão aludiu-nos à passagem bíblica que abre esta sessão. Em alguns momentos, as pesquisadoras, cujo percurso analisamos, assemelharam-se às figuras descritas pelo salmista. Tinham bocas, mas não colocavam à prova seus pensamentos e elaborações. Seus olhos não viam o que liam ou escreviam, os ouvidos pareciam não escutar as indicações do orientador. As mãos e os pés pareciam inertes ao desenvolvimento do trabalho. Nesses momentos, de diferentes formas, a orientadora ou algum colega precisou forçar o que podemos aludir a um “sopro de vida”, ou um “balde de água fria”, para que pudessem sair de um estágio de limbo ou adormecimento intelectual.

Vejamos, com Freud, quais os caminhos ou vicissitudes da libido que alguém do sexo feminino pode escolher. No texto “A sexualidade feminina”, escrito em 1931, o psicanalista discorreu a respeito de três vicissitudes: 1) *revulsão geral* – quando a pessoa, horrorizada diante das suas contingências corporais, abandona a sexualidade. Torna-se frígida, triste e pouco inteligente; 2) *autoafirmação e excesso da libido* – quando a pessoa reage às suas contingências corporais como se fosse a protagonista de uma aventura. Grudada à esperança de algum dia conseguir um órgão sexual masculino, a menina ignora as alegadas fragilidades de seu sexo; e 3) *encontro do “pai” como objeto* – quando a pessoa reage às suas contingências corporais esperando encontrar, no sexo oposto, um complemento para a ausência do órgão sexual masculino, primeiro, na forma de parceiro amoroso e, depois, na forma de filho.

Levando em conta as situações nas quais as informantes não reagem às condições empíricas para sua produção com ânimo ou desânimo para concretizá-la, podemos imaginar que a cada uma das posições descritas pelo psicanalista corresponde uma tendência com relação ao impulso de alguém para iniciar, realizar e sustentar sua pesquisa.

À *revulsão geral* corresponde uma posição apática e desimplicada. A pessoa sempre encontra desculpas para se desencontrar de seu trabalho, que não lhe oferece prazer algum. À *autoafirmação e excesso da libido* podem corresponder duas principais posições. Uma delas é vinculada à apreciação de si própria como sendo dona das verdades e sem necessidade de ajuda externa. A segunda relaciona-se a uma atitude corajosa e imaginativa frente aos problemas e impasses. Ao *encontro do “pai” como objeto* – também podem corresponder duas posições. Uma refere-se àquela pessoa que elege como objeto, por exemplo, um determinado autor como “pai” e, a partir de então, passa a reproduzi-lo e tomá-lo como chave de leitura para todos os fenômenos que observa. A segunda posição é da pessoa que elege como objeto de amor um objeto de investigação, por exemplo, o ensino da escrita. A partir dessa eleição, dedicará seus esforços intelectuais para construir uma obra.

Levar em consideração as vicissitudes da libido é, portanto, reconhecer os vários caminhos por meio dos quais o ser humano pode lidar com as contingências corporais e com a realidade que o cerca. Esse reconhecimento é importante para distinguir em que medida alguns dos problemas que ocorrem ao longo de um percurso de formação são consequência de problemas cognitivos ou referem-se às dificuldades do pesquisador de lidar com as vicissitudes da libido.

Não são raros os casos de pesquisadores, por exemplo, que passam meses sem escrever uma linha; evadem das pessoas que poderiam ajudá-los ou escrevem como se o texto fosse um eterno retorno, ou, ainda, têm muitas ideias interessantes, mas não dão consequência a nenhuma. Por exemplo, a pessoa que tem cinco formulações para o início do capítulo 1, todas com objetivos diferentes.

Ao longo desta tese, justamente queremos descrever e analisar como essas vicissitudes da libido do pesquisador afetaram as instâncias relacionadas às suas atitudes frente ao saber e ao ato de escrever. Ao mesmo tempo, buscamos mostrar como elas puderam ser modificadas ou organizadas a partir da influência do orientador.

Princípio 3: a diferença entre corpo biológico e corpo erógeno

Propriedade do corpo vivo, sem dúvida, mas nós não sabemos o que é estar vivo, senão apenas isto, que um corpo, isso se goza.

(LACAN, 1972, p. 35)

Tanto Freud quanto Lacan deram essencial importância à diferença entre corpo biológico, comum a homens e animais, e ao corpo erógeno, exclusivo dos seres humanos. Corpo erógeno é o que sofre os efeitos da linguagem sobre ele. Freud sempre esteve atento a esses efeitos enquanto causa do mal-estar no corpo do ser humano.

Ao analisar sintomas histéricos sem causa orgânica (tosses, paralisias, afonia, dores de cabeça etc.), descobriu a não coincidência entre as duas instâncias. Curioso a respeito dos motivos desse desencontro, chegou, em 1915, à elaboração do conceito de pulsão (*Trieb*): uma força que exerce uma pressão constante e excessiva. Uma característica essencial da pulsão é que ela é parcial, ou seja, é impossível de ser completamente satisfeita.

A partir da sua escuta clínica, o psicanalista notou que, para algumas pessoas, a pulsão exerce uma pressão tão grande que é difícil de satisfazê-la sem desorganizar-se na vida ou sem fazer sintomas. Nesses casos, a pessoa sente-se mal no corpo próprio. Ela não consegue agenciar a equação de suas pulsões com os objetos por meio dos quais poderia se satisfazer. O resultado desse não agenciamento é a linguagem ratear, rodar em falso.

Lacan, em 1964, retomou o conceito de pulsão, considerando-o como um dos pilares da psicanálise. Afirmou que a pulsão é “essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente”. (LACAN, 1964, p. 167)

Nessa reformulação, postulou a correlação entre o sujeito e os objetos da pulsão, que, para todo e qualquer um, ficaram perdidos quando se entrou nas leis da linguagem. Essa correlação pode ficar mais clara ao examinarmos o Quadro 9:

PULSÃO	FONTE	OBJETO	REALIZAÇÃO DIRETA	REALIZAÇÃO EM RETORNO AO INDIVÍDUO
Escópica	Olho	Olhar	olhar x	ser olhado por x
Invocante	Ouvido	Voz	escutar x	ser escutado por x
Oral	Boca	Seio	sugar x	ser sugado por x
Anal	Ânus	Cíbalos	defecar x	ser defecado por x
De Morte	Pele	Nada	destruir x	ser destruído por x

Quadro 9 – O funcionamento pulsional em um sujeito (LACAN, 1964)

Lendo atentamente o quadro que acabamos de apresentar, concluímos pela existência de dois modos distintos de o ser humano lidar com o objeto. Um é passivo, em que a pessoa pode se identificar com o objeto da pulsão, passando a ser comandada por ele. Por exemplo, no caso da pulsão invocante, a pessoa sempre provoca uma confusão, para que aqueles que estão em seu entorno gritem com ela. Outro modo é o ativo, quando a pessoa não faz do seu corpo o objeto, mas consegue organizar seu entorno para atrair os objetos da sua satisfação.

Uma pessoa cuja pulsão invocante exerce uma pressão muito grande, por exemplo, poderia trabalhar sua voz, de modo que os outros pudessem sentir prazer em ouvi-la; poderia, ainda, fazer uma elaboração interessante, a ponto chamar a atenção de um grupo de pessoas. Essa seria uma maneira produtiva de lidar com as pulsões.

Está no corpo pulsional, ainda, a capacidade de apropriação do saber instituído pela cultura, de rir, de chorar, de dançar, de apreciar uma bela poesia, de ler um texto teórico, de ouvir uma aula, enfim, de ser sensível às manifestações languageiras capazes de tocar e de trazer transformação no corpo.

Ao longo de um percurso de pesquisa (e de todas as atividades que exercemos), sempre é necessário negociar e agenciar a pressão da pulsão para levar a cabo seus compromissos. Por exemplo, em um dia ensolarado e muito quente, em que a vontade de nadar é muito grande, mas também há o compromisso de entrega de um trabalho, a pessoa pode recusar o prazer imediato da piscina e ficar sentada na biblioteca estudando e escrevendo, marcando para outro dia o nado tão desejado. Ou, ainda, dispor-se a levantar uma hora mais cedo, nadar, e depois ir para a biblioteca.

Nesse sentido, a colocação de Riolfi (2015, p. 46-7) nos é bastante elucidativa:

[...] a questão clínica central passa a ser a possibilidade (ou impossibilidade) de coadunar as palavras de alguém com os seus modos preferenciais de satisfação. [...] Lacan passou a pensar que, para o humano, seu corpo é fugidio.

Nenhum de nós tem uma relação consistente com o corpo próprio. Basta um desarranjo qualquer, como, por exemplo, um tremor involuntário de um músculo, para que sejamos tomados de grande estranheza com relação ao invólucro de órgãos que não chegamos a apreender ao longo da vida.

[...] Como, para o humano, o corpo é sua única consistência mental, uma pessoa privada dessa possibilidade não consegue chegar a se organizar de forma a ter uma orientação que permita uma articulação das palavras com propriedade. Assim, ela necessita de uma instância intermediária entre ela e o seu corpo para que possa legitimá-lo, não temendo sua perda.

Posto isso, podemos esclarecer que defendemos que os efeitos de uma ação formativa são radicais, na medida em que incidem no corpo da pessoa em formação. Assim, para alguém estabelecer uma relação transformadora com o saber, corpo e linguagem precisam estar unidos.

Se uma pessoa não articulou sua dimensão corpórea biológica com a linguageiro-simbólica, não consegue ler e entender, escrever e retroagir sobre seu próprio texto de modo a manter o distanciamento necessário para as devidas reformulações. Não consegue, ainda, planejar o tempo e as ações de pesquisa necessárias para seus objetivos. Outro impasse que pode sofrer é a paralisia frente à escrita.

Dada essa problemática, a pergunta que resta é: que instância pode juntar ou fazer um acordo entre a pressão da pulsão e o corpo do ser falante? Ou o que pode tocar o ser humano, a ponto de unir o seu corpo com a linguagem?

A partir delas, derivamos o quarto princípio, que apresentaremos na sequência.

Princípio 4: a assunção do Real como instância que une corpo e linguagem

É o real que permite desatar efetivamente aquilo em que consiste o sintoma, ou seja, um nó de significantes. Atar e desatar que aqui não são metáforas, mas a serem apreendidos como os nós que realmente se constroem ao formarem uma cadeia com a matéria significante.

(LACAN, 1973, p. 515)

Como vimos na seção anterior, a união entre o corpo e a linguagem não é algo dado *a priori* quando nascemos. Por essa razão, cada ser humano precisa construir um

modo de alcançá-la. Como essa união pode ser feita? Lacan (1975-76, p. 40), no Seminário XXIII, foi enfático ao dizer que: “Longe do corpo, existe a possibilidade do que chamei, na última vez, de ressonância, ou consonância. É no nível do real que essa consonância pode ser achada. Em relação a esses polos que o corpo e a linguagem constituem, o real é o que faz acordo”. (LACAN, 1975-76, p. 40)

Como explicado por Riolfi (2015, p. 47), Lacan postulou que o real, por ser justamente o registro que ressoa “diretamente no corpo do interlocutor quando ele escuta ou lê algo que lhe toca, pode fazer acordo entre corpo e linguagem”. O real, nessa concepção, é a instância que vivifica um corpo, que faz alguém a não viver em um modo errático e automatizado.

O Real lacaniano é o conceito que remete a tudo o que não pode ser recoberto por meio das imagens ou das palavras. No seminário XI (LACAN, 1964), encontramos uma das primeiras considerações a respeito desse conceito. Trata-se daquilo que, por não poder ser simbolizado, sempre retorna ao mesmo lugar. Na página 56 desse seminário, Lacan escreveu: “Não há que tomar as coisas ao pé da declaração do sujeito, na medida em que aquilo com que precisamente temos que trabalhar é com esse tropeção, esse fisgamento, que reencontramos a todo instante”.

Em 1975, na conferência intitulada “A terceira”, Lacan apresentou quatro acepções de conceito de Real: 1) “é o que não anda, é uma pedra no meio do caminho, bem mais, é o que não cessa de se repetir”; 2) é da ordem do “impossível de uma modalidade lógica”, 3) “O real não é o mundo. Não há nenhuma esperança de atingir o real pela representação”; 4) “O real, da mesma maneira, não é universal, o que quer dizer que ele só é todo no sentido estrito de que cada um de seus elementos seja idêntico a si mesmo, mas não podendo se dizer ‘todos’” (tradução da APOA, 2002, p. 26).

Na visão de Lacan, justamente por ser da ordem do intangível da existência humana, o Real faz o corpo acordar para uma construção de vida singular. É pela via do Real, portanto, que alguém pode se distinguir das demais pessoas. Isso porque por essa via a pessoa pode se sentir convocada a fazer um trabalho de construção das emendas necessárias para que a união entre corpo e linguagem seja feita.

[...] quando fazemos essa emenda, fazemos ao mesmo tempo uma outra, precisamente entre o que é simbólico e o real. Isso quer dizer que, por algum lado, ensinamos o analisante a emendar, a fazer emenda entre seu *sinthoma* e o real parasita do gozo. O que é característico de nossa operação, tornar-se esse gozo possível [...]. (LACAN, 1975-76, p. 70)

O contato com o Real tem como efeito desalojar o sujeito de seu lugar de conforto, de um sentido que completaria a sua existência. O Real, portanto, é a instância que leva o pesquisador ao movimento constante de construção e de desconstrução das identificações sob as quais sustentava sua relação com o saber.

Trazendo este princípio para o campo da formação de pesquisadores, entendemos que é partir de intervenções que toquem o real que o pesquisador pode ter uma relação transformadora com o saber. A nosso ver, as intervenções feitas pela via da explicação ou do raciocínio lógico têm o efeito de acrescentar ou dar um determinado conhecimento àquele que está sendo formado. Já as intervenções que tocam o Real são aquelas que, de algum modo, produzem efeitos no corpo do pesquisador. Nesse sentido, destacamos aquelas calcadas na surpresa, no humor, no inesperado. Para nós, essas intervenções transmitem um modo de juntar corpo e linguagem.

Princípio 5: a distinção entre orientar-se pelo o que se fala e o que se faz

Nós cremos pensar com nosso cérebro. Eu, eu penso com meus pés, é somente aí que eu encontro alguma coisa de duro.
(LACAN, 1975, p. 6)

Partindo da premissa de que o sujeito é, por natureza, dividido, Lacan colocou-se a seguinte questão: se, por haver inconsciente, ninguém sabe o que diz, ao haver dissonância entre a fala e a ação de alguém, no que se apoiar para organizar suas relações? A resposta pode ser lida no trecho colocado como epígrafe desta sessão. Lacan é enfático ao dizer que se apoiava no que o paciente fazia e não no que dizia.

Diferentemente das pessoas que se orientavam por aquilo que o paciente falava, Lacan afirmou que sua escolha era pensar com os “pés”. Nessa visada, o norte do trabalho analítico seria ver as ações do paciente, as quais indicariam um caminho mais preciso, mais “duro”, nas palavras do psicanalista, daquilo que o paciente queria.

Para que o privilégio dado ao não verbal, opaco, fique um pouco mais claro, apresentamos um exemplo retirado dos dados doado pela informante Bridget Jones. Nosso propósito é o de mostrar o descompasso entre o que inicialmente planejado pela aluna e o que ela efetivamente fez. Observemos o Quadro 10:

dezembro *janeiro* *fevereiro* *março* *abril*

Cronograma para a qualificação

Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
- Escrever o capítulo 5. - Scannear todas as imagens que vão ser utilizadas para compor a tese. <u>Entrega: 26/08/05</u>	Escrever os capítulos 2 e 3, tendo em vista o que já foi escrito no 5. <u>Entrega: 29/09/05</u>	Escrever o capítulo 4, auxiliada pelos estudos precedentes. <u>Entrega: 28/10/05</u>	- escrever o texto de introdução, com as devidas sinopses de capítulo. <u>Entrega: 25/11/05</u> - escolher banca e com - terminar o relatório de créditos e organizar comprovações.	- fazer revisão do relatório final - marcar oficialmente qualificação na secretaria de pós <u>Data sugerida: 08/02/2005</u> - depositar oficialmente o trabalho
Trabalhar a noção de <i>eu ideal</i> e <i>ideal de eu</i> . Texto base: Psicologia das massas e análise do eu, em especial, cap. 07 <u>Envio de resenha: 19/08/05</u>	Trabalhar o conceito de identificação, em Freud e em Lacan, em especial no <i>esquema L</i> e no Seminário da identificação (ao menos partes) <u>Envio de resenha: 16/09/05</u>			

Quadro 10 – Cronograma da dissertação da informante Bridget Jones

O Quadro 10, que acabamos de apresentar, consiste em um cronograma de atividades a serem desenvolvidas pela orientanda desde o início do mestrado até o depósito do relatório de qualificação na secretaria da pós-graduação. Trata-se de um recorte retirado do manuscrito 32, que compõe os dados dessa informante. Ele foi elaborado juntamente com a orientadora e está dividido em cinco partes, cada uma correspondente a um mês do ano. Ressalte-se que este cronograma já foi alvo de nossa análise no capítulo anterior.

Um primeiro olhar já nos permite observar uma diferença tipográfica no quadro, que demarca dois momentos de trabalho sobre o referido cronograma. Temos um primeiro momento da elaboração, que é a versão digitada, em que o planejamento da aluna indica que ela começaria o trabalho em agosto e entregaria a versão final em dezembro. O segundo momento é demarcado pela escrita com letra cursiva, com caneta azul, na qual a aluna trocou todos os meses do planejamento inicial.

Note-se que as atividades planejadas para o mês de agosto (*escrever o capítulo 5; scanner todas as imagens que vão ser utilizadas para compor a tese*), passaram para dezembro (ou seja, ela recomeçou no período em que, segundo ela, já teria terminado o trabalho); o que era para ser feito em setembro (*Escrever os capítulos 2 e 3, tendo em vista o que já foi escrito no 5*), ficou para janeiro e assim sucessivamente, sempre com um intervalo de quatro meses.

Para explicar como esse tipo de descompasso acontece, recorramos à hipótese do inconsciente freudiano. Para Freud, o inconsciente é um não saber.

Desde seus primeiros textos, Freud (1900, 1905) afirma que o psiquismo não se reduz ao consciente – à ideia presente em nossa consciência, recuperável rapidamente – sendo formado também por certos conteúdos latentes que só são possíveis à consciência após serem superadas certas resistências.

Freud (1916, p. 31), ao comentar a descoberta do inconsciente e a revolução que ela trouxe à humanidade, afirma que o “eu” “não é senhor em sua própria casa”, já que, pela existência do inconsciente, sempre haverá uma parte de não saber em cada um de nós. Leiamos as palavras do psicanalista:

Mas a megalomania humana terá sofrido seu terceiro golpe, o mais violento, a partir da pesquisa psicológica da época atual, que procura provar o ego que ele não é senhor nem mesmo em sua própria casa, devendo, porém, contentar-se com escassas informações acerca do que acontece inconscientemente em sua mente. Os psicanalistas não foram os primeiros e nem os únicos que fizeram essa invocação à introspecção; todavia, parece ser nosso destino conferir-lhe expressão mais vigorosa e apoiá-la com material empírico que é encontrado em todas as pessoas. (FREUD, 1916, p. 31)

O desdobramento dessa hipótese é a de que aquele que fala não sabe o que diz. Assim sendo, quando você pergunta a alguém a respeito do que ele quer, existem chances de que a pessoa, ao responder, se engane.

Para dar maior rigor a essa hipótese, Lacan (1960) considerou a distinção entre o enunciado (a representação concreta da língua) e a enunciação (constitutiva do sentido do enunciado, a atualização da língua no discurso). Trata-se de entender, portanto, que não existe uma correlação ou simetria entre o que alguém enuncia e o que ele faz. Nessa visada, o dito de alguém nunca é cem por cento preciso, sempre há possibilidades de equívocos, deslizos de sentido, ambiguidade.

No texto “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, Lacan (1960) retomou o conceito freudiano de inconsciente para demarcar as duas instâncias que formam o psiquismo humano. Por um lado, há um “eu” – que designa o sujeito do enunciado, o que planeja e é responsável pela fala; e, por outro, o sujeito do desejo inconsciente – aquela instância que não sabe o que diz, mas que se imiscui na fala do “eu”.

A nosso ver, a definição de Lacan (1960, p. 813) é pertinente para demarcar essa característica do inconsciente de sempre insistir em encontrar modos de se manifestar: “O inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em

algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso e na cogitação a que ele dá forma”;

O psicanalista foi explícito ao afirmar que, com relação ao sujeito do inconsciente, não existe um modo de responder à pergunta “Quem está falando”, isso porque “ele não sabe o que diz e nem sequer que está falando”. (LACAN, 1960, p. 815)

Ressalte-se que a distinção entre enunciado e enunciação, feita por Lacan, também é um dos pontos fundantes para a Linguística. Pêcheux (1975) postulou que duas características inerentes à linguagem são o equívoco e a opacidade. Ou seja, tudo o que alguém diz pode ser entendido de maneira equivocada pelo outro ou, ainda, nunca se tem garantia de como um dito foi escutado por outra pessoa.

Pêcheux (1975, p. 144) explica que “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante)”, mas depende das posições sustentadas por aqueles que empregam as palavras dentro de uma determinada formação discursiva.

Trazendo esta discussão para o campo da formação de pesquisadores, podemos afirmar, por exemplo, que quando o orientador diz para seu orientando algo como: “você precisa estudar muito para escrever esse capítulo”, não há garantias de que esse dito tenha o significado compartilhado entre orientador e orientando. Cabe interrogar: o que significa estudar muito na boca de quem proferiu esta frase? A intensidade do “estudar muito” para uma pessoa, pode não significar o mesmo para outra. Por outro lado, se o orientando afirma que entendeu o enunciado, não há garantias de que, no nível da enunciação, ele mostrará esse entendimento.

Assim, valendo-nos deste princípio da distinção entre orientar-se pelo que se fala e pelo que se faz, não escolhemos fazer entrevistas com nossas informantes ou mesmo com a orientadora. Ao invés de solicitar-lhes que falassem a respeito do processo de escrita da dissertação, da parceria ou como o orientador fazia seu trabalho, fomos olhar o que ficou registrado materialmente do trabalho de cada um.

Olhamos o que se fez – para onde os pés foram – e não o que os pesquisadores disseram fazer a respeito da ação de cada um. Por essa razão, todo registro que indicou uma ação foi alvo de nossa atenção, tais como: as versões dos capítulos da dissertação, trabalhos feitos para as disciplinas cursadas, *e-mails* trocados entre orientador e orientando, pedaços de papel com algum tipo de anotação, anotações de aula etc.

Este princípio também levou-nos a buscar indícios de outras ações do orientador que não apareceram no nível do enunciado, no sentido que não temos o registro escrito de tudo o que foi dito, mas que foram transmitidas via enunciação. Isso porque é importante destacar que há uma parte do trabalho de orientação que escapa às intervenções feitas nas versões de um texto. Por exemplo, mesmo sem explicitar a relação imediata com a pesquisa, a orientadora faz uma série de ações que podem se configurar como dispositivos de transformação na vida do pesquisador, por exemplo: emprestar um livro, enviar um texto, indicar uma peça de teatro, exposição, convidar para assistir uma aula ou palestra etc.

Especificamente em nosso *corpus* de pesquisa, encontramos registros que indiciam ações do orientador e, parcialmente, o que ele disse. Trata-se de uma série de desenhos e esquemas feitos durante as reuniões de orientação. Esses registros serão considerados por nós como um importante material de análise, porque contêm indícios de horas de conversas entre orientador e suas orientandas.

Entendemos que a partir desses desenhos e esquemas, é possível recuperar os mecanismos utilizados pelo orientador para, por exemplo, explicar um conceito que o orientando estava com dificuldade de entender; exigir uma postura mais rigorosa frente à análise dos dados etc.

Princípio 6: o julgamento do dito é feito pelas consequências dadas a ele

É pelas consequências do dito que se julga o dizer.
(LACAN, 1972, p. 26)

Logo nas primeiras páginas da lição de 19 de dezembro de 1972, Lacan proferiu a frase, colocada na epígrafe desta seção, a partir da qual depuramos este princípio: o julgamento de um dito só pode ser feito a partir da observação das consequências dadas a ele. A preocupação do psicanalista, portanto, não é a de analisar o enunciado, o dito do paciente, mas sim ensinar que esse dito só poderá ser avaliado a partir dos efeitos que ele causou.

Ilustremos. Uma pessoa pode dizer: “eu estudo muito”. Seguindo esse princípio, quem ouve essa frase só poderá avaliá-la como verdadeira ou falsa ao se ter contato com

situações em que aquele que proferiu a frase der provas de seus conhecimentos, do resultado de seu estudo.

Lacan, nesse mesmo seminário, ensinou que não é a palavra que pode fundar o significante, mas justamente a relação entre os sujeitos que participam de um determinado laço social. É a partir dessa relação que se pode ler a consequência que um dado dito causou em quem o ouviu. Nessa perspectiva, nem todas as palavras proferidas serão ouvidas ou lidas pelas pessoas de uma mesma maneira. Por isso, é necessário observar o caso a caso para poder avaliar em que medida essas palavras tiveram impacto ou não em quem as escutou.

A esse respeito, vale a leitura da citação que se encontra na lição de 09/01/1973:

Se há alguma coisa que possa nos introduzir à dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante. (LACAN, 1973, p. 47)

Dentro do escopo desta pesquisa, o ensinamento de Lacan é precioso para nos orientar com relação a como avaliar o que as orientandas ouviram do que lhes foi dito pelo orientador. Em suma: partindo da premissa de que é pelas consequências do dito que se julga o dizer, perguntamos: quais as consequências que cada pesquisadora deu ao que ouviu ou leu?

Para dar consequência a esse princípio, trouxemos um exemplo do nosso *corpus* de pesquisa, retirado dos dados da informante Cândida. Trata-se de uma versão do capítulo dois, enviada para a orientadora no dia 30/03/2009, e devolvida por ela, com uma série de observações, no dia seguinte. A versão foi escrita após a qualificação da aluna, cerca de um ano antes do depósito da dissertação.

Separamos, no Quadro 11, um trecho da formulação feita pela aluna e, ao lado, o que a orientadora escreveu quando leu esse trecho:

O que Cândida escreveu	O que a orientadora disse
Nesse segundo excerto, a informante permanece analisando como as crianças preencheram as lacunas que seriam ocupadas por nomes (artigo, substantivo e adjetivo), assim sendo se inicialmente ela afirma que não houve “problemas”, aqui ela aponta que o adjetivo “felizes” causou dificuldade (linha 09), já que poucas crianças o utilizaram.	Tá estranha a sua análise, de modo geral. Tenta pedir para um colega apontar pra vc o que não está dando pra entender, ok?

Quadro 11 – Excerto retirado dos dados da informante Cândida

O parágrafo transcrito à esquerda, no quadro, é o primeiro da análise do segundo dado que a informante selecionou para seu trabalho. Ao lado dele, sem ter feito outra observação nessa seção, a orientadora avaliou a análise feita por Cândida. Por meio dessa intervenção, a nosso ver, a orientadora: 1) aponta que a análise, como um todo, “está estranha”; 2) sugere que a mestrande peça para que outro leitor a ajude a descobrir o que, segundo a orientadora, não estava “dando para entender”.

A partir das consequências dadas a essa intervenção, entendemos que, na avaliação da orientadora, a orientanda não estava entendendo algo com relação aos dados analisados por ela. Para a orientadora, um colega (provavelmente de grupo de pesquisa) poderia apontar o problema para a mestrande. Observe-se que, no dito da orientadora, não há a resposta do problema. De modo contrário, ela abre espaço para a dúvida, para aquilo que a própria orientanda não entendia. Introduz, assim, estranheza no texto para que a aluna pudesse reformular o capítulo.

Para nós, a partir da leitura da versão integral do capítulo, o problema principal da análise de Cândida era reproduzir, na análise, aquilo que ela criticava no texto de sua informante. Presa a um significante qualquer (talvez a certeza de que o texto da informante não era bom), esqueceu-se de seu objetivo inicial, que era mostrar como a informante estava aprendendo a escrever, para perseguir outro, mostrar os problemas da escrita da informante.

Que consequência essa intervenção da orientadora gerou? No parágrafo em que foi inserida, notamos duas mudanças textuais: a exclusão da conjunção conclusiva *assim sendo*, que foi substituída pela forma *ressalte-se que*. Mas, mais que mudanças localizadas nesse parágrafo, observamos que as consequências do dito recaíram sobre a atitude da aluna frente a análise dos dados.

Nossa afirmação baseia-se em indícios que a leitura da versão final do trabalho nos dá: 1) mudança de título da seção de análise, antes nomeado de “imaginário de texto acadêmico”, para outro que indica que a seção apresentaria os dados da pesquisa. Cândida retirou o título que indicava um juízo de valor com relação aos dados de sua informante, para outro que tematizou a apresentação da sua pesquisa; 2) aprofundamento da análise, na versão anterior, eram cinco parágrafos de análise do primeiro dado, na final, foram dez parágrafos; 3) refinamento e correção da análise, de modo que poucos aspectos da análise anterior foram aproveitados na versão final.

Nenhum parágrafo da versão anterior foi mantido tal qual estava. Para se ter uma ideia mais pontual, observe-se apenas um exemplo. O parágrafo 4, da parte de análise, composto por quatro linhas, foi reescrito em dez linhas. Destacamos, na sequência, algumas delas.

Versão anterior	Reformulação
Por esse excerto, podemos notar um posicionamento da informante em relação ao dado: a opção por não informar ao leitor o critério de correção do teste. (grifos nosso)	Na linha 4, Maria tentou fornecer ao leitor uma informação importante para a compreensão dos resultados do teste aplicado, a saber, a que se referia ao uso do sublinhado. Justificou o uso do sublinhado que fez na linha 7, entretanto, sem explicitar o lugar onde este recurso havia sido usado. Deixou ao leitor, portanto, a responsabilidade de inferir que, no seu teste, [...]. Ao fazer isso, Maria demonstra que, por não administrar de maneira competente o jogo de imagens que é necessário ao escrever, acaba por omitir do leitor informações importantes para que este acompanhe a análise efetuada pela pesquisadora, delegando ao leitor escolhas discursivas e textuais que caberiam a ela.

Quadro 12 – Comparação entre duas versões de capítulo de análise da informante Cândida

Note-se que na primeira versão, Cândida emitiu um juízo de valor em relação à sua informante ao utilizar o verbo “optar”. Ao afirmar de modo categórico que a informante escolheu por não informar seu leitor de um dado critério, mostrou que a informante sabia que deveria informar, mas assim não o fez deliberadamente.

Ao olharmos para os verbos utilizados na versão reformulada, vemos que Cândida passa a dar relevo ao esforço de sua informante. Primeiramente, afirma que a informante “tentou” dar a informação ao leitor; depois, informa uma ação importante feita por sua informante, que foi a de justificar o uso de um elemento de destaque do texto, só então nomeia o problema de não “explicitar” a informação ao leitor. Em seguida, faz algo que não havia aparecido na versão anterior, analisa a ação de sua informante. Assim, o foco não era mais o que a informante deixou de fazer, mas, o que a informante indicia não saber para escrever dessa ou daquela maneira.

A partir desse exemplo, quisemos mostrar que como consequência do princípio aqui apresentado, o foco da análise que vamos desenvolver não é olhar para o conteúdo específico do que o orientador disse ou não para o pesquisador. Nossa escolha será ver

as consequências do dito do orientador para avaliar em que medida elas tiveram efeito tanto no texto do pesquisador quanto na sua relação com o saber.

Princípio 7: A consideração da diferença entre ensino e transmissão

Isso me leva a pensar que só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma instância naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isto também vale para aquele que ensina.

(LACAN, 1954-55, p. 260)

Para entender a distinção entre ensinar e transmitir, consideremos, com o auxílio da teoria da comunicação (JAKOBSON, 1970), que, quando se fala em ensinar algo para alguém, há um “eu” que se dirige a um “tu”, a quem busca passar uma “mensagem” a respeito do conteúdo a ser aprendido.

Com um pouco mais de detalhe, segundo Roman Jakobson (1970), toda língua segue um “esquema comunicacional” em que há um “emissor”, um eu que fala, que dirige uma mensagem a um “receptor”. Nesse esquema, para que a comunicação se efetive, emissor e receptor precisam conhecer os referentes situacionais, utilizarem-se de um mesmo código e estabelecerem um contato por meio de um canal de comunicação (que pode ser a fala, um texto etc.).

Para diferenciarmos o conceito de transmissão desse, podemos pensar em uma situação de sala de aula em que um professor dá uma aula a respeito de Machado de Assis. O conteúdo que busca ensinar está relacionado à vida do autor, às características de suas obras etc. No entanto, dependendo do modo como esse professor se implica na sua ação e inclui nela o seu desejo, ele se imiscui em sua fala.

Podemos ilustrar o conceito com o uso de um verbo muito comum principalmente no mundo policial, “ricochetear”. Por exemplo: dizer “a bala ricocheteou e atingiu quem não devia” significa que a bala desviou ou algum estilhaço dela atingiu alguém que não estava na mira do atirador. De modo análogo, podemos pensar na *transmissão inconsciente*.

Um professor que inclui em sua ação o desejo, a curiosidade, o entusiasmo de levar adiante o que sabe, ao ensinar, “estilhaços” do seu desejo inconsciente podem ser

transmitidos ao seu aluno. Nesse sentido, o alcance das consequências do seu trabalho será sempre da ordem do imprevisível.

Assim, para além dos conteúdos que ensina, ele pode transmitir sua falta. O que a pessoa transmite, inconscientemente, portanto, é a assunção de um não saber que gera dois movimentos: 1) Seu reconhecimento; e 2) A vontade de buscar meios para descobrir o que não se sabe. No caso do exemplo específico aqui mencionado, ela pode se expressar, por exemplo, por meio da vontade de ler todos os livros de Machado de Assis ou de estudar de que modo a ironia machadiana é encontrada nos textos.

O trabalho Lajonquière (2011) também nos ajuda a delimitar a diferença entre o ensino de um conteúdo e o ensino que inclui a transmissão. Na página 128, o autor afirmou que “[...] ensinar é mostrar, é dar a ver e a ouvir a um outro”. O autor exemplifica com o ensino da matemática. Por exemplo, os números e as operações matemáticas ensinam-se, quando alguém os coloca deliberadamente ao alcance dos outros. Mas, completa o autor, “a amostra não é o mundo vivo da matemática”.

Ensinar de modo a transmitir a matemática como experiência, por outro lado, seria fazer com que aquele não iniciado no assunto passasse a “dar vida aos números e aos símbolos, assim como o primeiro já formado o faz”. Na continuação, o autor indica como essas duas instâncias estão totalmente imbricadas:

Do umbigo da voz – onde anina a função do significante – daquele que ensina, abre-se a possibilidade de uma transmissão. Ensino e transmissão se implicam, embora não sejam redutíveis entre si. Caso contrário, o ensino do que quer que seja é letra morta.
Por outro lado, sem ensino, não há possibilidade alguma de transmissão.
(LAJONQUIÈRE, 2011, p. 129)

Para delimitar como essa distinção entre ensino e ensino que transmite é essencial para se pensar o tipo de formação de pesquisadores que vimos defendendo, reelaboramos um quadro apresentado em nossa dissertação de mestrado (ANDRADE, 2008).

	ENSINO DESIMPLICADO	ENSINO QUE TRANSMITE
Visibilidade	Visível	Invisível
Posição do desejo do orientador e do orientando	Recalcado ou foracluído	Desejo inconsciente, sujeito responsável
Localização da angústia do orientador e do pesquisador em formação	Recoberta com alguma construção imaginária	Incluída, empurra o sujeito ao compromisso
Decisão de orientar por parte do orientador	Explícita em nível do enunciado	Ligada à posição enunciativa de quem decide

	ENSINO DESIMPLICADO	ENSINO QUE TRANSMITE
Posição sexuada do orientador	Indiferente	Orienta, estuda e vive ou como homem ou como mulher.
Posição do orientador com relação ao modelo teórico	Identificado ao modelo que ensina, de onde decreta se está certo ou errado.	Sustenta o desejo de ensinar, encontrando sua expressão nos modelos mais convenientes.
Resultado do processo	Reprodução do que foi ensinado	Invenção de uma singularidade.

Quadro 13 – Diferença entre ensino desimplicado e ensino que transmite

Do lado esquerdo do quadro que acabamos de apresentar, elencamos sete instâncias para classificar de que modo cada uma delas aparece tanto no ensino de modo desimplicado quanto naquele que transmite. A primeira é a visibilidade. No ensino desimplicado, o que se ensina é visível, é um conteúdo que, explicitamente, alguém se propõe a repassar para outra pessoa. Por exemplo, as categorias linguísticas para a análise de um dado. No ensino que transmite, no entanto, como o que se transmite é a falta daquele que ensina, referimo-nos a algo que é invisível. Só poderemos conhecer os efeitos da transmissão, por exemplo, por meio da conquista de um rigor e de um olhar singular na análise. Ela indica um modo implicado de querer fazer a pesquisa.

No ensino desimplicado, tanto o desejo do orientador quanto o do pesquisador em formação não são levados em conta ou são excluídos do processo. Isso porque, nessa instância, é o “dever ensinar” que dá o tom do processo de ensino. Já no ensino que transmite, o desejo é condição *sine qua non* para que a transmissão aconteça, posto que é justamente ele aquilo o que é transmitido.

Quanto à localização da angústia, no ensino desimplicado, ela é recoberta com construções imaginárias do tipo, “não consigo aprender porque não tenho tempo para ler”. Já no ensino que transmite, ela é incluída, funcionando como o combustível que alimenta a vontade de saber. Quando o desejo inconsciente foi transmitido, ele funciona como um “regulador natural” dos níveis de angústia. Associando-se a ela, permite que a pessoa experimente sua faceta mais criativa.

A decisão de ensinar, por parte do orientador, é consciente e declarada, no ensino desimplicado. Como ele se pauta pela “sensação de dever”, sabe quais são as obrigações que precisa cumprir. Assim, o orientador diz que quer orientar. No ensino que transmite, entretanto, não precisa haver uma declaração. A pessoa pode até dizer que não quer mais se ocupar de determinado aluno que está lhe dando muito trabalho. A declaração é indiferente na medida em que a decisão é demonstrada por meio da posição

enunciativa do orientador. Nesse sentido, o professor lidará com aquilo que ele mesmo não sabe e com as surpresas advindas de sua ação.

Como o foco do ensino desimplicado são os conteúdos a serem ensinados, a posição sexuada do orientador é indiferente. Já no ensino que transmite, a consideração da posição sexual de cada um é mobilizada. Ensina-se desde uma posição de homem (centrada no conhecimento articulado) ou de mulher (centrado na falta e em modos criativos de lidar com ela).

Quanto ao modelo teórico a ser mobilizado, na instância do ensinar desimplicado existe um lugar teórico a partir do qual ele se identifica e constrói suas produções. Já no ensino que transmite, o orientador sustenta o desejo de ensinar e sempre encontra sua expressão nos modelos que lhe são mais convenientes.

Por fim, o ensino desimplicado tem como resultado a reprodução de um conteúdo. Como sua finalidade última se encontra no repasse de conteúdo, a pessoa que fala, ao falar, já vê sua missão como cumprida. Não se preocupa com a dimensão que percorre o além ou o aquém da fala. Já no ensino que transmite, ao ser fisgado por algo que ele não sabe muito bem o que é, aquele que está sendo formado sente-se convocado a reelaborar o que lhe foi transmitido e a fundar um lugar enunciativo.

Assim, podemos dizer que o ensino que transmite é a concretização daquilo que Lacan (1954-55, p. 280), como colocado na epígrafe desta seção, nomeava como “ensino verdadeiro”: “aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam” (LACAN, 1954-55, p. 280). O psicanalista ainda caracteriza esse ensino como aquele que ensina o sujeito a “nomear, a argumentar, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para aquém da existência, e por isso insiste”. (p. 309).

Na formação do pesquisador, portanto, defendemos que é pela via do ensino que transmite que o pesquisador se dará conta daquilo que ele não sabe e, ao fazer isso, poderá, insistentemente, implicar-se para construir um lugar como pesquisador.

Dando consequência a esse princípio, derivamos o próximo, a respeito da transmissão do amor pelo Real.

Princípio 8: A transmissão do amor pelo Real

Ali, no gozar, a conquista desse saber se renova de cada vez que ele é exercido, e o poder que ele dá, resta sempre voltado para seu gozo.

(LACAN, 1972-73, p. 130)

O princípio da transmissão do amor pelo Real nos é fundamental, porque se trata de um amor que gera uma curiosidade subjetiva inesgotável. Na perspectiva da psicanálise, é o amor pelo Real o que move e dá uma orientação a alguém. É o que mantém alguém na direção de construir respostas inéditas para as suas perguntas.

É o amor pelo Real que permite, como colocado por Lacan no trecho de epígrafe desta seção, a mobilização para que uma pessoa conquiste, sempre de maneira renovada, um saber. Trata-se de amar o que, para cada um, é da ordem do inapreensível. Só para constar, cumpre dizer que a transmissão do amor pelo Real é um dos aspectos que marca um final produtivo de análise.

Vejamos como se dá esse processo. Ao longo de uma análise, uma pessoa desconstrói aqueles pontos de identificação simbólicos e imaginários que a impediam de seguir a via do desejo. Esse movimento de desconstrução, para todo e qualquer um, causa angústia. Inicialmente, a pessoa sente-se perdida, como se alguém tivesse tirado o chão. Como colocado por Lacan (1962-63), a angústia surge diante da presença de um objeto que não pôde ser capturado pelas palavras. Outro modo de dizer isso é afirmar que ela surge a partir do contato com o Real.

Algumas pessoas temem o Real e, frente a ele, paralisam. Outras, porém, aprendem a amá-lo e a usá-lo como reitor para a construção de sua vida. Nessa perspectiva, considera-se que o Real dá uma orientação, um ponto de ancoragem, e não um sentido para quem é tocado por ele. A respeito da diferença entre orientação do Real e sentido, Lacan (1975-76, p. 117) afirmou:

Há uma orientação, mas essa orientação não é um sentido. O que quer dizer isso? Retomo o que disse da última vez sugerindo que o sentido seja, talvez, a orientação. Mas a orientação não é um sentido, uma vez que ela exclui o único fato da copulação do simbólico e do imaginário em que consiste o sentido. A orientação do real, no território que me concerne, foraclui o sentido.

Essa orientação não inclui o sentido porque é ancorada no corpo da pessoa que, enganchada no seu desejo, vai trabalhar para construir e demarcar seu lugar no mundo.

Como bem colocado por Lacan, no Seminário XX, a construção e a conquista de um saber não são fáceis de serem alcançadas. Exigem coragem e um trabalho insistente de implicar a própria pele até sua concretização. Nas palavras de Lacan: “O saber vale justo quanto ele custa, ele é custoso, ou gostoso, pelo que é preciso, para tê-lo, empenhar a própria pele, pois que ele é difícil”. (LACAN, 1972-73, p. 130)

No escopo desta pesquisa, entendemos que é por meio do amor pelo Real que um pesquisador pode, frente às transformações por meio das quais passará ao longo de uma formação, ancorar suas escolhas e implicar seu corpo em uma investigação que lhe seja própria. Isso porque quem decide enfrentar com radicalidade o desafio de elaborar uma pesquisa precisa desapegar-se de um imaginário a respeito do próprio trabalho, do mundo e até de si mesmo. Sem essas construções que eram alheias ao pesquisador, esse poderá amparar-se no Real para elaborar algo inédito.

Como vimos, para que haja a transmissão do amor pelo Real, alguém precisa, via um saber-fazer, dirigir sua atenção a outra pessoa. Assim, buscaremos indícios de como o orientador, por meio de suas intervenções, também transmitiu o amor pelo Real aos pesquisadores em formação.

Nesse contexto, podemos perguntar: quais as facetas do amor pelo Real? A partir da definição de Real, depuramos cinco:

1. *A implicação do corpo nas suas ações*: Refere-se à articulação, pela dimensão pulsional, de corpo e linguagem. Como consequência dessa amarração, uma pessoa que ama o Real nunca “tira o corpo fora” diante dos desafios. São justamente eles que fazem o seu corpo se sentir vivo;
2. *A inclusão do desejo inconsciente no modo de realizar seu trabalho*: Refere-se à possibilidade de ensinar por escolha e não, meramente, por dever burocrático. Quem não cede ao seu desejo (LACAN, 1962-63), não é escravo das expectativas dos outros, e, portanto, não tem medo da esquisitice do Real;
3. *A mobilização da posição sexuada*: Refere-se à possibilidade de “estar bem dentro de sua própria pele”, o que inclui as contingências corporais dos traços definidores de sexo. Tendo “feito as pazes” com o que a loteria da natureza lhe

reservou, a pessoa não teme assumir a posição desde onde fala, seja de homem ou seja de mulher. Não teme, inclusive, caso isso se mostre produtivo, fazer semblante de um sexo, ou de uma opção sexuada que não é a sua;

4. *A utilização da angústia como combustível para a criação*: Refere-se à possibilidade de transmutar a “adrenalina” mobilizada pela angústia em energia para tocar adiante os projetos de alguém. É essa possibilidade que faz com que uma pessoa não se canse do que está fazendo e sustente uma curiosidade inesgotável frente às novas possibilidades de trabalho;

5. *A vontade de fazer diferente*: Refere-se à vontade renovada de trabalhar. Como o Real é, por excelência, aquilo que nunca deixa de não se inscrever, ele gera em buraco impossível de ser preenchido. Por esse motivo, acossada pelo Real, mas sem se assustar com seus efeitos, a pessoa nunca vai reproduzir o que já fez. Insatisfeita com o já obtido, vai buscar, de diferentes modos, encontrar uma elaboração que, naquele momento, dê conta de expressar uma ideia.

Princípio 9: a escrita como instância que pode levar o sujeito a criar um “si”

A escrita me interessa, posto que penso que é por meio desses pedacinhos de escrita que, historicamente, entramos no real, a saber, que paramos de imaginar. A escrita de letrinhas matemáticas é o que suporta o real.

(LACAN, 1975-76, p. 66).

Nosso trabalho está baseado em uma concepção de escrita como uma construção que pode fundar um “si”. Assim, a escrita pode se configurar como um poderoso dispositivo de transformação da relação que a pessoa estabelece com sua palavra, à condição de que aquele que escreve não se limite a encarar o ato de escrever como o cumprimento de uma tarefa burocrática. Retomando a alusão feita por Riolfi (2003), escrever, no sentido que estamos desenvolvendo, é visto tal qual a ação do ouvires que, artesanalmente, trabalha, modela e refina a peça que quer criar.

Realizado de modo implicado, o ato de escrever torna-se o passaporte para a conquista de um nome e de um “si mesmo”. Se a pessoa que escreve não cede ao seu desejo (LACAN, 1959-60) frente à irrupção do Real, vai perceber que existe mais em seu mundo sensorial do que ela consegue expressar por meio das palavras. Vai perceber que ela não se limita a todos os nomes que lhe foram oferecidos na convivência social. Por esse motivo, acabará concluindo pela necessidade de inventar um “si”, um modo de expressão singular que pode inscrever no mundo.

Podemos dizer, então, que, por configurar-se numa sublimação, a escrita pode ser entendida como um dos quatro destinos possíveis para dar vazão à pulsão, tal como descrito por Freud (1915). Os outros três seriam a reversão ao seu oposto; o retorno em direção ao seu próprio (self) do indivíduo e a repressão. A sublimação, diferentemente dos outros três destinos (que são sexualizados), ocorre quando a pulsão encontra satisfação em alguma realização que não é mais diretamente sexual, mas substitutiva, como, por exemplo, escrever, cozinhar, ensinar etc.

Para Gérard Pommier (1992, p. 165), a sublimação não é o fundamento de uma elite artística, mas “uma criação necessária à existência: desenhar, cantarolar e dançar são atividades inevitáveis de um corpo que se guarda de se perder”. Ela gera um produto, que, ao permitir o surgimento de uma assinatura, proporciona à pessoa que criou uma obra, o advento de um “si mesmo” separado da superfície corporal.

Nessa concepção, sublimar a pulsão não é um destino para alguns escolhidos, mas para todos aqueles que estão e querem se manter vivos. Para tanto, um dos requisitos necessários é a pessoa se dar conta de que tem um corpo e de que pode escolher os modos como, preferencialmente, vai satisfazê-lo. O ato de escrever, para aqueles que decidem levá-lo a cabo, pode fixar uma identidade no sujeito e proporcionar-lhe um nome. De um pesquisador desconhecido, por exemplo, a pessoa pode passar a ter um nome reconhecido na comunidade universitária, como aquele que escreveu o trabalho X, Y ou Z.

Para Pommier (1992), a sublimação provoca um movimento duplo: ao mesmo tempo em que a pessoa se satisfaz no nível pulsional, faz a ação por meio da qual seu trabalho se realiza. Assim, uma pessoa pode, a partir desse “combinado”, acabar constituindo-se como sujeito. Paralelamente, como consequência do seu ato, obtém satisfação pela ação de criar, satisfazendo a pulsão. Leiamos as palavras de Pommier (1992, p. 166), que merecem a citação:

Aquele que faz, se faz: pintar engendra o pintor, escrever produz o escritor, e uma identidade e um ser são fixados no progresso da ação. Essa identidade do ser, esse momento de adaptação perfeita que é o horizonte do agir tem uma significação essencial, a do gozo. No tocante a isso, todo aquele que age assume um sério risco, o de ter êxito em seu ato.

Nessa perspectiva, a sublimação é um modo de satisfação feito por quem consegue negociar com a energia e com a pressão exercida pela pulsão. Retomando o que Freud escreveu no texto de 1930, seria um modo do ser humano, por meio da criação de uma obra, se salvar, construir um abrigo para si.

A nosso ver, a escrita em contexto universitário pode se configurar como um ato em que aquele que escreve invente “um si” e possa materializá-lo no texto. Sabemos que nem todos têm condições cognitivas, estão dispostos ou têm coragem para levar adiante o esforço necessário para tal fim ou para suportar o tempo exigido que, para cada um, é diferente.

Como colocado por Riolfi e Barzotto (2011), a relação entre o trabalho de textualização necessário para a escrita de um “si” e o sujeito que escreve é um inferno. Assim, na lida com a escrita, o pesquisador pode escolher seguir diferentes caminhos. A esse respeito, o trabalho de Riolfi (2011, p. 26-29) nos é caro, pois a autora descreve quatro estações que “aquele que se dispõe a aprender a escrever deve atravessar para sair do inferno” da escrita. Vejamos quais são elas:

1) *A escrita cosmética* – trata-se de uma escrita inócua, que não causa transformação em quem escreve. Eis a escrita daquele que se sente esmagado pela demanda de escrita e, dado o opaco sistema linguístico-discursivo de seu texto, tenta maquiá-lo com palavras bonitas, citações, de modo a criar uma superfície textual “bela aos olhos do outro”. Trata-se da escrita para cumprir o protocolo universitário;

2) *A escrita crítica* – é uma escrita que faz sofrer, sem, no entanto, ter a força de provocar transformar naquele que escreve. Nessa estação, a pessoa se sente perseguida por aqueles que lhe demandam a escrita e coloca-se em posição de vítima, de impotente. Sucumbe-se em uma grande angústia paralisante. Caso chegue a escrever algumas páginas, destrói sua produção, avaliando-a com indigna. Teme o não saber e o que o encontro com a página em branco pode lhe causar.

3) *A instalação do trabalho da escrita* – nessa fase, a pessoa entrega-se ao não saber e é desde esse lugar que o texto se tece. A pessoa se permite sofrer os efeitos da escrita em seu corpo. Independentemente da demanda externa, é insistente em trabalhar para encontrar os melhores termos, a melhor construção para que sua ideia seja

arquitetada e dada a ver no papel. Como colocado por Riolfi (2003), a pessoa abre-se para um processo duplo, um trabalho sobre a linguagem e da linguagem. Por um lado, é o sujeito quem trabalha para construir uma ficção textual que seja reconhecida na comunidade onde quer se inserir e, por outro, é a escrita, como instância que privilegiada que pode tocar o Real, que exerce efeitos sobre aquele que com ela está operando. Mesmo que “pontualmente, ao se deparar com um ‘si mesmo’ em seu texto que ainda não conhecia, quem escreve se percebe singular [...], diferente inclusive de si próprio”. (RIOLFI, 2011, p. 29)

4) *A responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor* – nesse ponto, chega-se ao último estágio da construção de um si, de nome próprio. “Trata-se da escrita é produzida tendo como interlocutor primeiro aquela parcela do ‘si próprio’ que pôde ser reconhecida e batizada com o nome apropriado para chamar a vida” (p. 29). A autora explica que independente da pessoa vir a se tornar um escritor, a escrita causou-lhe uma mutação no modo como a pessoa usa a sua palavra, sua história, sua vida. Enfim, trata-se de tocar o Real, de atravessar com coragem o seu inferno particular, suas inibições, seu não-saber. Quem chega a esse lugar, “passa a poder experimentar o ato de escrever no registro do entusiasmo, da alegria de ser fiel ao seu desejo inconsciente, de onde não mais cederá” (RIOLFI, 2011, p. 30).

Quando ingressa na pós-graduação, o pesquisador sabe que, sem a escrita, não conseguirá finalizar seu curso. Nossas quatro informantes sabiam dessa exigência, feita logo no edital de inscrição para o programa de mestrado. Mas, o que percebemos ao analisar os dados que compõem esta tese é que, provavelmente, não calculavam os efeitos que a escrita causaria em cada uma delas. Assim, buscamos mostrar a existência de uma escrita como registro das incertezas, das angústias, do aprendizado, da insistência, enfim, resultado da transmissão do amor pelo Real e como tentativa da construção de um si.

Princípio 10: o Sinthoma como um modo de organização no qual o sofrimento desnecessário é ausente

Quando uma pessoa consegue organizar um Sinthoma, construiu para si um modo de amarração tal que a deixa livre do peso das expectativas do outro. Por essa razão, todo sofrimento que advém daquilo que pensa que os outros esperariam dela, é inexistente. Calcada no seu Sinthoma, a pessoa passa viver e a pensar de modo mais leve.

O conceito de Sinthoma foi trabalhado por Lacan no seu Seminário XXIII. Lacan (1975-76) postulou que a escrita pode ser o instrumento por meio do qual um corpo desencontrado com sua sexualidade, um sujeito cindido pela linguagem, pode fundar um “si mesmo”, um traço distintivo, um *Sinthoma*. *Sinthoma*, portanto, é a invenção singular de um si. Está ligado a um modo de expressão único e a um nome de autor para assiná-lo (consiste no objetivo último de uma análise levada a um bom termo). Lacan, ao final de seu ensino, avança com relação à função que o escrito tem na vida de um sujeito. Nesse Seminário, o psicanalista postulou a existência de duas acepções distintas para o termo "escrita".

A primeira refere-se às construções lógico-matemáticas que dão suporte ao pensamento sem o apoio das palavras. Trata-se, por exemplo, dos esquemas e diagramas utilizados para dar a ver o funcionamento de algo, as relações de causa e consequência. A segunda acepção seria aquela que, nas palavras do psicanalista, é “resultado do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante” (LACAN, 1975-1976, p. 140), entendida como as formalizações gráficas que, em cada cultura, representam as palavras. Por exemplo, em português, as combinações entre as letras do alfabeto que formam o nosso sistema de escrita.

Lacan interessou-se particularmente pela primeira acepção de escrita. Na mesma lição, ele afirmou que “a escrita em questão vem de um lugar diferente daquele do significante” (1975-76, p. 140). Isso porque a escrita ligada ao suporte do pensamento está relacionada ao nível da "diz-mensão" – *a mensão do dito*. Podemos entender que, nessa visada, existe um sujeito que enuncia, sem saber de si.

Conclui-se, portanto, que Lacan está considerando duas instâncias diferentes ao pensar a escrita. A primeira é a da pessoa que, deliberadamente, realiza ações para escrever. A segunda é a do enunciador que é falado por ela.

Nessa segunda instância, ocorre o que, no princípio anterior, destacamos como a “instalação do trabalho da escrita” (RIOLFI, 2011), fase em que a pessoa, livre das expectativas do outro, entrega-se ao não saber, tornando-se permeável, ao escrever, à sua ação.

Lacan, nesse Seminário, tomou como exemplo o caso do contista, romancista e poeta irlandês James Joyce (1882-1941). O psicanalista, a partir da obra de Joyce, elaborou o conceito de *Sinthoma* como um artifício, no sentido clássico de “modo engenhoso”, de “exercício de arte”. Segundo o psicanalista, a escrita de Joyce forneceu “o aparelho, a essência, a abstração” do sintoma. Quem lê *Finnegans Wake* defronta-se com a pura trama literária da linguagem e com o trabalho do escritor que torna o gozo opaco. É um trabalho de pura poesia em que o que se destaca não é o sentido dos enunciados, mas, sim, os efeitos que o escrito provoca no leitor.

Como discutido por Geneviève Morel (2009), Lacan, ao elaborar o conceito de *Sinthoma*, “não busca explicar psicanaliticamente a função do objeto de arte como ele tinha feito quinze anos antes com a sublimação¹⁶” (tradução de Suelen Igreja). Lacan sustenta que o que torna Joyce diferente das demais pessoas é que ele pôde transformar em arte os cacos de sua existência e de sua infância. Ele, ao inventar-se como escritor (ao construir um *Sinthoma*), conseguiu fazer uma amarração entre seu corpo e a linguagem. Assim, para além de um modo inventivo da ficção da fantasia de alguém, o *Sinthoma* é um modo de gozar singular, que ressoa nas demais pessoas.

Para nós, a explicação de Morel (2009) a respeito do estatuto conferido por Lacan à elaboração de Joyce vale a citação:

Sinthoma é concebido como a reparação ou a correção de uma falta estrutural primordial, atribuída aqui à carência paterna [...]. O *sinthoma* consiste no modo singular que Joyce teve de tratar, por meio da escrita, um sintoma de saída/inicial. Lacan afirma que a obra de Joyce testemunha que a arte pode procurar o que se apresenta inicialmente como um sintoma, “contrariar/evitar/contornar o que se impõe do sintoma”. [...]

A tese de Lacan é que a partir desse núcleo sintomático inicial das palavras impostas, ele, por meio da escrita, decompôs a língua inglesa, deixando-a se impor a ele. Sua arte não foi apenas uma defesa contra a fala imposta: ao

¹⁶ No original: “Avec le *sinthome*, Lacan ne cherche plus à expliquer psychanalytiquement la fonction de l'objet d'art, comme il l'avait fait quinze ans auparavant avec la sublimation”.

contrário, a fala se impõe mais e mais a ele em seu caráter fonêmico, a ponto de “destruir” a língua inglesa, após ter sido transcrita na escrita¹⁷. (Tradução de Andreza Rocha)

Como vimos desenvolvendo neste capítulo, a articulação entre a linguagem e o corpo próprio não é dada *a priori*. Para entrarmos no mundo da linguagem, tivemos de abrir mão da satisfação inicial e aceitar as palavras impostas pelo outro. Como colocado por Morel (2009), para Joyce, a escrita excedeu à sublimação. Ela não apenas funcionou como vazão de sua sexualidade ou modo de defesa das palavras impostas pelo outro, ao contrário, o fazer de modo engenhoso se impôs com tanta intensidade que funcionou como o próprio meio para que ele pudesse construir um “si”. Esclarecemos. O Sinthoma excede à sublimação porque quem chega a construir um Sinthoma visitou de tal modo os cacos de sua existência que fez dele material para construir algo inédito no mundo.

Chegar a construir um *Sinthoma*, por meio da escrita, não é uma conquista fácil. No contexto da formação de pesquisadores, entendemos que o desejo de desgredar-se das palavras desgastadas do outro e elaborar algo singular pode ser transmitido, tal como desenvolvemos no princípio a respeito da transmissão do amor pelo Real. Lacan (1966, p. 11), inclusive, na abertura dos seus *Escritos*, declara o seu desejo de que os ensinamentos colocados por ele, nos textos ali reunidos, pudessem convocar o leitor a “colocar algo de si”.

Posto isso, tendo delimitado os dez princípios retirados da psicanálise de orientação lacaniana que sustentam o que aqui estamos defendendo com relação à formação do pesquisador, fechamos esta primeira parte da tese e, na sequência, buscaremos mobilizá-los a partir do exame mais detido dos dados que compõem esta tese.

¹⁷ No original: “Sinthome est conçu comme la réparation ou la correction d'une faute structurale primordiale, due ici à la carence paternelle [...] Le sinthome consiste en la façon singulière qu'a Joyce de traiter par l'écriture un symptôme de départ. Lacan affirme que l'œuvre de Joyce témoigne de ce que l'art peut viser ce qui se présente d'abord comme un symptôme [...]”.

La thèse de Lacan est qu'à partir de ce noyau symptomatique initial des paroles imposées, il a, par l'intermédiaire de l'écriture, décomposé la langue anglaise en la laissant s'imposer à lui. Son art n'est pas seulement une défense contre la parole imposée: au contraire, la parole s'impose de plus en plus à lui dans son caractère phonématique, au point de « détruire » la langue anglaise, après avoir été transcrite dans l'écriture.”

PARTE II

Os efeitos na formação do pesquisador

1 *Movimentos do escrito*: os dados que constituem o *corpus* de pesquisa

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

(GINZBURG, 1989, p. 151)

Este capítulo visa a apresentar os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa, os critérios adotados por nós para a organização dos dados e, por fim, traçar o perfil das quatro informantes cujos textos analisamos nesta tese. Vamos descrever o perfil da orientadora das informantes e os modos como, preferencialmente, intervinha nos textos de suas orientandas (os contextos de intervenção, os suportes onde lia, a frequência etc.)

1.1 O trabalho com versões de textos

Os dados aqui analisados são parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, realizado no âmbito do GEPPEP, entre os anos de 2009 e 2012. Antes de o projeto nascer institucionalmente, nove pesquisadores do grupo, dentre os quais nos incluímos, começaram a lidar com o trabalho de compor um banco de dados com textos de pessoas em diferentes níveis de formação.

O projeto nasceu da seguinte indagação, feita pela Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi, uma das coordenadoras do grupo: “Em contexto educativo, como é que podemos ver se uma pessoa está apenas ‘vozeando’ ou se está produzindo alguma coisa?”. A hipótese do grupo é que seria possível responder a essa pergunta cotejando versões de textos escritos pela mesma pessoa. Ao comparar as alterações que alguém fez de uma versão para outra do mesmo texto, poderíamos analisar se foram

significativas do ponto de vista cognitivo ou se foram apenas textuais, de troca de uma palavra por um sinônimo, de formatação, enfim, alterações *cosméticas* (ANDRADE; RIBEIRO, 2011).

Nesse ponto, é importante caracterizar o que estamos chamando de **versão** de um texto. Entendemos que se tem uma nova versão cada vez que um texto sofre algum tipo de alteração linguístico-discursiva, a partir da qual se depreende que houve um trabalho sobre sua materialidade. Por exemplo, alterar uma frase de lugar, fazer uma nova seção, revisar um parágrafo, inserir um dado. Esse trabalho sobre o texto pode ter sido feito por parte daquele que escreve ou, ainda, por um parceiro de escrita, como orientador, colega etc.

Ao longo da lida com os dados desta tese, tivemos de diferenciar duas situações em que classificamos determinado texto como uma versão. A primeira, com os textos que nos foram entregues como arquivos eletrônicos. Nesse caso, eles já vieram nomeados pelo pesquisador ou pelo orientador. Por exemplo: arquivos nomeados como “capitulo1_10h”; “capitulo1_12h”, “capítulo1_14h55” e assim por diante. Temos, assim, três versões do mesmo capítulo, feitas no mesmo dia, as quais já chegaram para nós como versões de uma parte da dissertação.

A segunda situação foi quando as versões vieram sem nenhuma identificação nos arquivos eletrônicos ou quando nos foram entregues como pilhas de documento. Nesse caso, coube a nós fazer o cotejamento. Esse trabalho demandou bastante tempo e atenção. Primeiramente, separamos as versões dos trabalhos por assuntos parecidos. Tendo conhecimento do texto final de cada dissertação, classificamos os textos recebidos de acordo com os capítulos do trabalho. Feito isso, comparamos as diferenças textuais encontradas nos textos, a quantidade de parágrafos, o tipo de formatação etc. Tentamos seguir as marcas deixadas e, a partir delas, os classificamos quanto a ser ou não versão de um determinado capítulo e, aproximadamente, a ordem em que vinha na tessitura total do trabalho.

Tendo em vista essa concepção de versão, uma das ações do projeto coletivo foi coletar material e formar um banco de dados *on-line*, disponível a todo pesquisador do grupo que se interessasse por estudar os meandros da escrita. O banco de dados foi então formado por textos cedidos pelos informantes que os produziram, crianças e adolescentes em idade escolar, e adultos em seus percursos de formação universitária (iniciação científica, mestrado e doutorado) em território nacional.

O material doado é composto principalmente por *manuscritos escolares* (esquemas de textos, versões dos capítulos de dissertação ou tese, bilhetes ou *e-mails* trocados entre os informantes e seus orientadores/colegas/outros professores). Ressalte-se que o termo *manuscrito escolar* é aqui utilizado tal como definido por Eduardo Calil (1998): “[...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, independente do suporte onde foi escrito, é tudo aquilo que, “relacionado diretamente ou não ao ensino de língua portuguesa escrita, aquele que escreve produz na condição de aluno, tendo como a instituição escola como pano de fundo, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (p. 25).

Como destaca o autor, diferentemente do manuscrito literário, que é marcado por seu valor estético, o manuscrito escolar tem condições de produção específicas, seja ele feito em casa ou em sala de aula, quais sejam: a) escreve-se a partir de uma posição de aluno; b) escreve-se a partir de uma solicitação externa; c) há uma forte limitação de tempo para produção; d) há uma expectativa voltada para a aquisição das normas e regras da língua; e e) existe um tipo de avaliação, uma expectativa que visa a equalizar o texto escrito de um aluno a seu nível de escolaridade.

Tendo em vista as especificidades dos manuscritos com os quais trabalhamos, o grupo optou por dividir o banco de dados em duas grandes seções, considerando as diferentes produções em dois âmbitos: *escritos da escola básica* e *escritos universitários*. O primeiro é formado pela produção escrita de alunos em fase inicial de escolarização em instituições do território nacional. Até abril de 2015, tem a produção de 16 informantes, totalizando 273 arquivos. O segundo âmbito, *escritos universitários*, é o que nos interessa particularmente, já que se constitui de textos de autoria de pesquisadores em formação: versões que precederam a produção acadêmica (relatório de iniciação científica, dissertação, tese), resenhas de textos, *e-mails* a colegas, documentos pessoais, entre outros. Até abril de 2015, temos a produção de dez pesquisadores, correspondendo a um total de 1662 arquivos.

Todo esse material está integralmente publicado em uma área de acesso restrito do *site* do GEPPEP, onde os pesquisadores participantes do projeto podem acessar seus materiais de pesquisa. Ressalte-se que todos os documentos foram doados por quem os produziu, mediante assinatura de um termo de autorização para uso dos dados e, no caso das produções de crianças, mediante assinatura dos pais ou responsáveis.

1.1.1 A organização do *corpus* de pesquisa

A organização dos dados foi realizada segundo as diretrizes de uma metodologia inspirada naquela adotada pela *crítica genética*. Nesta área, desde o início da década de setenta, vêm sendo realizados estudos com o intuito de apreender os procedimentos constitutivos da gênese de uma obra literária, levantando uma série de hipóteses sobre as operações escriturais, antecedentes à obra editada (GRÉSILLON, 1994; GRÉSILLON; WERNER, 1985; WILLEMART, 1993).

Os procedimentos realizados pelos pesquisadores que se dedicam a este campo de investigação a respeito da criação literária consistem em etapas determinadas e sequenciais. Em resumo, inicialmente, cabe ao pesquisador reunir os manuscritos da obra a ser estudada, verificando a sua autenticidade. Uma vez que esta é confirmada, dá-se início ao processo de leitura e identificação de informações contidas em rasuras, manchas ou em rabiscos no material coletado. Após tal levantamento, as versões são classificadas a fim de que se estabeleça a ordem provável da composição. Dada a organização do material, então, é possível examinar as modificações realizadas ao longo do conjunto de documentos de uma obra literária.

Com o trabalho feito com manuscritos, a crítica genética elevou os documentos genéticos ao estatuto de objeto científico, na medida em que os considera como uma importante fonte que pode ajudar a entender os processos enigmáticos de criação de uma obra. Nesse campo de investigação, dá-se privilégio ao estudo de cada manuscrito, uma vez que, conforme colocado por Grésillon (1994, p. 33), o manuscrito porta:

[...] os traços de um ato, uma enunciação em marcha, uma criação se fazendo, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, suas pulsões desenfreadas e suas reparações, seus relances e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas.¹⁸

Partimos dessa ideia segundo a qual um manuscrito ou uma versão de texto, justamente por deixar marcas de sua enunciação, pode ajudar-nos a reconstruir um percurso de pesquisa e a entender as transformações pelas quais um pesquisador passa

¹⁸ A tradução é de Suelen Gregatti da Igreja. “celui qui porte les traces d’un acte, d’une énonciation en marche, d’une création en train de se faire, avec ses avancées et ses blocages, ses ajouts et ses biffures, ses pulsions débridées et ses reprises, ses relances et ses hésitations, ses excès et ses manques, ses dépenses et ses pertes.”

ao longo de sua formação. Assim, iremos analisar as versões que compuseram as dissertações de mestrado escritas por quatro informantes que realizaram mestrado em educação em uma universidade pública paulista e tiveram a mesma orientadora, Jacqueline.

Além dos manuscritos que compuseram a dissertação, compõe o *corpus* de pesquisa todo material que nos foi entregue, produzido no período: resumos dos trabalhos apresentados em congressos, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas das informantes e anotações do orientador.

Para dar a ver como o *corpus* da pesquisa foi composto, elaboramos o Quadro 1.

Informante	Tipo de produção	Período de realização do mestrado	Nº de manuscritos	Nº de páginas
Bridget Jones	Dissertação de Mestrado	2005 a 2007	463	4.177
Cândida	Dissertação de Mestrado	2007 a 2010	118	1635
Louise	Dissertação de Mestrado	2006 a 2008	355	6806
Pietra	Dissertação de Mestrado	2005 a 2007	165	3.175
			Total: 1101	15.793

Quadro 1 – Composição do *corpus* da pesquisa

Importante destacar que os dados das informantes Bridget Jones e Pietra foram os primeiros a serem doados para o banco de dados do projeto *Movimentos do Escrito*. Eles nos foram entregues pelas informantes à medida que elas escreviam seus textos. No caso da informante Louise, ela também preservou, principalmente em seu *e-mail*, as versões de seus textos à medida que foi escrevendo a dissertação de mestrado. Com relação às versões escritas pela informante Cândida, só tivemos acesso ao material produzido após seu exame de qualificação de mestrado, coincidente com a época em que o projeto coletivo *Movimentos do Escrito* se iniciou.

Com relação aos procedimentos de classificação do *corpus*, tomamos por base a hipótese segundo a qual, por meio de pequenos indícios no texto, é possível traçar um percurso de análise. Essa hipótese baseia-se na proposta do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), a qual ficou conhecida como *paradigma indiciário*, nome utilizado para referir-se a uma tradição de pesquisa ainda não sistematizada, que, por meio de pequenos indícios, consegue reconstruir o aspecto de algo que nunca se viu. Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 152): “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a

partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.”

Entendemos que, independente do período de coleta dos dados, sabemos que não teremos a totalidade exata das versões que antecederam a dissertação de cada uma das pesquisadoras. Lembremos que até os textos chegarem a nós, também foram alvo de alguma seleção por parte de nossas informantes. De todo modo, o material coletado permite-nos reconstruir o percurso de pesquisa de cada uma das pesquisadoras em formação e os efeitos das intervenções da orientadora nos textos.

Feitas essas ressalvas, importante apontar que o trabalho de organização desse *corpus* foi uma etapa demorada do percurso de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, bastante produtiva para que pudéssemos apreender os modos por meios dos quais cada pesquisadora se relacionava com o ato de escrever e como a orientadora intervinha no processo de produção das dissertações de mestrado.

Os manuscritos de cada informante, inicialmente, foram separados do seguinte modo: 1) versões manuscritas – aquelas escritas à mão; 2) versões em arquivo eletrônico de cada uma das partes que compunha o trabalho; 3) versões com intervenções do orientador; e 4) versões reescritas depois de lidas pelo orientador.

Na sequência, nosso trabalho foi o de organizar os manuscritos segundo as datas de sua produção, dispondo-os em ordem crescente, da versão mais antiga até a versão que foi entregue para leitura da banca da dissertação. Depois, digitalizamos todo o material que nos foi entregue em papel e em formato *doc*, transformando-os em arquivo do tipo PDF.

Feito isso, organizamos uma tabela-padrão a todos os dados do projeto coletivo. Cada tabela traz a descrição do *corpus*, o perfil do informante, o tipo de produção escrita, o número total de páginas e o ano de cada produção. Posteriormente, os arquivos foram transformados em extensão *html*, para que a publicação no *site* do grupo de pesquisa fosse possível.

1.2 Os perfis das informantes

As quatro informantes, quando ingressaram no mestrado, eram recém-graduadas e tinham, em média, vinte e três anos quando os dados foram coletados, como apresentamos na parte I desta tese. Fizeram graduação em Letras, em universidade pública estadual, e mestrado em educação. Na sequência, descreveremos um breve perfil de cada uma delas: Bridget Jones, Cândida, Louise e Pietra.

Bridget Jones

Aquela a quem nomeamos de Bridget Jones iniciou o mestrado aos vinte e dois anos. Na época, era professora da escola básica há sete anos. A escolha do seu nome fictício remete-se à personagem do cinema e da literatura inglesa (Bridget Jones), porque ela compartilha com essa informante um traço peculiar: um talento para levar a vida com relativo sucesso, não obstante seu modo de agir pouco convencional.

Proveniente da grande São Paulo, de família com poucos recursos, após ter cursado o magistério, aos dezoito anos ingressou no curso de Letras de uma universidade pública de São Paulo, onde se graduou como bacharel e licenciada em Letras. Segundo a própria informante, a participação no Programa Institucional de Iniciação Científica, na mesma instituição onde fez o mestrado, foi o divisor de águas de sua vida.

Durante a graduação, Bridget sempre trabalhou, por meio período, como professora. Estudou no período noturno e fez algumas disciplinas à tarde, principalmente as da licenciatura. Concluiu o curso em seis anos, tendo 7.1 de média ponderada nos 182 créditos cursados. Prestou a seleção do programa de pós-graduação em 2004, apresentando um projeto de pesquisa que dava continuidade, de certa forma, às questões já desenvolvidas na iniciação científica, desenvolvida com a mesma orientadora do mestrado, Jacqueline.

A convivência com a informante fez-nos perceber uma característica bastante peculiar de sua relação com a linguagem: pode ser considerada como um “dicionário de

sinônimos ambulante”. Era comum, inclusive, ajudar os colegas a resolver impasses lexicais. Se, por um lado, trata-se de uma característica bastante positiva, por outro, foi possível perceber o seu avesso: uma tendência, no início de seu percurso como pesquisadora, a limitar-se a procurar “palavras bonitas” para compor um texto, deixando, algumas vezes, de trabalhar na organização das ideias no texto ou mesmo na macro organização.

Como não entendia que a escrita pode ser usada como suporte do pensamento (LACAN, 1975-76), escrevia muito, mas sem de modo desarticulado, de modo que é a informante com o maior volume de material. Adotava um modo bastante aleatório de juntar e entregar as versões da dissertação para o banco de dados. Como escrevia intensa e desordenadamente em diversos suportes (folhas de rascunhos de textos antigos, blocos de anotações, computadores de locais diferentes etc.), encontramos no seu material uma grande quantidade de rabiscos, folhas esparsas, ideias sem concluir e documentos pessoais misturados aos acadêmicos.

A aproximação com o material coletado permitiu-nos verificar que Jones tinha muitas ideias que eram avaliadas por seu orientador como pertinentes e criativas, mas encontrava dificuldade em concretizá-las em uma escrita com progressão e finalização. Embora planejasse, diversas vezes, segmentos de texto, frequentemente não calculava os elementos textuais e sintáticos para formar um parágrafo coeso.

Ressaltamos que se trata de uma informante cuja produção é preciosa para os interessados em estudar a relação de um pesquisador com a escrita. Elencamos alguns dos motivos: 1) Abundância de material; 2) Número elevado de transformações – esse número decorreu não só porque Jones trabalhava bastante quantitativamente, mas também porque realizava inúmeras transformações nos seus textos, cortava e acrescentava parágrafos, mudava-os de posição no texto, desdobrava-os em outros tantos; 3) Inúmeros “pontos de virada” – por meio dos quais foi possível verificar mudanças da relação da informante com a escrita; 4) Profusão de processos criativos – também decorrente dos “pontos de virada”, pois, em muitos momentos, Jones teve ideias interessantes que, depois de depuradas, transformaram-se em texto, fugindo à mera reprodução – por exemplo, fez parte da introdução em forma de entrevista, justamente para dialogar; e 5) Dificuldade de concretização – muitas vezes se perdia em um texto que estava escrevendo, largava-o e iniciava outro que em seguida também era deixado de lado.

Para mostrar, em números, o modo como o processo de escrita de sua dissertação de mestrado se deu, elaboramos o Quadro 2, no qual contabilizamos os manuscritos do *corpus* que correspondem a cada uma das partes do trabalho da pesquisadora.

Parte do Trabalho	Total de versões	Versões com intervenção do orientador
Introdução	44	17
Capítulo 1	62	23
Capítulo 2	69	27
Capítulo 3	76	22
Considerações finais	28	06
Referências bibliográficas	10	1

Quadro 2 – Número de versões de cada parte da dissertação da informante Bridget

No quadro que acabamos de apresentar, inserimos, do lado esquerdo, cada uma das partes do trabalho, depois o total de versões a que tivemos acesso e, por fim, a quantidade de versões que contêm intervenções do orientador. Note-se que, para todas as partes da dissertação, a informante fez muitas versões, sendo que a parte com maior número foi o capítulo 3, o último a ser finalizado por ela.

Outro ponto a ser destacado é o número de versões com intervenções da orientadora. Tanto no caso de Bridget quanto das demais informantes, a média da incidência de Jacqueline nas versões dos textos era de cerca de 30%.

Cândida

O nome Cândida foi escolhido pela própria informante, assim que leu o romance *Cândido*, de Voltaire. Para ela, a escolha do se deu porque o livro narra a história de Cândido, um otimista que, seguindo os preceitos do filósofo que o educou, Pangloss, acreditava que vivia no melhor dos mundos possíveis, mesmo quando a realidade não correspondia a esse ideal. A informante destacou uma característica do personagem que muito lhe chamou a atenção: a crença inabalável e ser uma pessoa extremamente ingênua. Decorre desses traços de sua personalidade o nome “Cândido”.

Segundo a informante, ela se identificou a traços da personagem que Voltaire que, tal como ela, teve dificuldades de abandonar o otimismo em prol de um olhar que levasse mais em consideração a realidade. No caso, o ideal da informante referia-se a acreditar que tanto nos dados que analisava quanto nos seus próprios escritos era possível encontrar um determinado elemento. É interessante frisar que a escolha do pseudônimo dado pela informante a ela mesma já denota divisão subjetiva. Trata-se de um traço importante de Cândida, não fazer semblante de si, e reconhecer rapidamente quando uma formulação não estava apropriada.

Ingressou no mestrado aos vinte e três anos. Proveniente de uma pequena cidade do interior de São Paulo, Cândida fez magistério e começou a fazer o curso de Letras em uma faculdade particular, na mesma cidade. Nessa faculdade, no primeiro semestre de curso, foi aluna de um professor cuja postura política em favor de uma graduação de qualidade, na qual o aluno pudesse fazer pesquisa, mudou sua trajetória.

Motivada pelas provocações feitas pelo professor, quando comparava a universidade pública e a particular, resolveu abandonar o curso e estudar para prestar vestibular, para o mesmo curso, em uma universidade pública. Passou no vestibular e, no ano seguinte, mudou-se para outra cidade. A partir de então, a informante passou a ter uma posição engajada em favor da defesa da realização da pesquisa na graduação.

Começou a fazer iniciação científica desde o primeiro ano de graduação, na área de língua latina, e seguiu como bolsista até o último ano. Teve boas notas nas disciplinas que cursou, tendo média ponderada 7,5. Do contato com o professor que a incentivou a mudar de faculdade e da participação em eventos em que ele era um dos organizadores, conheceu quem veio ser sua orientadora no mestrado. Em 2007, deixou a cidade do interior e foi para São Paulo fazer mestrado em educação.

No período do mestrado, a pesquisadora teve bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Com relação ao seu processo de escrita, quando submetia algum texto à orientadora, esse já tinha passado por um período de depuração das ideias. Ela sempre conversava com seus colegas a respeito de suas elaborações, escrevia-as nos cadernos das disciplinas que cursava etc. Nas reuniões de orientação, sempre levava os textos impressos e os lia. Assim, muitas das intervenções eram feitas oralmente, sendo que a mestrande anotava, nas margens das folhas, frequentemente em forma de tópicos, as sugestões feitas por Jacqueline. O quadro 3 sistematiza as versões da dissertação que compõem o nosso *corpus*.

Parte do Trabalho	Total de versões	Versões com intervenção do orientador
Introdução	22	8
Capítulo 1	23	5
Capítulo 2	24	11
Capítulo 3	19	7
Capítulo 4	17	6
Considerações finais	7	1
Referências bibliográficas	6	1

Quadro 3 – Número de versões de cada parte da dissertação da informante Cândida

Dentre as quatro informantes desta pesquisa, Cândida foi a que mais tempo levou para terminar o mestrado. Finalizou no prazo máximo estipulado pela instituição: 36 meses.

Louise

O nome Louise foi escolhido por Riolfi e Igreja (2010). Na ocasião, as pesquisadoras analisavam os relatórios de iniciação científica escritos pela informante. Quando foram apresentar, em um congresso na França, um trabalho resultado dessa pesquisa, buscaram um nome que fosse facilmente reconhecido pelo público do evento. Ao pensarem nas principais características da informante, recordaram-se de uma personagem de um anime, *Zero no Tsukaima*. A pesquisadora compartilhava com a personagem do desenho as características de ser autoritária e controladora.

Proveniente de uma pequena cidade do interior de São Paulo, Louise ingressou no curso de Letras de uma universidade pública estadual aos dezessete anos, tendo terminado os cursos de Bacharelado e de Licenciatura aos vinte e um anos, com média ponderada de 8.9. Como as outras informantes, optou por fazer a habilitação em língua portuguesa e em uma língua estrangeira.

Durante sua graduação, depois de ler um cartaz a respeito de iniciação científica, foi procurar Jacqueline, com quem estabeleceu uma parceria de trabalho. Realizou, sob orientação dessa professora, duas iniciações científicas, ambas com bolsas de agências de fomento de pesquisa, e escreveu com ela artigos e capítulos de livro. Aos vinte e dois anos, ingressou na pós-graduação da mesma universidade onde se graduou.

No primeiro ano do curso de mestrado, trabalhou como professora de língua portuguesa e de língua estrangeira. Já no segundo ano, teve bolsa do CNPq. À época de realização do mestrado, Louise era uma pessoa cuja preocupação em manter a imagem de “boa aluna” e de “organizada” destacava-se. Tal característica tinha consequência no modo como escrevia. Isso porque, na tentativa de manter uma “imagem”, estabelecida como padrão aos seus próprios olhos, tinha dificuldades de se colocar à prova, de fazer perguntas.

A primeira consequência dessa postura era a dificuldade de escrever e de mostrar aos outros seus textos. Louise demorava até que uma ou duas páginas fossem escritas. A segunda característica era um apego mais à forma do texto do que às ideias propriamente ditas. Em seu *corpus*, podemos ver que a orientanda era bastante insistente na quantidade de reformulações que fazia dos textos. No entanto, tendia a repetir muitas vezes a mesma ideia. Nesse sentido, parecia que, para ela, a escrita se dava por acumulação. Como se para avançar em um pensamento X, precisasse retomar tudo o que foi já tinha escrito. Consequentemente, grande parte das intervenções do orientador foi cortar o que era excesso no texto da informante, as repetições, as partes que ajudavam na progressão temática de uma ideia.

Vejamos, no quadro 4, as versões que compõem nosso *corpus* de pesquisa.

Parte do Trabalho	Total de versões	Versões com intervenção do orientador
Introdução	29	8
Capítulo 1	28	10
Capítulo 2	30	12
Capítulo 3	27	8
Capítulo 4	33	11
Considerações finais	12	8
Referências bibliográficas	9	0

Quadro 4 – Número de versões de cada parte da dissertação da informante Louise

Pelos números apresentados na tabela, vemos que Jacqueline acompanhou bem de perto o percurso de escrita, incidindo em todas as partes do trabalho, com exceção das referências bibliográficas, muito provavelmente por entender que, para Louise, essa parte normativa do trabalho não lhe traria muita dificuldade.

Destacamos a quantidade de vezes que a orientadora incidiu sobre as considerações finais de Louise (8). Nessa parte do trabalho, a pesquisadora não somente retomou os principais pontos discutidos em sua dissertação, mas, também, buscou traçar

pré-condições para o trabalho de formação de pesquisadores. Nossa hipótese é que o acompanhamento bem de perto de Jacqueline se intensificou nessa parte porque a mestranda tinha dificuldade de extrair de lições de sua pesquisa para área em que sua dissertação estava inscrita.

Pietra

A informante a que nomeamos de Pietra iniciou o mestrado aos vinte e três anos. A escolha do pseudônimo foi feita por ela mesma. No momento em que pensávamos em qual nome iríamos adotar, pedimos uma sugestão e, dada sua pertinência, ela foi acatada. Trata-se do feminino do apóstolo “Pedro”, personagem bíblico do Novo Testamento.

Pedro tornou-se conhecido por ser o discípulo de Jesus que, embora tenha dito veementemente que não o negaria jamais, negou-o por três vezes. Além de ser conhecido como o apóstolo que negou a Jesus, Pedro também é conhecido como o mais “sanguíneo” dos doze apóstolos. Trata-se de uma designação que alude a seu modo de agir, muitas vezes pautado pela emoção e circunstância momentânea (sem raciocinar as consequências de seus atos). Na opinião da informante, tal qual Pedro, ela tem a peculiaridade de, por medo, inúmeras vezes renegar o que quer e, depois, se arrepender. Do mesmo modo, ela avalia que tende a agir sem pensar e, conseqüentemente, a magoar as pessoas ao seu redor.

O contato com a maneira de Pietra se relacionar com a escrita mostrou que, de certo modo, este traço também lá se manifestava. Isso porque a informante tendia a concluir abruptamente os parágrafos ou mesmo seções de seu texto e, sem maiores explicações ou avisos ao leitor, prosseguir para um novo assunto, sucessivas vezes.

Residente em uma cidade do interior paulista, não mediu esforços para viajar, à capital, diariamente de ônibus, desde o ano que ingressou no curso de Letras até se graduar como bacharel e licenciada. Durante a graduação, já teve um contato inicial com a pesquisa, por meio da participação do Programa de Iniciação Científica, na área de terminologia, com bolsa de um ano.

Pietra não trabalhou ao longo da graduação, podendo dedicar-se integralmente às atividades do curso. Fez as disciplinas do bacharelado, no período matutino, e à tarde, as da licenciatura. Em cinco anos, concluiu a graduação com 182 créditos e média ponderada 8.2.

Prestou a seleção de mestrado no mesmo ano em que a informante Bridget. Três meses depois de seu ingresso, trabalhando na rede estadual de ensino, em que era concursada, optou por diminuir sua jornada para ter mais tempo para se dedicar à pesquisa.

Nos seis primeiros meses do curso, a produção de Pietra se restringiu aos trabalhos obrigatórios feitos para as disciplinas da pós-graduação, uma vez que reservou essa fase inicial para as leituras teóricas e para o contato com o *corpus*. Após esse período, entregou-nos amostras de escrita, rascunhos introdutórios de capítulos, textos que preparava para comunicações em congressos, entre outros.

Depois de um ano no mestrado, preparou seu relatório de qualificação, o que fez sua produção se intensificar consideravelmente a cada semana. Escrevia geralmente em casa nos finais de semana, durante o dia (terças e quartas-feiras), quando não tinha atribuições na faculdade e, eventualmente, à noite. Segundo a informante, havia dias em que escrevia o dia todo, em outros, uma hora e “secava a fonte” e havia ainda outros dias, em que sentava no computador e só ficava revisando o que já havia escrito.

Pietra escrevia quase exclusivamente direto no computador. Geralmente, fazia um pequeno esboço do texto manuscrito e, deste esboço, já partia para a versão digitada. Consequentemente, as diversas versões de um texto eram enviadas por *e-mail*. Em sua avaliação, sempre precisou de uma “pressãozinha” para produzir.

Por escrever direto no computador e também por certo modo “organizado” de ser, decorreu, por um lado, uma maior facilidade no momento de organizarmos as diversas versões que escrevia, mas, por outro, um ocultamento maior no que se referia às suas hesitações na hora de escrever, uma vez que não ficavam registradas as eventuais rasuras, trocas de lugar e alterações no texto, feitas no momento de sua escrita.

Outro aspecto que se pode perceber por meio do exame do material de pesquisa foi a grande diferença entre as versões de um mesmo texto.

No Quadro 5, sistematizamos o número de versões que compõem o *corpus* de pesquisa:

Parte do Trabalho	Total de versões	Versões com intervenção do orientador
Introdução	24	8
Capítulo 1	31	12
Capítulo 2	34	12
Capítulo 3	37	8
Considerações finais	27	9
Referências bibliográficas	14	1

Quadro 5 – Número de versões de cada parte da dissertação da informante Pietra

Tal como ocorreu com as outras orientandas, o último capítulo a ser escrito por Pietra também foi o que mais vezes foi reescrito. Trata-se de um capítulo de análise dos dados o qual, inclusive, posteriormente, foi transformado em artigo em coautoria com Jacqueline.

Posto isso, na sequência, apresentaremos um breve perfil da orientadora das alunas.

1.3 Perfil da orientadora

Professora livre-docente da universidade onde as informantes estudaram, aquela a quem foi nomeada em outro trabalho de Jacqueline (IGREJA, 2012) fez mestrado e doutorado em linguística aplicada. Iniciou sua carreira como professora universitária aos 23 anos. Em todos esses anos, tem se destacado na defesa de uma universidade pública de qualidade, onde o aluno possa pesquisar. Em 13 anos, somente na instituição onde foi responsável pela formação das nossas informantes, já orientou: 15 projetos de iniciação científica; 13 dissertações de mestrado; 3 teses de doutorado; 1 estágio de pós-doutoramento e 12 trabalhos de outra natureza, como estágios do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE.

Sua produção é vasta e abrange desde eventos que tematizam uma postura ética de formação das novas gerações, até uma produção bibliográfica em que se dedica a estudar diferentes facetas relacionadas ao texto escrito e à formação de professores e pesquisadores. Já coordenou e coordena muitos projetos com instituições de diferentes regiões do país e do mundo.

Jacqueline tem uma preocupação ética uma posição bastante definida frente ao saber e aos modos de lidar com aqueles que a procuram para pedir-lhe orientação: não se eximir do trabalho necessário para auxiliar seus orientandos a avançarem na direção de construir um percurso subjetivo de pesquisa. Provavelmente essa característica decorre do seu desejo de formar novos pesquisadores. Esse desejo é materializado, também, em seus textos, aulas, palestras e cursos de formação.

Alegre, divertida, outro traço que se destaca no seu modo de formação de professores e de pesquisadores é a exigência para que calculassem, da melhor maneira possível, os efeitos do texto ou da fala para os interlocutores. Ela sempre os convocava a escrever e falar da maneira mais clara possível. Assim, podemos notar que suas intervenções nos textos vão na direção de sempre ajudar o pesquisador a recuperar a lógica de construção do texto, hierarquizando os elementos que o compõem.

Sempre presente, a intensidade em todas as atividades que realiza também lhe é uma característica singular. Essa intensidade pode ser observada em vários aspectos da orientação: as reuniões constantes com as orientanda; a rapidez com que devolvia uma versão de algum texto das informantes (essa devolução era feita tanto durante a semana quanto nos fins de semana ou feriados); a quantidade de vezes que lia um mesmo capítulo; as operações realizadas nos textos que indicavam uma leitura bastante rigorosa, a disponibilidade para falar com elas usando de recursos tecnológicos, como, à época, o “bate-papo” do *messenger*.

Jacqueline trabalha de modo engajado e coletivamente. Pelo que pudemos observar ao longo do processo da orientação docente, sempre buscava que suas orientandas se envolvessem na pesquisa e em várias atividades da Universidade. Essa exigência não era pautada no cumprimento de uma obrigação moral – “um fazer para que o orientador não fique bravo” – mas em uma convocação para que cada uma se responsabilizasse pelas escolhas e pelo trabalho necessário para a construção de uma dissertação.

Era rigorosa e por meio de um saber-fazer buscava levar suas orientandas ao mesmo rigor: na leitura; na análise dos dados; na escrita da dissertação, nos cumprimentos dos horários e prazos estabelecidos para a entrega de algum trabalho etc. Jacqueline sempre honrava seu compromisso de ler as versões enviadas e procurava textos que, no seu entender, ajudariam as orientandas na elaboração que estavam fazendo etc.

Outro traço dessa orientadora é a generosidade com que fazia as intervenções e com que ensinava suas orientandas. Essa generosidade reflete-se não somente em sempre se colocar à disposição para as dúvidas das orientandas, nos modos de ler os textos que recebia, mas, também, pela presença amorosa, sendo ela física ou não. Outra ação que indica a generosidade de Jacqueline é que, frente a algum impasse teórico ou de análise dos dados das pesquisadoras, inventava diferentes modos de ajudá-las, por exemplo, desenhando; fazendo esquemas e roteiros; escrevendo um parágrafo com a ideia principal.

Os modos de convocar para o trabalho foram os mais variados, mas tinham sempre um tom bastante direto e chistoso, como, por exemplo, dizer que as partes confusas dos textos das orientandas estavam escritas em “grego”; “russo”; “aramaico” etc. Para além da jocosidade, Jacqueline também sabia separar os momentos de barrar alguma atitude ou formulação das orientandas que não condizia com a postura de um pesquisador ou quando as mestrandas não cumpriram com um compromisso previamente estabelecido.

Sem buscar construir uma imagem idealizada de orientadora, sua preocupação fundante foi a de formar cada uma das orientandas, fazendo, para que isso acontecesse, tudo que avaliou como necessário para que construíssem um lugar de enunciação. Esse modo intenso de orientar fez com que as informantes tivessem muito respeito pela orientadora e confiança no trabalho que ela realizava.

Para ilustrar os traços que acabamos de destacar, no Quadro 6, que se segue, inserimos um *e-mail* retirado da troca de correspondência entre Jacqueline e Cândida, realizada 17 dias antes da mestranda entregar a sua dissertação:

E-mail enviado em 25 de Janeiro de 2010
<p>Cândida,</p> <p>Este está o pior dos capítulos que li até agora. Se precisar decidir onde investir mais tempo, invista aqui. Ele não está "parando de pé" ainda. Não está claro o foco, o título não está desenvolvido no conteúdo e a análise não está convincente. [...] Muita coisa se aproveita, se vc: 1) decidir um foco; 2) reorganizar as partes a partir dele.</p> <p>Pensa direito sobre meus comentários e procure "falar" comigo no MSN. Gostaria de ter certeza de que vc conseguiu se orientar a partir do que escrevi. Beijo, bom trabalho.</p>

Quadro 6 – E-mail de Jacqueline enviado à Cândida

Nesse *e-mail*, primeiramente Jacqueline avalia a qualidade do capítulo que lhe foi enviando pela pesquisadora (*está o pior dos capítulos*). Na sequência, sem

culpabilizar a orientanda ou tentar encontrar as razões para o estado do texto que leu, busca ajudá-la na administração do pouco tempo que tem para a entrega da dissertação e o investimento necessário para que o capítulo saísse da categoria “não está parando em pé”.

Para não deixar dúvida do que seria um texto nessa categoria, explica: 1) o foco não estava claro; 2) o título não estava desenvolvido no conteúdo e, 3) a análise não está convincente. Nesse sentido, também notamos o cuidado de Jacqueline ao validar muitas partes do trabalho já feito pela aluna, caso ela: decidisse o foco e, a partir dessa decisão, reorganizasse o capítulo. Assim, era da responsabilidade da pesquisadora decidir a respeito do que gostaria de escrever.

Ao final do *e-mail*, destacamos a implicação de Jacqueline no trabalho de sua orientanda. Nessa época (final de janeiro), a informante estava na casa dos seus pais, no interior, e a orientadora no exterior, em trabalho de pesquisa. Jacqueline então demonstra a preocupação de ter certeza de que Cândida conseguiria dar prosseguimento ao trabalho a partir das intervenções feitas por ela no texto. Pensamos que se preocupa também com a reação da pesquisadora ao receber o seu retorno. Talvez calculando os efeitos angustiantes que esse retorno poderia causar em Cândida, coloca-se disponível para “orientação *on-line*”, a partir da ferramenta de troca de mensagens instantâneas “MSN”.

Feitas essas descrições de nossas informantes e do *corpus* de pesquisa com que lidamos na tese, no próximo capítulo passamos a mostrar as intervenções feitas por Jacqueline nos textos de suas orientandas.

2 Ensinar a escrever e a pesquisar: as intervenções do orientador

É efeito curioso o dos nevoeiros prolongados, Alteza. O homem rapidamente esquece seus pontos de referência cotidianos e fica mergulhado no caos. [...] Após ter ficado um certo tempo mergulhado no nevoeiro, todo conhecimento prévio torna-se inútil [...]. Com essa terrível venda nos olhos, até os contornos ou os limites do próprio corpo se apagam.

(LEÓN, 1992, p. 43)

No presente capítulo queremos dar a ver de que modo Jacqueline interveio nas versões de textos de suas orientandas e como selecionou aspectos textuais e do comportamento das mestrandas frente à pesquisa que, em sua avaliação, mereceram algum tipo de intervenção.

Para tanto, a partir da análise das versões de textos com maior incidência de intervenções de Jacqueline, mostraremos as principais dificuldades das quatro pesquisadoras para escrever e sustentar uma pesquisa em contexto acadêmico que, aos olhos da orientadora, mereceram o investimento de seu trabalho.

2.1 Problemas de escrita que chamaram a atenção de Jacqueline

A lida com os dados permitiu-nos verificar que o processo de escrita das quatro orientandas de Jacqueline foi rigorosamente acompanhado por ela. Todas as versões que as mestrandas lhe enviaram foram devolvidas com algum tipo de intervenção. Essa presença marcada de Jacqueline fez com que nos interessássemos pelo estudo dos aspectos da escrita das pesquisadoras que, em sua avaliação, precisaram ser alvo de sua maior incidência.

Ao tratarmos a respeito das avaliações quanto ao tipo de incidência que um orientador faz, principalmente no início do processo de orientação, cabe considerar que

a única certeza que o docente tem é a de desconhecer o quanto o orientando não sabe. Logo, torna-se impossível, *a priori*, traçar um programa do que será necessário ensinar para que a escrita do relatório e a realização da pesquisa sejam bem-sucedidas. Nesse caminho, caberá pautar-se no desejo de formar pesquisadores e de olhar para cada um deles, em sua singularidade.

Assim, se nem mesmo o pesquisador tem a dimensão daquilo que ele precisará aprender ao longo do percurso, a bússola do orientador será o próprio trabalho apresentado pelo orientando. É esse percurso que lhe dará pistas para avaliar o quanto precisará ensinar ao orientando e o quanto deixará a cargo dele aprender sozinho. O orientador estará, assim, pautado no princípio de orientar-se pelo que o orientando faz e não por aquilo que fala – princípio este depurado por nós na primeira parte deste trabalho. Lembremos ainda que, dependendo do tipo de relação que o professor estabelece com o saber, sempre na dimensão daquilo que ensina, o próprio desejo de ensinar e de pesquisar pode ser transmitido pela ação do orientador.

Levando a cabo o princípio de que tratamos aqui, optamos por acompanhar o processo de escrita das nossas informantes. A partir dele, notamos que, antes de o texto chegar às mãos da orientadora, passou por versões prévias, na maioria das vezes insipientes ou truncadas, ou mesmo, registradas apressadamente na forma de tópicos. Não há marcas nos textos que indiquem terem sido mostradas para alguém. São versões nas quais o próprio pesquisador trabalha com sua escrita, antes de mostrá-la a um leitor.

Verificamos que, no início do processo, a tendência é que o número de versões privativas seja maior do que o de versões que são partilhadas. Já na proximidade de etapas de finalização (exames de qualificação, apresentação em eventos ou a própria defesa), essa proporção se inverte, bem como diminui o espaço de tempo entre a partilha de uma versão e outra com o orientador. Para que se tenha uma ideia, se no começo do processo a tendência é que uma versão fosse mostrada a cada dois ou três meses; no fim, podia ser que aparecesse a cada dois ou três dias.

Os problemas de escrita se fizeram presentes em todo o percurso de formação das pesquisadoras. No que se segue, apresentamos o Quadro 7, no qual construímos, de maneira esquemática, a sistematização das maiores recorrências encontrados em nosso *corpus*. Importante salientar que para chegarmos à elaboração desse quadro, primeiramente fizemos um levantamento em nosso *corpus* destacando, em cada versão com intervenção de Jacqueline, sobre quais aspectos a orientadora incidia. Após esse levantamento feito no material de cada informante, fomos, por comparação, localizando

os aspectos que mais se repetiam nas versões das quatro informantes. Os aspectos comuns, portanto, foram inseridos no quadro, que se segue.

Aspectos	Complicadores à escrita	Facilitadores à escrita
Relativos à relação do pesquisador com o saber	Inércia	Iniciativa, Insistência
	Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado	Busca deliberada por oportunidades de aprendizado
	Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações	Inclusão da variável “tempo” no planejamento das ações
	Desordem	Tentativas de organização
	Inconsequência	Consequência, responsabilidade subjetiva
	Colagem, paráfrase	Tentativa de elaboração autônoma
	Fuga, isolamento	Pedido de ajuda
	Delegação de responsabilidade	Assunção da responsabilidade
Relativos à elaboração intelectual	Tomar o secundário pelo essencial	Saber hierarquizar
	Não conseguir descrever os dados	Abandonar a emissão de opinião sobre dados e passar a analisá-los
	Tomar os textos lidos como verdades absolutas	Colocar as afirmações dos textos lidos à prova nas análises realizadas
	Selecionar textos aleatoriamente, a partir de suas preferências pessoais	Saber selecionar textos para serem lidos
	Regredir ou permanecer em fechamento narcísico em sua elaboração	Buscar colocar suas elaborações à prova na comunidade (congressos, discussões em grupos de estudo etc.)
Relativos à formulação das primeiras versões do texto	Repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo	Ausência de repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo
	Utilização de argumentos pautados no senso comum para sustentação de suas ideias.	Inclusão de argumentos calcados no estudo teórico ou a partir dos dados para sustentação de suas ideias.
	Utilização de um registro escrito que não inclui a audiência	Utilização de um registro escrito que inclui os leitores e leva em conta suas especificidades
	Parágrafos que não apresentam coerência lógica entre eles	Coadunação entre os parágrafos do texto
	Imprecisão lexical	Busca de maior propriedade lexical
	Falta de propriedade na recuperação das principais ideias do texto lido	Resenha do texto lido coerente com seu programa narrativo principal
	Uso de exemplos ou citações mesmo sem entendê-los.	Seleção de exemplos e de citações pertinentes com o raciocínio
Relativos à revisão	Falta de coesão	Propriedade no uso da coesão
	Falta ou uso inapropriado de pontuação	Propriedade no uso da pontuação
	Formatação inapropriada	Formatação apropriada
	Falta de apuro estético na apresentação do texto	Apuro estético na apresentação do texto
	Falta de correção gramatical	Correção gramatical

Quadro 7 – Categorias de análise a serem observadas longitudinalmente

O Quadro 7, que vimos de apresentar, foi estruturado em três colunas. Na primeira, do lado esquerdo, estão colocadas as quatro grandes categorias de análise que criamos a partir da leitura dos dados desta pesquisa. A observação longitudinal do processo de composição das dissertações nos permitiu pontuar que as intervenções da orientadora incidiram nos seguintes aspectos: 1) *Relativos à relação do pesquisador com o saber*; 2) *Relativos à elaboração intelectual*; 3) *Relativos à formulação das primeiras versões*; e 4) *Relativos à revisão*.

Ao lado dessas categorias, está a coluna com os principais problemas que foram alvo da incidência de Jacqueline, nomeados aqui de aspectos complicadores à escrita. Por fim, com o intuito de traçar um “antes e depois” da incidência da orientadora nos textos, na terceira coluna colocamos os *facilitadores à escrita*, os efeitos que podem ser depreendidos do processo elaboração do trabalho das pesquisadoras, resultados da ação da orientadora. Cabe ressaltar que essa última coluna será discutida no próximo capítulo, contudo, inserimos neste momento da tese para que o leitor tenha uma ideia das mudanças ocorridas.

No que se segue, a partir dos dados retirados do *corpus* da pesquisa, vamos definir e exemplificar, na ordem em que aparece no quadro, cada categoria. É importante ressaltar que, por fins didáticos, preferimos separar em categorias as dificuldades mais proeminentes das mestrandas que foram alvo da atenção de Jacqueline. No entanto, isso não significa que uma dificuldade não tenha relação com outras. Assim, exemplos em que destacamos os problemas relativos ao modo como o pesquisador se relacionou com o saber, também poderiam ser incluídos em exemplos aspectos relativos à elaboração intelectual e vice-versa.

2.2 Complicadores à escrita: relativos à relação do pesquisador com o saber

Estamos chamando de aspectos da relação do pesquisador com saber aquelas dificuldades que causam algum empecilho à pesquisa e à escrita do pesquisador e têm, como fonte, o modo de agir das orientandas frente ao saber e às responsabilidades como pós-graduandas. Algumas dessas dificuldades estão ligadas ao que descrevemos na

primeira parte desta tese com sendo o modo de o pesquisador lidar com a sua sexualidade e as diferentes vicissitudes da libido. Como vimos, esse modo tem consequência direta em todas as atividades que a pessoa realiza.

Na perspectiva da psicanálise que vimos adotando, todo saber é sexual (FREUD, 1905). Logo, não se pode desvincular a curiosidade e o desejo por saber (nem os processos pelos quais alguém chega ou se protege dele), da sexualidade de cada ser humano. Assim, elencamos e descrevemos, na sequência, oito dificuldades que se remetem à relação do pesquisador com o saber: 1) Inércia; 2) Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado; 3) Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações; 4) Desordem; 5) Inconsequência; 6) Colagem, paráfrase; 7) Fuga, isolamento; e 8) Delegação de responsabilidade.

1. Inibição

Trata-se dos momentos em que as orientandas permaneceram em silêncio por tempo prolongado – cerca de três a cinco meses. Não se tratava de períodos que pudessem ser considerados de silêncio criativo, pois, posteriormente, não houve mostras de ter sido produzida uma reflexão a respeito de sua pesquisa, ou realizadas leituras relacionadas ao seu trabalho. Tampouco se tratava de um silêncio como resultado de uma decisão, ou seja, aqueles períodos em que o pesquisador está sem escrever deliberadamente, já que, por exemplo, resolveu dedicar-se ao cumprimento dos créditos em disciplinas ou à realização de outras atividades.

Ao contrário desses dois casos, o silêncio resultado da inibição produz sofrimento na pessoa. No campo da psicanálise, a inibição consiste em uma limitação normal de uma função, uma perturbação funcional que se define, de forma negativa, “pelo fato de não poder ocorrer uma atividade” (CHEMAMA, 1995, p. 109).

Assim, uma ação qualquer como, por exemplo, descrever um dado, é sexualizada pela pessoa e, dadas as vicissitudes da libido, a ação intelectual pode ser recriminada. Ou, em outros casos, a inibição pode ser decorrente da autopunição, no caso da instância psíquica do eu desistir de um sucesso profissional, uma vez que não se sente autorizado nem digno de receber o reconhecimento do outro.

2. Fuga ou isolamento

Uma das manifestações da inibição do pesquisador são os momentos em que ele “foge do orientador”, deixando de procurá-lo para conversar a respeito da pesquisa. Ou, ainda, pode aparecer quando, na presença do orientador, o pesquisador escolhe tratar de outros assuntos alheios ao trabalho. Nesses casos, o orientando procura evitar aquilo que poderia confrontá-lo com a sua não produção e, conseqüentemente, angustiá-lo.

Uma das conseqüências da fuga é o isolamento, que acarreta na relação do pesquisador com os demais membros da comunidade, gerando comentários do tipo “fulano sumiu”, para referir-se à atitude do colega ter se afastado do grupo com o qual estava envolvido. Esse comportamento interfere na relação da pessoa com o saber, já que, sozinho, a tendência é o pesquisador cada vez mais se fechar em suas opiniões, tomando-as como verdadeiras.

3. Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado

Alguém que toma a si como padrão de referência tem dificuldade de colocar-se à prova em suas elaborações. Com medo da reação que imagina que o outro terá frente ao seu trabalho de pesquisa, o mestrando tem dificuldades de expor suas ideias, perdendo, assim, oportunidades de aprender com o que está estudando. Essa dificuldade também se materializa em momentos em que recorre, repetidas vezes, a palavras alheias ou a uma formulação previamente elaborada para explicar um fenômeno ou conceito que lhe parece difícil.

4. Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações

Trata-se da dificuldade do pesquisador para calcular o tempo aproximado para realizar uma ação, como descrever um dado, ler e construir uma discussão teórica, escrever e revisar um capítulo e, até mesmo, planejar quanto tempo o orientador precisaria para ler um capítulo, dado o estado do texto que lhe era entregue. Como o cálculo feito era sempre inferior ao que de fato seria necessário, os dias que precediam a data para a entrega do texto para avaliação junto à pós-graduação eram sempre muito corridos.

5. Desordem

Umas das manifestações da desorientação pulsional é a desordem, que pode se referir à dificuldade de construir um raciocínio lógico do texto quanto de estabelecer uma organização dos dados, dos arquivos da pesquisa, das várias versões escritas ao longo do processo. Em nosso *corpus* de pesquisa, observamos que era comum, por exemplo, as informantes perderem uma versão mais recente do trabalho (perda que foi notada por Jacqueline, inclusive perguntando, via *e-mail*, se a mestrandia tinha certeza de que tinha enviado a última versão), não se lembrarem de onde tinham guardado algum dado interessante etc.

6. Inconsequência

Refere-se à dificuldade de, ao construir um raciocínio, o pesquisador saber descrever um dado fenômeno ou trazer uma informação julgada por ele como interessante, mas não tirar consequências para a sua pesquisa. Nesses casos, era constante o uso, por Jacqueline, da seguinte indagação: “*E o quico?*”, a qual era realçada no texto com o uso de uma cor bem chamativa, verde, amarelo ou vermelho. Tal expressão, retirada de conversas informais, é utilizada em momentos em que quem ouve um enunciado não vê relação entre o que foi dito e seus interesses pessoais ou com a conversa que estava ocorrendo. É como se dissesse: “o que eu tenho a ver com isso?”, ou “o que isso tem a ver com o que você estava falando?”.

Assim, por meio de uma pergunta retórica e da ironia socrática, Jacqueline buscava fazer com que as orientandas, por si só, tirassem consequências daquilo que ela escrevia e alterassem o lugar a partir do qual articulavam seus enunciados. Outra manifestação desse problema eram os momentos em que, justamente por não conseguir calcular o tempo necessário para uma ação, o pesquisador se isolava ou delegava a responsabilidade de ações que ele deveria fazer a outra pessoa.

7. Colagem e paráfrase

Trata-se da atitude do pesquisador, principalmente na elaboração das primeiras versões, de colar-se às palavras de um autor, reproduzindo-as e limitando-se à paráfrase do que foi dito por ele. Nesse momento, coloca-se como reprodutor de uma ideia alheia sem conseguir subjetivá-la, tendo em vista a pesquisa que está realizando.

8. Delegação de responsabilidade

Consiste na dificuldade de assumir as responsabilidades inerentes à escolha de fazer pós-graduação em uma das mais importantes instituições de ensino superior do país. Frente à angústia de terminar a escrita de sua pesquisa, o pesquisador muitas vezes deixava o trabalho de refinamento do texto inconcluso, delegando ao orientador a tarefa. No caso dos dados que vimos analisando, quando Jacqueline percebia essa demanda, fazia algum tipo de intervenção para deslocar a orientanda desse lugar e levá-la para outro, de responsabilidade e implicação.

Tendo concluído a descrição dos aspectos comportamentais, nosso esforço, no que se segue, será dar a ver como eles apareceram na formação das pesquisadoras. Analisaremos cinco excertos: dois retirados do material entregue por Louise e outros três do *corpus* da informante Cândida. Nesses trechos, a intervenção de Jacqueline não incidiu somente em aspectos textuais, mas, sim, na posição a partir da qual as orientandas enunciavam.

Os dois primeiros excertos foram retirados do manuscrito 323, produzido por Louise. Do conjunto dos dados a que tivemos acesso, essa foi a última versão do capítulo 1 em que encontramos marcas de intervenções da orientadora. A devolutiva foi enviada por Jacqueline, *via e-mail*, 21 dias antes da entrega do texto final do trabalho. Trata-se do primeiro capítulo a ser finalizado pela orientanda.

O capítulo tinha 21 páginas. Ao comparar a versão original e a devolutiva dada pela orientadora, percebe-se que Jacqueline fez uma série de alterações textuais, que não foram destacadas por ela, pois a orientadora as fez diretamente no texto. Cortou parágrafos, trocou-os de lugar, fez reformulações de frases etc. Além dessas ações, deixou três comentários: um pedindo para Louise inserir o número de exemplos que analisaria em uma parte do capítulo e os outros dois, que apresentaremos aqui.

A primeira intervenção marcada por Jacqueline localiza-se no início da página três do manuscrito, no último parágrafo antes da primeira seção do capítulo. Nessa seção, a orientanda fez a sistematização de um texto que servia de base para a argumentação que estava sustentando naquela parte do trabalho.

Trata-se do livro *A ordem do discurso*, de Michel Foucault (1970). A mestrandinha tinha resenhado a parte do livro em que o autor apresenta três grandes grupos de *procedimentos de controle do dizer*. Logo depois de explicar o que seria cada um deles, por meio do conector “posto isso”, encerrou a discussão, passando a outro tópico do trabalho, que seria o de trazer exemplos para sustentar a discussão teórica feita na seção precedente. Ao ler essa passagem, a orientadora pontuou:

Excerto 1	
01	Põe sua idéia e
02	Posto isso, passo a tratar, de modo mais detido, as manifestações da vertente cultural no texto escrito.

Usando-se de uma forma verbal imperativa, Jacqueline convidou a mestrandinha para que viesse a ter uma ideia a respeito do assunto que estava escrevendo e, feito isso, a insirisse no capítulo. Como provavelmente percebeu que Louise apenas estava se limitando a parafrasear um autor, sem introduzir alguma discussão ou consequência da elaboração alheia, tentou convocar a mestrandinha a pensar a respeito, elaborar uma ideia e materializá-la no texto.

O acompanhamento longitudinal das versões dos textos da mestrandinha permite-nos afirmar que eram recorrentes, na escrita da pesquisadora, momentos nos quais apresentava um conceito ou descrevia um dado, mas não criava hipóteses de interpretação de um fenômeno ou não fazia relações que ultrapassassem ao que já tinha sido colocado por um autor. Nesse exemplo, Jacqueline não fez nenhuma observação textual, mas sim, incidiu na necessidade de a orientanda a “ter uma ideia”. Isso porque, se tal elaboração não fosse feita, provavelmente o leitor não teria como fazer as relações entre o texto de Foucault e o trabalho da mestrandinha.

Considerando que o texto comentado por Louise era de 1970, escrito por Michel Foucault, ao escrever “põe sua ideia”, Jacqueline convocou, ainda, a mestrandinha a pensar de que modo poderia inserir alguma contribuição na área, colocando o que, no seu entender, daquela discussão, feita há mais de quarenta anos, poderia ser atualizado tendo em vista o objeto de estudo da informante. Este exemplo também está relacionado à elaboração intelectual.

A segunda intervenção que selecionamos está na página 11, onde encontramos um trecho do trabalho realçado com a cor azul (linhas 2 a 5 do quadro abaixo), seguido do seguinte comentário da orientadora:

Excerto 2	
01	Tendo esclarecido o ato de escrever como modo de sublimação, é importante, neste momento,
02	considerarmos uma faceta primordial deste ato: o trabalho. Se uma pessoa que diz que quer
03	escrever se recusa a sentar no computador e fazer o exercício necessário de escrever várias páginas
04	para delas aproveitar, quando muito, uma, seguramente não será capaz de sustentar uma produção,
05	pois ela não chegará a existir. Logo, sem trabalho não pode haver produção.
06	Ao encontrar o excerto acima, parei, por razões que, espero, se farão óbvias se você
07	pensar, Louise.

O excerto foi retirado de uma parte do trabalho de Louise em que discutia a escrita como modo de sublimação. Pelo que pudemos depreender na leitura do texto, depois de fazer uma discussão teórica de como a psicanálise entendia o conceito, a informante inseriu o que, para ela, seria “uma faceta primordial” (linha 02) da sublimação: a dimensão do trabalho para que uma produção escrita pudesse ocorrer.

Na linha 02, percebemos uma mudança com relação ao registro (do mais formal para o menos formal) do texto. A informante, sem explicar o que seria essa dimensão do trabalho, comentou um exemplo de como a falta de trabalho por quem diz querer escrever, não permite a criação. Para sustentar esse posicionamento, nas linhas 2 a 5, introduziu a diferença entre **dizer querer** escrever e **sustentar** uma escrita propriamente. A mestrande exemplificou a dimensão do trabalho necessário à escrita comentando o caso de uma pessoa que “diz querer escrever”, mas se recusa a “sentar no computador” e fazer o trabalho “braçal” exigido de quem deseja produzir um texto que circule socialmente (linhas 3 e 4).

Sem mostrar algum dado ou referência teórica que confirmasse sua proposição, Louise criou uma situação hipotética para ilustrar ao seu leitor o que estava discutindo. Contudo, notamos o tom assertivo de seu exemplo. É como se a mestrande falasse de um lugar a partir do qual soubesse o que poderia ou não acontecer. Destacamos, ainda, o uso do advérbio de afirmação “seguramente” (linha 04), que indica a total certeza da avaliação da mestrande com relação à produção escrita.

Ao ler essas linhas, Jacqueline, que até então vinha fazendo o papel de leitora e revisora do texto de sua orientanda, interrompeu a leitura e escreveu, nas linhas 6 e 7:

“Ao encontrar o excerto acima, parei, por razões que, espero, se farão óbvias se você pensar, Louise”.

Na intervenção que destacamos, a orientadora não pontuou nenhum aspecto textual, teórico, metodológico ou analítico do trabalho. Ela incidiu na posição subjetiva de Louise frente à escrita da dissertação. Ainda que pelo excerto tenhamos poucas informações no que se refere ao andamento do trabalho pesquisadora, podemos afirmar, acompanhando as datas de produção das versões no mês que antecedeu a entrega da versão final do relatório, que a mestrande estava fazendo o que, nessa formulação, criticava. Não estava incluindo a necessária e essencial dimensão do trabalho na elaboração intelectual. Caso, ela mesma, tivesse subjetivado a ideia de que são necessárias muitas versões para que um trabalho se constitua, teria conseguido calcular com antecedência o tempo necessário para fazer as etapas de sua pesquisa, inclusive, calculando o tempo para que a orientadora pudesse ler.

Como colocado pela informante (linhas 3 e 4), uma escrita aceita na comunidade científica não se produz do dia para a noite. Primeiramente, aquele que escreve deposita sobre o suporte suas ideias iniciais a respeito de algum tema, sendo necessário, posteriormente, um constante trabalho de depuração dessa escrita para que, ao menos, uma página seja considerada, pelo escritor, como passível de sair da dimensão particular para ser mostrada a outra pessoa.

Mas, por que Jacqueline interrompeu a leitura naquele momento? A nosso ver, justamente por ter notado que existia um descompasso entre o **dizer** e o **fazer** de sua orientanda. Dada a proximidade do prazo estabelecido com a orientadora para a defesa da dissertação, a mestrande, provavelmente angustiada, escrevia e já enviava o que tinha escrito à orientadora. Assim sendo, os enunciados produzidos, na avaliação de Jacqueline, não demonstravam uma insistência na elaboração e disposição de reler-se a ponto de conseguir apagar o volume de palavras desnecessárias depositadas no papel. Inferimos, então, que a mestrande, valendo-se da leitura de Jacqueline, estava delegando a ela a responsabilidade do trabalho e do refinamento de sua escrita.

Como essa inferência pode ser deduzida a partir do enunciado da orientadora? Ao analisarmos os recursos linguísticos usados para a estruturação do bilhete, temos: 1) o uso do verbo parar no pretérito perfeito do indicativo, que representa uma certeza por parte de quem o enuncia (linha 6); 2) a presença de elementos dêiticos de tempo (“ao encontrar”) e de espaço (“acima”), que informam qual o momento em que a orientadora decidiu parar a leitura; 3) o uso de um conector causal (“por”), que introduziu a

explicação dos motivos dessa interrupção; e 4) a introdução de elementos textuais que indicam suposição.

Note-se que se até então os recursos linguísticos apontavam para a declaração de um fato, Jacqueline introduziu, na sequência do bilhete, elementos subjetivos que indicavam a esperança de que Louise, sozinha, entendesse as razões (linha 6, “espero, por razões óbvias”). Como marcou isso no texto? Primeiramente, pelo uso da oração concessiva *que*, na ordem direta, ficaria: “as razões se farão óbvias, se você pensar”; e, depois, pelo uso do nome da orientanda como vocativo, o que reforça ainda mais a convocação pessoal feita pela orientadora (linha 7). Destacamos que, ao dizer “se você pensar”, Jacqueline também indica a conclusão de que, afinal, a mestranda não “andava pensando muito”.

Podemos afirmar que o bilhete escrito por Jacqueline tem a função de, logo de início, surpreender e causar um estranhamento na mestranda, levando-a a retroagir tanto sobre o que tinha acabado de escrever quanto sobre o lugar a partir do qual estava escrevendo o trabalho. Chama-nos a atenção o uso do predicativo “óbvias”. Por meio dele, a orientadora indica que, para ela, seriam evidentes as razões que a levaram a interromper leitura.

Contudo, essas razões só se tornariam óbvias se a mestranda, abdicando-se do *princípio do prazer* (FREUD, 1895), enfrentasse o desafio de pensar. Frente, portanto, ao comportamento da orientanda de ter dificuldade para se oferecer ao aprendizado, de inconsequência daquilo que estava enunciando, de abrir-se à curiosidade intelectual, a orientadora fez um corte para promover um giro discursivo a partir do qual a mestranda, por si própria, entendesse a posição em que estava se colocando e mudasse de lugar.

Na sequência, passamos à análise de três exemplos retirados dos manuscritos da informante Cândida. O primeiro deles é o manuscrito 68. Trata-se de uma das versões do capítulo 1, enviada a Jacqueline pouco antes da entrega do relatório de qualificação da mestranda. O excerto foi recortado de uma parte do capítulo em que ela discorria acerca de uma elaboração de Jacques Lacan, conhecida como o *nó borromeano*.

Logo após inserir a figura topológica que representa a articulação entre os conceitos que formam o *nó borromeano*, Cândida citou sete linhas de uma tese de doutorado em que a autora explicava de que forma essa figura se constituía e o que ela representava. Jacqueline, ao ler essa parte, fez o seguinte comentário:

Excerto 3		
01	Muito estranho citar esta parte!!! Explica você o nó.	Segundo (nome da autora et al.)

Ao perceber que Cândida estava presa à necessidade de escrever calcada na palavra do outro, delegando a ele a responsabilidade de explicar ao leitor a figura, Jacqueline fez duas ações: 1) expressou seu estranhamento (acentuado pelo uso das três exclamações) quanto à escolha da pesquisadora de ter citado outra pessoa e não ter tentado explicar a figura, muito provavelmente porque, na avaliação de Jacqueline, Cândida teria as condições de fazer isso; e 2) por meio do uso do verbo no imperativo (explica), solicitou que a orientanda se responsabilizasse por tal empreitada.

O próximo exemplo é um *e-mail* enviado por Jacqueline a Cândida, às vésperas da data limite de entrega da dissertação de mestrado.

Excerto 4	
01	Assunto: Que saco
02	Cândida, que saco, faz 3 dias que te ligo para agendarmos o término da
03	sua introdução, pois, como comuniquei por e-mail - que vc não
04	respondeu - as partes que vc ficou de fazer depois estavam muito
05	ruins. O que está havendo?

No título do *e-mail*, formado pela expressão informal “**que saco**”, já temos indícios de que o conteúdo da mensagem refere-se a algo chato, enfadonho, cansativo. Essa acepção é reforçada logo na primeira linha, quando a orientadora repetiu, no corpo da mensagem, a expressão “**que saco**”. É na primeira linha, depois de inserir o nome da orientanda, que se descobre o motivo de tal impaciência. Segundo Jacqueline: 1) fazia três dias que tentava contato por telefone para combinarem reunião para fechamento da introdução do trabalho, mas não conseguia; 2) a necessidade desse encontro já tinha sido apontada por ela, via *e-mail*; 3) a orientanda não respondia as mensagens da orientadora; e 4) partes do trabalho que a própria mestranda tinha combinado de fazer sozinha, em outro momento, na avaliação de Jacqueline ainda estavam muito ruins.

Por fim, a orientadora, após apresentar os motivos que a levaram a ficar impaciente, a ponto de usar por duas vezes a expressão “que saco”, perguntou o que estava acontecendo, já que a orientanda estava comportando-se de um modo diferente do que se esperava de um pesquisador. Mais uma vez, pelo uso de um questionamento, Jacqueline interviu na posição a partir da qual um pesquisador pautava suas ações. Nota-se então que a incidência do *e-mail* não recaiu sobre o texto em si, mas, naquele

momento, sobre a posição de fuga e isolamento em que pesquisadora estava se colocando.

O último exemplo que traremos também foi retirado da troca de correspondência eletrônica entre Jacqueline e Cândida. O *e-mail*, enviado por Jacqueline em 30 de dezembro de 2009, é intitulado INTRODUÇÃO REVISADA e anexo a ele vinha o arquivo com a introdução da informante.

Nas 19 páginas do texto, Jacqueline inseriu 38 comentários, ora afirmando que não tinha entendido alguma parte, ora informando que trocou a ordem do texto, que uma das partes mereceria maior investimento etc. Além dos comentários, fez alterações cujas marcações foram identificadas no texto: cortes de parágrafo, reformulação de frases, inserção de pontuação, troca de uma palavra por outra.

Em nossa avaliação, vale a pena a leitura integral do *e-mail*, pois indica a dificuldade da orientanda em muitos dos aspectos que comentamos nesta seção. Em especial, destacamos a dificuldade de cálculo do tempo para executar as ações necessárias para a pesquisa.

Excerto 5	
01	Cândida, faça as contas comigo: eu estava online quando vc me enviou o arquivo, 12h22.
02	Comecei a ler imediatamente e fui na sequência, sem pausas. Agora, são 15h22.
03	Não levantei sequer para ir ao banheiro. Isso quer dizer que gastei 3 horas para ler 20 páginas.
04	Considerando que já tínhamos trabalhado bastante na introdução, é um tempo mínimo.
05	Então, eu insisto: se vc não for mandando o que está ficando pronto, pode esquecer de
06	contar com a minha leitura. Não é nenhum tipo de má vontade, é que não vai dar tempo.
07	Vamos fazer assim: abra o arquivo anexo só para ver se chegou bem, mas não trabalhe
08	nele agora. Grave e concentre-se no capítulo 1, que você deverá mandar, o melhor possível. Assim sucessivamente.
09	Depois, vc fica com o boneco para terminar, conseguir um bom revisor etc. A julgar
10	introdução, ainda não está pronto. Tudo bem que vc escolheu fazer devagar – é um direito
11	seu -, mas perder o prazo não dá. Espero que esteja devidamente trancada sobre seu micro.
12	Beijo, Jacqueline.

Dividimos o texto do *e-mail* em três partes. Na primeira, das linhas 01 a 06, Jacqueline ensina Cândida, passo a passo, a fazer a matemática do tempo que gastou para ler as 20 páginas enviadas. Além de ensinar a calcular o tempo, Jacqueline deixa claro a intensidade com que fez a leitura do trabalho da pesquisadora “Não levantei sequer para ir ao banheiro”. Destacamos que a orientadora delimitou números precisos da conta que estava fazendo e do seu esforço de não se levantar, ao menos, para fazer necessidades fisiológicas básicas: começou a ler o trabalho às 12h22, horário que

Cândida tinha enviado o arquivo, e estava enviando o retorno às 15h22. Ela, aí, utiliza a lógica do cálculo dedutivo: se X, então Y.

Logo, se tinha gastado três horas para ler uma parte da dissertação que já tinham trabalhado bastante, não teria tempo hábil para ler as outras partes, caso a mestrande não se apressasse em enviar-lhe. Entre as linhas 05 e 06, Jacqueline destacou o que, na sua avaliação, mereceria a insistência: ela não tinha má vontade para ler, é que, dadas as contas que fez, não teria tempo para isso.

Na segunda parte, das linhas 07 a 09, deu orientações bem diretivas de como Cândida deveria prosseguir na dinâmica de continuidade do trabalho. Importante dar relevo à preocupação de Jacqueline. Provavelmente calculando que a mestrande poderia se perder no cálculo de suas ações, no pouco tempo que lhe restava, orientou-lhe passo a passo para que: 1) Cândida abrisse o arquivo (só para constatar que ele abriria); 2) Não trabalhasse nele; 3) Gravasse a versão; 4) Concentrasse-se no capítulo 1; 5) Enviasse a melhor versão possível desse capítulo; 6) Seguisse as mesmas orientações para as próximas páginas; 7) Fizesse o boneco da dissertação completa, para finalizá-la; e 8) Conseguisse um bom revisor.

Por fim, na terceira parte do *e-mail*, Jacqueline reiterou que, na sua avaliação, o trabalho ainda não estava pronto e a mestrande não poderia perder tempo. Lembremos, inclusive, que Cândida foi a pesquisadora que se valeu do tempo máximo permitido pela pós-graduação da instituição para entregar a dissertação: 36 meses. Feito isso, Jacqueline deu consequências à escolha da mestrande de, nas palavras dela, “fazer devagar”. Escreveu que Cândida tinha esse direito, contudo, esse “devagar” tinha um limite, já que “perder o prazo não dá”. Naquele momento, a única solução responsável era concentrar-se e até, dentro do prazo, finalizar o trabalho. Por meio do uso do verbo no subjuntivo, “espero que”, expressou seu desejo de que a mestrande esteja “devidamente trancada sobre seu micro”.

Nessa parte inicial, portanto, buscamos ter conseguido delinear as dificuldades referentes ao modo como as pesquisadoras se comportavam frente à escrita do próprio trabalho e, ao mesmo tempo, como cada uma das dificuldades foi contornada pelas intervenções de Jacqueline. Posto isso, o próximo aspecto que vamos analisar refere-se aos principais problemas relativos à elaboração intelectual.

2.3 Complicadores à escrita: aspectos relativos à elaboração intelectual

As dificuldades relacionadas à elaboração intelectual são aquelas referentes à dificuldade do jovem construir o *espírito científico*¹⁹ (BACHELARD, 1996) e demonstrá-lo por meio da escrita. Lembramos que são os obstáculos enfrentados pelo pesquisador no momento de fazer, textualmente, a passagem do discurso comum (da comunicação cotidiana) para aquele que indica a cientificidade. Por essa razão, estão intrinsecamente ligadas ao modo do pesquisador se relacionar com o saber.

O exame longitudinal do material mostrou-nos que as principais dificuldades podem ser assim sistematizadas: 1) Tomar o secundário pelo essencial; 2) Não conseguir descrever os dados; 3) Tomar os textos lidos como verdades absolutas; 4) Selecionar textos aleatoriamente, a partir de suas preferências pessoais; e 5) Regredir ou permanecer em fechamento narcísico em sua elaboração. Detalhemos, na sequência, cada um desses complicadores à escrita.

1. Tomar o secundário pelo essencial

Trata-se dos momentos em que o pesquisador, seja na leitura de um texto teórico ou na descrição de um dado, não conseguiu sopesar as partes mais importantes para o desenvolvimento de sua pesquisa e investiu em elementos secundários, que funcionavam como acessórios, contribuindo pouco para o raciocínio lógico da pesquisa.

Para dar um exemplo de como essa dificuldade apareceu no texto, analisaremos o manuscrito 235, que corresponde à versão 19 da introdução da dissertação da mestranda Louise, escrita três meses antes do depósito. Trata-se de uma versão que foi enviada à orientadora no dia 19 de janeiro, sendo devolvida por ela, via *e-mail*, um dia depois.

Nessa versão, Louise tentou desenvolver teoricamente o conceito de automatismo da repetição, que serviu de base para sua pesquisa. O arquivo contém oito páginas, nas quais a orientadora insere 18 bilhetes, destacados na cor amarela, os quais solicitam: a) corte de partes em excessos; b) reescrita de partes confusas; c) correção de

¹⁹ O conceito foi trabalhado por nós no primeiro capítulo da Parte I deste trabalho.

erros teóricos; d) articulação entre os parágrafos; e) destaque de partes que avaliou como importantes; e f) ajuste na formatação.

Nessa parte de seu trabalho, a pesquisadora tentava, há cerca de oito meses, discorrer a respeito da relação entre os conceitos de pulsão e de automatismo da repetição. Essa relação era essencial, pois era a partir dela que os dados de sua pesquisa estavam sendo analisados. Analisando seu relatório de qualificação, entregue seis meses antes, nota-se que essa articulação teórica apareceu ainda de modo incipiente no texto. Ele ocupava três páginas. À época, Louise valeu-se de uma definição de pulsão retirada de um dicionário de psicanálise e, em forma de nota, indicou dois textos de Freud que seriam ainda mobilizados na dissertação.

Nos meses subsequentes à qualificação, a partir das versões dos textos, vimos que Louise investiu mais no estudo do conceito de pulsão e passou a incluí-lo em seu trabalho, mobilizando-o como chave de leitura dos dados. A articulação do conceito de automatismo da repetição como uma das manifestações do funcionamento pulsional, inclusive, passou a ser tema de muitas reuniões de orientações, nas quais, a partir da escrita de Louise, Jacqueline lhe explicava aquilo que, no seu entendimento, a orientanda ainda não tinha entendido.

Após ter escrito e mostrado para Jacqueline várias versões em que buscava articular dois dos textos freudianos, um escrito em 1915 e outro em 1920, a orientadora devolveu essa versão, anunciando que tinha reescrito várias partes a fim de ajudar na finalização dessa parte da dissertação. Em um dos seus comentários, escreveu:

Excerto 6	
01	Voltarei a tratar a respeito do conceito de [...], essencial para minha reflexão, no próximo
02	capítulo. A ÚLTIMA FRASE VC JÁ DISSE UMAS 10 VEZES, E EU CORTEI 15.
03	Vai precisar formular uma passagem, anunciando que o que te interessa é o automatismo
04	de repetição. Senão, parece que vc está apenas justapondo textos.

Esse comentário foi colocado na quarta página do texto, após duas páginas em que Louise resenhava um dos textos de Freud (1915), no qual o autor discutia quatro vicissitudes da pulsão. Contudo, essas duas páginas estavam em uma seção nomeada por Louise como “O automatismo da repetição”. A mestrande, porém, ao invés de ater-se ao texto de 1920, em que Freud apresentou o conceito, fez um longo preâmbulo, valendo-se do texto de 1915 para, somente duas páginas depois, introduzir o conceito de automatismo da repetição.

Na avaliação de Jacqueline, essa retomada não era essencial a ponto de merecer a insistência textual de Louise. Além disso, o ponto principal que articulava os dois textos, que era como Freud chegou à elaboração do conceito de automatismo da repetição, não estava sendo privilegiado por Louise. Logo, a pesquisadora estava tomando o secundário como o essencial.

Outro problema na elaboração intelectual de Louise era a repetição da mesma ideia, com ligeiras alterações na formulação, ao longo de um texto. Para dar a ver essa tendência e, mais ainda, o quanto Jacqueline a rechaçava, lembremos que a orientadora utilizou-se de uma hipérbole (“umas dez vezes”) e de um paradoxo lógico (“e eu cortei 15”). A hipérbole é construída a partir de um pronome indefinido (“umas”), que justamente marca um número aproximado dos efeitos de repetição do texto, e de um numeral (dez), que indica uma grande quantidade.

A hipérbole utilizada por Jacqueline, a nosso ver, tinha a função de promover um giro no discurso, a partir do qual a orientanda poderia mudar o lugar desimplicado a partir do qual não conseguia se reler para perceber sua tendência de dizer sempre o mesmo. A moça lia o que escrevia, mas, sem agenciar a divisão subjetiva, não conseguia retroagir sobre o texto, a ponto de estranhar e de ver essas repetições.

Já o paradoxo foi uma estratégia de mostrar à orientanda o quão contraditória estava aquela parte de seu trabalho e como já estava antecipando o que se repetiria ao longo da versão do capítulo. É como se dissesse: “já vou cortar cinco vezes a mais, para antecipar o que, provavelmente, você vai repetir na continuidade do capítulo”.

A nosso ver, um dos princípios que norteou a ação de Jacqueline foi pensar em uma estratégia que pudesse deslocar Louise do lugar estático e repetitivo a partir do qual escrevia. Para tanto, não se utilizou do nível da comunicação (por exemplo, se apenas informasse que o texto estava repetitivo), mas de algo inusitado cujo efeito é muito mais forte: surpreende! A nosso ver, essa intervenção não passa via entendimento, mas tem efeito de tocar o corpo do outro e, por consequência, produzir transformação.

O paradoxo lógico faz uma quebra no discurso lógico corrente e causa surpresa no fluxo linear de quem estava escrevendo. Ele introduz a dimensão do não sentido de modo que, ao ser tocado por essa dimensão, pode trazer transformação em quem recebe os seus efeitos.

Além disso, com a utilização dessa estratégia, a orientadora marcou a diferença das ações feitas por ela frente às feitas por Louise. A mestrandinha tinha escrito dez vezes a mesma frase, e ela, orientadora, dedicado-se a cortar 15 vezes. Observe-se que,

ao marcar sua ação, Jacqueline não usou nenhum pronome indefinido ou operador que colocasse em suspenso o número de sua ação (cerca de; umas, por volta de). Ao contrário disso, foi assertiva. “Eu cortei 15”.

2. Não conseguir descrever e analisar os dados

Trata-se da dificuldade de o pesquisador, primeiramente, aproximar-se dos dados que analisa e, em um segundo momento, investir tempo na lida com seu objeto de pesquisa. Essa dificuldade foi unânime nas quatro informantes. Para ilustrá-la, vamos trabalhar com versões das dissertações de Bridget Jones e de Cândida.

Como demonstraram Vita, Oliveira e Magalhães, no texto *Lições dos dados: a análise para além do narcisismo* (2011), o trabalho com os dados por parte de quem se implica na pesquisa é uma verdadeira descida aos infernos, da qual não se sai ileso. As autoras justificam essa caracterização da seguinte maneira: “porque [...] há uma parcela de nós mesmos que precisamos reelaborar para poder dizer. Inferno porque, assim como acontece conosco, há também algo indizível no próprio objeto que escolhemos analisar”. (VITA; OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 174)

No caso da análise de textos orais ou escritos, segundo as autoras, esse indizível que advém da necessidade de adentrar-se no espaço do outro pode ser comparado como um embate entre dois corpos. Com receio de “tocar a ferida do outro”, que em geral reflete a própria dificuldade do pesquisador, ele paralisa. Foge dos dados como “o diabo foge da cruz”.

Na pesquisa, essa reação também pode ocorrer quando os dados que analisamos se parecem em grande medida com uma produção nossa, ou quando de alguma forma somos refletidos neles. Dados retirados de textos acadêmicos, relatórios de estágios, redações, elementos concernentes ao ensino e aprendizagem – com os quais trabalhamos quase que diariamente – podem exercer sobre nós um efeito paralisante. (VITA; OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 174)

Um primeiro obstáculo a ser vencido é olhar para os dados. Quando essa barreira é ultrapassada, outras surgem. Vemos então se materializarem os três obstáculos descritos por Bachelard (1996) ao discutir a construção do espírito científico. Retomemos: 1) a atitude de entender um dado fenômeno a partir da experiência primeira daquele que pesquisa; 2) a generalização prematura ou conhecimento geral,

feita a partir da “sedução” da facilidade; e 3) os hábitos de natureza verbal, que envolve a dificuldade de descrever um objeto e construir uma argumentação articulada.

Selecionamos, para análise, o manuscrito 77, escrito por Bridget Jones, composto por oito páginas. Nós o dividimos em duas partes. A primeira é formada por três páginas digitadas de um dos capítulos de análise de dados da informante. Essas páginas foram impressas e entregues para a leitura da orientadora em uma reunião presencial. A segunda parte é formada por outras cinco páginas que foram escritas à mão por Jacqueline, em um papel A4 verde, ao longo da leitura do texto da informante.

As três primeiras páginas consistem na tentativa da mestrande de fazer o exercício de descrição dos dados de sua pesquisa. Como a informante analisava textos de uma revista educacional, publicados em um espaço de cinco anos, em reuniões anteriores, a orientadora explicou a necessidade de descrever os dados por ano de produção. No manuscrito 77, a pesquisadora começou a analisar os textos do primeiro ano do recorte que tinha escolhido: 2001.

Na primeira página, formada por quatro parágrafos com um grande espaço entre eles, Bridget anunciou que, no ano de 2001, foram 17 as matérias acerca do ensino de Língua Portuguesa publicadas pela revista estudada. Também descreveu as seções e como essas matérias estavam dispostas ao longo do periódico. Analisaremos os dois primeiros parágrafos da segunda página, conforme reprodução que se segue:

Excerto 7	
01	Em treze das dezessete matérias sobre ensino de Língua Portuguesa que
02	compõem o corpus referente a esse ano foi possível ler a palavra <i>projeto</i> para classificar
03	o tipo de atividade de ensino que fora realizada junto aos alunos.
04	Também achei interessante a expressão <i>ler escrever</i> ser bastante recorrente e
05	apresentada como se fosse uma coisa só: se lê pra escrever e se lê o que se acabou de
06	escrever para garantir que está compreensível para os outros que lerão aquela produção.

Nas linhas 1 a 3, a pesquisadora destacou (*foi possível ler*, linha 2) uma informação que, no seu entendimento, era importante para pesquisa: em um universo de 17 matérias que versavam a respeito do ensino de língua portuguesa, 13 faziam uso do substantivo “projeto” para nomear um determinado tipo de atividade. Feito isso, sem tirar consequência dessa informação para o desenvolvimento de sua argumentação, Jones passou, nas próximas três linhas, a destacar dois aspectos que avaliou como relevantes: o uso da expressão *ler escrever* ser “bastante recorrente” e ser apresentada “como se fosse uma coisa só”.

Vemos que, ao invés de descrever e analisar matérias, ações de quem construiu o espírito científico, a informante escreveu desde um lugar do senso comum, pois foi para o campo do julgamento pessoal. Ela citou o número de matérias, mas não colocou os títulos de cada uma delas. Na linha dois, ao valer-se da expressão “achei interessante”, Bridget Jones esbarrou em dois obstáculos descritos por Bachelard (1996). Ela, sem ter feito o exercício de descrever os textos, qualificou-os a partir do que entendeu ser relevante e não por nenhum critério elaborado cientificamente; além disso, prendeu-se a generalizações prematuras, resultado das primeiras observações.

Ao chamar a atenção para o modo do uso da expressão *ler escrever*, usou um quantificador genérico (bastante) e um predicativo (recorrente). Não é dito em nenhuma parte do manuscrito se essa expressão permeia todos 17 textos do *corpus* ou 15, 13 etc, ou, ainda, se ela aparece apenas uma vez em cada texto ou várias. Enfim, não se consegue sopesar o quanto é, nesse caso, “bastante recorrente”.

Quando salientou o modo indissociável e indiscriminado como, segundo a informante, a expressão *ler escrever* apareceu nos dados da investigação, vemos, além dos dois primeiros, o aparecimento do terceiro obstáculo descrito por Bachelard, que se refere à dificuldade de usar a linguagem verbal para circunstanciar um objeto. A mestranda, nessa parte, valeu-se da linguagem informal para a caracterização do problema destacado no uso da expressão *ler escrever*: “como se fosse uma coisa só”. Nota-se, aí, uma imprecisão vocabular. O que seria essa “coisa”? Provavelmente seriam duas ações, de ler e de escrever, que, nos textos, aparecem indiscriminadamente.

Na sequência da linha 2, Bridget escreveu, depois dos dois pontos, uma oração cuja função seria de um aposto explicativo do modo como a orientanda entendeu o que nomeou como uma coisa só: (“Se lê pra escrever e se lê o que se acabou de escrever para garantir que está compreensível para os outros que lerão aquela produção”). Contudo, como a informante não inseriu os devidos referentes na frase, por exemplo, de qual produção se tratava quando usou o demonstrativo *aquela* (linha 6) para referir-se à produção, nem mostrou um dado em que a expressão analisada aparecia, o enunciado foi de difícil compreensão. Provavelmente, a informante tentou fazer uma paráfrase do título de algum texto. Contudo, a construção não fica clara.

Ao notar a dificuldade de Bridget para descrever os dados e (o nível ainda inicial de elaboração escrita), Jacqueline, em uma folha de papel sulfite verde (como poderá ser observado no excerto 8), mostrou para a mestranda como, dentro do discurso universitário ou da comunidade científica onde estava inserida, esperava-se que uma

descrição fosse feita. Interessante pontuar que, por exemplo, a orientadora poderia ter feito esse mesmo exercício oralmente ou ter dado indicações gerais do que esperava. Ou, ainda, poderia ter se recusado a continuar a leitura das páginas trazidas pela pesquisadora.

Contudo, Jacqueline seguiu outra via. Tal qual alguém que ensina o outro a bordar os primeiros pontos em um tecido, começou mostrando linha a linha os principais movimentos para que, posteriormente, a mestrandia ganhasse autonomia na continuação da descrição. Vejamos a primeira página que ela escreveu juntamente com Bridget Jones:

Excerto 8

01 Setembro 2001 pp. 12 a 19

02 TÍTULO DA MATÉRIA: "ler e escrever de verdade"

03 Qual a tese? A importância de se levar
04 em conta o letramento visando a tornar
05 a apdz significativa.

06 Como ela faz para sustentar a tese?

07 Ela utiliza-se de experiências relatadas
08 como argumentos, sucedidas por sua ratifica-
09 ção por autoridades na área

10 1ª experiência relatada: construção de uma
11 ambiência de leitura pela profª Maria e
12 seus resultados positivos

13 2ª experiência relatada: o desenvolvimento
14 de "projetos de leitura" em uma turma
15 especial pela profª Valéria

16 3ª experiência relatada: a produção escrita
17 em contexto autêntico pela profª Luzinete

A primeira operação de Jacqueline foi de mostrar à pesquisadora a necessidade de localização temporal do dado analisado. Assim, na linha 1, inseriu o mês e ano da matéria e, em seguida, quais páginas da revista a reportagem foi retirada (“pp. 12-19”). Note-se que, por esse número, o leitor já pode calcular a importância dessa matéria no periódico. Trata-se de um texto longo, que corresponde a oito páginas da revista. Tendo feito essa descrição, na linha 2, ela localizou o título da matéria: “ler e escrever de verdade”. Então, elaborou duas perguntas que serviram de guia de leitura para análise dos textos e de suas respectivas respostas: 1) Qual a tese? (Linhas 3 a 5); 2) Como ela faz para sustentar a tese (linhas 6 a 17)? Importante ressaltar que essas informações foram escritas por Jacqueline com caneta de tinta rosa, dando destaque em relação às demais partes, escrita com caneta de tinta azul.

A partir desse exercício inicial, na próxima página, a orientadora deu indicações para a continuidade da análise. Escreveu, no topo da página: “Estrutura dos parágrafos” e elencou três tópicos que precisariam ser desenvolvidos: 1) Há 17 (nesse item, a orientadora refere-se à quantidade de parágrafos da matéria a ser analisada); 2) Onde (refere-se à necessidade de localização da matéria no todo da revista); 3) Qual o conteúdo? Descrever os 17. Com esse roteiro, Jacqueline fez suplência à dificuldade demonstrada pela orientanda ao lidar com os dados, dando-lhe direções precisas para continuar o movimento iniciado por ela. Importante destacar que toda a intervenção de Jacqueline que incide sobre como se descreve um dado leva em consideração a dificuldade da aluna de fornecer informações para que o leitor compreenda o dado que será analisado.

Para dar outro exemplo de como essa dificuldade, assim como outras, em decorrência dessa, se materializaram, selecionamos uma versão do capítulo dois da dissertação da informante Cândida. Trata-se de uma versão enviada para a orientadora no dia 30/03 e devolvida por ela no dia seguinte.

A versão foi escrita após a qualificação, cerca de um ano antes do depósito da dissertação. O capítulo é composto por dezenove páginas, distribuídas em quatro seções. De maneira sintética, os assuntos tratados em cada uma das partes são: na parte I, tem-se a apresentação do capítulo, na qual a Cândida informou o objetivo da seção e descreveu o *corpus* analisado (um relatório final de iniciação científica, endereçado à agência de fomento da qual a informante de Cândida recebeu essa modalidade de bolsa). Em forma de quadro, apresentou as divisões do trabalho da sua informante. Finalizou essa introdução com uma exposição acerca do trabalho do historiador Carlo Ginzburg,

de quem retirou a noção de indícios. Segundo ela, os dados analisados tinham o estatuto de indícios, a partir dos quais se faria uma construção analítica.

A parte II do trabalho é dedicada à apresentação da teoria que, segundo a informante, seria mobilizada na análise dos dados. Trata-se da elaboração de Pêcheux acerca das formações imaginárias. Para tanto, fez uma resenha destacando os principais aspectos dessa reflexão teórica. Já na parte III, tentou, a partir de uma análise das obras que sua informante utilizou em sua bibliografia e de sua opção metodológica, depreender qual seria, para sua informante, o ideal de texto acadêmico. Em doze parágrafos, explicou e discutiu o teste *close*, utilizado como instrumento metodológico da pesquisa que estava analisando. Em um parágrafo, falou do tema de pesquisa do trabalho que analisava, a saber: leitura. Já na parte IV, apresentou e analisou seis excertos retirados do relatório de iniciação científica escrito por sua informante.

Ao longo de cada parte, a orientadora, valendo-se do recurso de inserção de comentários do programa *Word*, inseriu um total de 25 observações, colocadas ao lado dos parágrafos que ela julgou necessário comentar. No final do texto, escreveu cinco linhas nas quais avalia o nível da elaboração feita pela orientanda naquela versão do trabalho. Reproduzimos, a seguir, as cinco primeiras linhas do primeiro parágrafo escrito por Cândida:

Excerto 9	
01	Neste capítulo, pretendemos mostrar as sucessivas aproximações que o
02	informante faz entre a sua palavra escrita e a discursividade da área que se propôs a
03	estudar ao longo de seus anos de formação. Mais precisamente analisaremos quais
04	foram as soluções adotadas pela informante para simular sua inserção
05	em uma dada discursividade, sem ter realmente se inserido nela. (negrito nosso)

Após ler essas linhas, Jacqueline fez as intervenções, destacadas em fonte vermelha:

Excerto 10	
01	Neste capítulo, pretendemos mostrar as sucessivas aproximações que o
02	informante faz entre a sua palavra escrita e a discursividade da área que se propôs a
03	estudar ao longo de seus anos de formação. Mais precisamente, analisaremos quais
04	foram as soluções adotadas pela informante para simular sua inserção em aproximar-se
05	gradativamente de uma dada discursividade, sem ter realmente quando ainda não tinha
06	se inserido nela. (comentário 1: Cuidado Cândida, sua preconceituoso...)
07	Trata-se, portanto, de evidenciar como, para aprender a escrever , uma
08	pesquisadora iniciante precisa , constrói em primeiro lugar, construir um produto que
09	corresponde a seu imaginário de texto acadêmico. Para tanto, analisaremos o relatório
10	Iniciação Científica da informante, mais especificamente, a análise de dados feita
10	por ela. ela informante em seu relatório de Iniciação Científica.

Pode-se notar que até a linha 4, as intervenções da orientadora foram de cunho de elaboração textual: inseriu uma vírgula na primeira e na terceira linha. Já na linha 4, por meio da subtração da parte “simular sua inserção”, rechaçou a afirmação feita pela pesquisadora em relação aos dados que analisava. Na linha 5, também cortou a expressão “sem ter realmente”. Dado o percurso da mestranda na pós-graduação, pode-se dizer que essa tinha conhecimento de que afirmações preconceituosas não caberiam em um texto acadêmico, entretanto, estava escrevendo desde um lugar calcado em um imaginário a respeito dos dados a ponto de não ter conseguido, sozinha, retroagir sobre seus enunciados.

Tal opinião destaca-se, primeiramente, pelo uso do verbo *simular* (linha 4), termo que pode remeter o leitor a um sentido pejorativo, indicando falsidade, não credibilidade por parte da pesquisadora. Tais sentidos podem ser evocados até pelas duas primeiras definições que o dicionário *Aurélio* traz para esse o verbo: 1. Fingir (o que não é). 2. Aparentar (1).

Na oração seguinte, a contraposição aparência/essência, verdade/mentira é atualizada e reafirmada pelo uso da expressão *sem ter realmente* (linha 5). Essa, por sua vez, de duas maneiras reforça a tese de simulacro desenvolvida por Cândida: a preposição *sem* já expressa uma relação de falta, ausência, ideia que é salientada pelo uso do advérbio *realmente*. É como se a mestranda precisasse dizer, de diferentes formas, que os dados que estava analisando mostravam uma informante que não se inseriu na discursividade universitária. Vemos aí uma das dificuldades ao se analisar um dado, tomar uma opinião pessoal como verdade, tal qual foi colocado por Bachelard (1996). Essa dificuldade também está relacionada àquela que se refere à relação do pesquisador com o saber.

Jacqueline, então, ao ler esse trecho, fez duas operações: 1) Corte das expressões que comprometeriam a argumentação da pesquisadora e reescrita do enunciado de modo a aproximá-lo de uma asserção universal, 2) Aviso, por meio do vocativo, de que o modo como formulou o enunciado soava preconceituoso.

Na reescrita feita pela orientadora, observa-se a substituição do verbo *simular* por outro cujo efeito de sentido é inverso: *aproximar-se gradativamente* (linhas 4 e 5). Se na formulação inicial as soluções encontradas pela informante de Cândida adquiriram um sentido de cunho pejorativo, na reformulação elas foram minimizadas.

Note-se que o advérbio *gradativamente* (linha 5) ressalta a ideia de processo que já é embutida no verbo aproximar-se.

Jacqueline faz uma intervenção que também visa a levar a pesquisadora a uma mudança de ética. Cândida estava fazendo um mestrado em educação, contudo, seu olhar diante dos dados era bem pouco educacional, somente apontando os problemas do texto da sua informante e não como essa foi mudando de posição ao longo da formação.

Analisando o enunciado sequente (linhas 6 a 10), Jacqueline voltou a sustentar a necessidade de a orientanda escrever a análise de dados desde outro lugar enunciativo. Comparando as duas formulações, temos:

Formulação inicial	Formulação reformulada pela orientadora
Trata-se, portanto, de evidenciar como uma pesquisadora iniciante constrói em primeiro lugar um produto que corresponde a seu imaginário de texto acadêmico. (negrito nosso)	Trata-se, portanto, de evidenciar como, para aprender a escrever , uma pesquisadora iniciante precisa , em primeiro lugar, construir um produto que corresponde a seu imaginário de texto acadêmico. (negritos nossos)

Quadro 8 – Formulação escrita por Cândida e a respectiva reformulação feita por Jacqueline

Vê-se que, no primeiro trecho, a informação é colocada de modo assertivo, sem deixar dúvida de que a pesquisadora, cujos textos foram estudados por Cândida, construiu um produto que, nas palavras da mestrande, corresponderia ao imaginário de texto acadêmico de sua informante. O trabalho de Cândida, portanto, seria o de evidenciar o modo como a informante fez essa construção.

Já na reformulação feita pela orientadora, a linha argumentativa foi inversa à de Cândida, na medida em que retirou a carga semântica pejorativa com relação aos dados. Ao invés de evidenciar a construção da informante (talvez para criticá-la), segundo a orientadora, o trabalho passou a evidenciar que para aprender a escrever (elemento que não aparecia na formulação inicial), o pesquisador – que está em processo de aproximação do discurso universitário – precisa construir essa imagem de texto acadêmico. Vemos, novamente, duas concepções de educação em debate. Do mesmo modo, duas acepções da função do imaginário para o ser humano.

Entende-se, portanto, que se para Cândida eram quase nocivos os modos de escrita de sua informante, para a orientadora, tratava-se de um processo necessário para que aquele que se inicia como pesquisador venha a se constituir enquanto tal.

Jacqueline interveio não somente no nível da reescrita dos enunciados de sua orientanda, mas, de modo direto, chamou-lhe a atenção com relação à construção

textual cujo efeito indicava uma postura depreciativa acerca da forma como sua informante escreveu o relatório de Iniciação Científica. Para tanto, utilizou-se de um vocativo (Cuidado, Cândida), advertindo-a de que, no seu entender, a formulação soava preconceituosa.

Entretanto, ao tentar dizer *soa* preconceituoso, escreveu *sua* preconceituoso. Pela troca da vogal O por outra, a U – letras separadas pelo teclado do computador apenas por uma outra letra (i), nota-se que o enunciado pretendido era a frase mais “adequada” à situação, mais condizente ao dizer de uma professora universitária.

Ao advertir quanto aos efeitos de sentido da formulação, Jacqueline ensinou à mestrande que, em um texto acadêmico, não há lugar para ideias preconceituosas, advindas de uma opinião pessoal. Trata-se de um aviso de que a imagem de texto que estava passando aos leitores era de um texto preconceituoso, portanto, não pertencente a quem busca construir o espírito científico. Outro modo de entender o “sua preconceituosa” é lendo o “sua” como o imperativo verbo “suar”. Nesse sentido, poderíamos pensar na necessidade da pesquisadora “suar a camisa” para analisar os dados.

Essa troca poderia ser justificada como um desvio de digitação ou ainda uma variação fonética da palavra. Contudo, acreditamos que não se trata de um descuido qualquer. Trata-se do sujeito da enunciação que se imiscuiu e apareceu nesse lapso, a partir do qual se entende que a orientadora dirigiu uma admoestação à pesquisadora, chamando-a de preconceituosa. Podemos pensar que, se Jacqueline tinha alguma dúvida de que a orientanda, por meios indiretos, não entenderia a imagem de texto que estava passando para um leitor externo, de modo direto o sujeito da enunciação lhe avisou.

Ao longo do capítulo, os 25 comentários indiciam que o texto apresentado, no julgamento da orientadora, não coadunava com a imagem de texto científico entendido por ela como passível de ser apresentado àquela comunidade acadêmica. Por essa razão, por meio das intervenções que fez em cada trecho, mostrou tanto as dificuldades relativas à elaboração textual quanto as de elaboração intelectual, relativas à posição escolhida para relatar sua pesquisa.

Para fins de organização quanto à apresentação das intervenções, e para que se veja a dimensão do trabalho feito nessa versão do capítulo de Cândida, no Quadro 9, apresentamos cada comentário; a parte onde esse se localiza no texto e as dificuldades que, a nosso ver, foram alvo de incidência da orientadora.

N.	Comentário	Localização	Complicadores à escrita
1	Cuidado, Cândida, sua preconceituoso...	Parágrafo 1 – parte I	Dificuldade de descrever os dados
2	Não entendi este parágrafo. É uma tentativa de fazer gancho?	Parágrafo 2 – parte I	Dificuldade de fazer uma coesão lógica entre os parágrafos
3	Este parágrafo estava no lugar errado. Agora está no lugar certo, mas ainda toscão...	Parágrafo 13 – parte I	Dificuldade de elaborar a construção lógica do texto
4	Não entendi esta frase...	Parágrafo 6 – parte II	Dificuldade de manter ou construir a direção argumentativa do texto
5	Parece que vc vai falar de rugas, moda ou corte de cabelo...	Parágrafo 7 – parte II	Dificuldade de manter ou construir a direção argumentativa do texto
6	Acho que eu não entendi este parágrafo. Tenta reformular Cândida.	Parágrafo 9 – parte II	Dificuldade de coadunar de modo claro as ideias dentro de um mesmo parágrafo
7	Tá muito confuso este parágrafo...	Parágrafo 10 – parte II	Dificuldade de coadunar de modo claro as ideias dentro de um mesmo parágrafo
8	Se vc não terminar este pedaço falando do que é a constituição do eixo imaginário, da constituição de um leitor ideal, vai ficar muito difícil acompanhar o raciocínio na análise dos dados.	Parágrafo 10 – parte II	Dificuldade de manter ou construir a direção argumentativa do texto
9	Não entendi	Parágrafo 1 – parte III	Dificuldade de coadunar de modo claro as ideias dentro de um mesmo parágrafo
10	A primeira parte do parágrafo não se relaciona com a segunda...	Parágrafo 1 – parte III	Dificuldade de elaborar a construção lógica do texto
11	Antes a disparar a falar do teste em si, precisa contar melhor o uso que a (nome da informante) fez, e, antes disso ainda, explicar porque vc cismou de olhar para esta escolha da informante...	Parágrafo 2 – parte III	Dificuldade de descrever os dados
12	Cuidado, desta parte em diante parece que é vc quem está falando do teste _____. Adapte a redação para deixar claro que é de uma discursividade que vc tá falando...	Parágrafo 4 – parte III	Dificuldade de coadunar de modo claro as ideias dentro de um mesmo parágrafo
13	Talvez este parágrafo devia estar antes de vc falar do teste _____, pois deixa mais claro qual é o teu foco. De todo modo, vai modalizando a redação até aqui.	Parágrafo 12 – parte III	Dificuldade de elaborar a construção lógica do texto
14	O objetivo deste parágrafo não ficou claro para mim...	Parágrafo 13 – parte III	Dificuldade de coadunar de modo claro as ideias dentro de um mesmo parágrafo
15	Não ficaram claras quais são as imagens...	Parágrafo 14 – parte III	Dificuldade de analisar os dados

N.	Comentário	Localização	Complicadores à escrita
16	Não entendi nada! Como eu poderia ter verificado isso?	Parágrafo 1 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
17	Dá pra melhorar bastante a redação destes dois parágrafos...	Parágrafo 2 – parte IV	Dificuldade de coadunar de modo claro as ideias dentro de um mesmo parágrafo
18	Está descrito de modo muito leigo.	Parágrafo 3 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
19	O que vc quer dizer? Está separando a descrição do dado da sua análise? Não é bem isso, porque a contextualização é uma parte importante.	Parágrafo 3 – parte IV	Dificuldade de descrever e analisar os dados
20	Ela optou por não informar? Ou: não sabe que é necessário informar? Ou: Pensa que informou? Não é a mesma coisa....	Parágrafo 4 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
21	Tá estranha a sua análise, de modo geral. Tenta pedir para um colega apontar pra vc o que não está dando pra entender, ok?	Parágrafo 8 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
22	Não entendi.	Parágrafo 12 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
23	Não entendi.	Parágrafo 12 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
24	É interessante este pedaço, mas tá truncado.	Parágrafo 16 – parte IV	Dificuldade de analisar os dados
Parecer final	Cândida, a análise de dados está metonímica: um fragmento, mais outro fragmento, mais outro fragmento... Parece que vc esquece no meio o que está tentando mostrar, isto é, que ela está tentando APRENDER a gerenciar as imagens. Precisa deixar mais claros os caracteres.	Final da parte IV, após parágrafo 25	Dificuldade de analisar os dados

Quadro 9 – Intervenções da orientadora no capítulo 2 de Cândida

Nosso objetivo, ao fazer esse quadro, foi buscar dar ao nosso leitor a dimensão da ação de Jacqueline nos textos de Cândida e das dificuldades da mestrande no processo da elaboração da dissertação. Ao mesmo tempo, é possível observar o tom como fazia as intervenções nos textos. A esse respeito é essencial destacar um traço diferencial em todas as intervenções: não se tratou de acrescentar sentido ou informações, mas de tirá-las. Assim, a orientadora **somou** à formação ao **subtrair**.

Podemos pensar que se a orientadora tivesse pautado suas intervenções no “completar o sentido”, não teria implicado as pesquisadoras com o saber. Esse modo de atuação tem relação com o desejo da orientadora. Quem deseja algo, sempre vê as ações desde a via do incompleto. Quem se sabe castrado, não sabe como o corpo do outro

funciona. Por essa razão, consegue incluir sempre a dimensão do cálculo ao escrever, falar, ler um texto. Da mesma forma, é muito mais permeável à linguagem, a ponto de sempre desejar um saber novo.

3. Tomar os textos lidos como verdades absolutas

Trata-se da tendência do pesquisador de aderir cegamente às palavras do outro e tomá-las como verdades absolutas, não retroagindo sobre aquilo que leu. Em outras palavras, vemos a dificuldade de fazer os movimentos de *dezescreta* (BARZOTTO, 2014), a partir dos quais um texto é desconstruído, posto em xeque para, só então, em outro momento, servir de base a construção de uma nova elaboração. Não se trata de um movimento de aversão aos textos já produzidos, mas, como colocado por Barzotto (2011, p. 33), é um *delito* inerente ao ato de criar que, “para trazer à luz o novo, precisa negar, destruir, subverter, pelo menos em parte, o que foi produzido antes”.

Contudo, para que haja esse movimento de *dezescreta* é necessário um primeiro exercício de leitura rigorosa do texto, a partir do qual o pesquisador consegue recuperar os principais elementos do texto lido e as estratégias usadas pelo autor em sua argumentação. Não se trata de uma operação fácil, de modo que as mestrandas também encontraram dificuldades nessa parte do trabalho, necessitando da ajuda da orientadora.

Para dar a ver um exemplo, selecionamos um trecho do manuscrito 37 dos dados da informante Pietra. Trata-se da primeira versão do capítulo 2, em que a pesquisadora buscava discutir um dos conceitos mobilizados no trabalho. Ao lê-la, Jacqueline fez, onde achou necessário, diversos comentários manuscritos ao lado dos parágrafos. Para fins de maior clareza, começemos com a exposição da formulação feita pela mestranda.

Excerto 11	
01	Ao nascer, o universo da criança se resume a ela e a sua mãe, que funciona como
02	uma extensão de si mesma, de modo que, neste momento, a mãe é tudo para a criança, que
03	espera que a recíproca seja verdadeira. Tudo o que a criança deseja é o desejo da mãe. É o
04	primeiro tempo do que, em psicanálise, é chamado de Complexo de Édipo.

No parágrafo anterior a essas linhas, Pietra afirmou que iria expor os primeiros fenômenos psíquicos presentes na vida da criança. A informante, no seu entender, explicou o que seria, para a psicanálise, a fase conhecida como *Complexo de Édipo*. Entretanto, observa-se que o que escreveu no parágrafo não era suficientemente claro

para explicá-la. Pode-se, por exemplo, questionar o enunciado, na linha 2, “a mãe é tudo para criança”. O que ele significa? Por que esse fenômeno ocorre? Quando ocorre? Temos aí uma reprodução desarticulada da teoria e até mesmo colocada de modo informal. Como traduzir o pronome indefinido “tudo”, nesse enunciado: “a mãe é tudo para a criança”.

Ao ler essas quatro linhas, Jacqueline percebeu que, à mestranda, faltavam leitura e formação a respeito do tema. Assim, ao lado de cada parágrafo da versão, inseriu sequencialmente um número. Em uma folha separada, ao lado da numeração, à mão, escreveu tópicos que sistematizavam a explicação a respeito do que, na sua visão, ela não sabia.

Excerto 12	
01	1) Indiferenciação mãe-criança. Ao nascer, a cça não tem “consciência de si”. Ela se toma como
02	parte da mãe e, nesta mesma lógica, pensa que o seio é parte dela.
03	- anterior à formação do “eu”...

Nesse exemplo, Jacqueline anotou rapidamente – observe-se a abreviatura da palavra criança “cça” –, em forma de tópicos, a explicação acerca do primeiro tempo do *Complexo de Édipo*. Além disso, em outras partes desse manuscrito, fez três indicações bibliográficas e de conceitos que, no seu julgamento, seriam necessários para a discussão teórica do capítulo.

Tendo feito bacharelado em linguística, a informante não tinha formação na área da psicanálise, razão pela qual talvez tenha tido dificuldade para ler e sistematizar o que tinha lido. Em nosso *corpus*, contabilizam-se 34 versões desse capítulo, sendo 12 com intervenções da orientadora. Trata-se do segundo capítulo com o maior número de versões. Para nós, esse número justifica-se pela dificuldade de ler textos dessa área desconhecida, poder parafraseá-los e relacioná-los com a pesquisa que estava desenvolvendo.

Diante da dificuldade teórica, Jacqueline não culpabilizou a orientanda. Ao contrário, ao longo do processo, pode-se notar que explicou paulatinamente o que Pietra não entendia, ofereceu-lhe informações de onde poderia buscar leituras para entender o conceito que queria estudar, além de ter relido doze vezes o mesmo capítulo.

4. Selecionar textos ou dados sem considerar o todo do trabalho

Trata-se da atitude do pesquisador, principalmente em início de elaboração, de escolher textos teóricos ou dados de sua pesquisa pautados no gosto pessoal ou em estudos anteriores. Outras vezes, como é o caso do exemplo que apresentaremos, o pesquisador faz uma seleção de um dado interessante, mas não consegue articulá-lo com o todo da pesquisa, nem escrever de modo que o leitor entenda qual a função do dado naquele contexto.

O excerto 13 foi retirado da página 11 (de um total de 19) da última versão com intervenção de Jacqueline do capítulo 3 da dissertação de Cândida. Nesse capítulo, a mestrande analisava um dos trabalhos produzidos por sua informante. O trecho que selecionamos é o início da análise do quarto dado inserido pela mestrande naquela versão do trabalho. Antes dele, Jacqueline já vinha pontuando que não estava devidamente delimitado o objetivo do capítulo.

Excerto 13	
01	Neste trecho o que também nos chama a atenção é o uso de alguns conceitos ainda,
02	não explicitados, como o de dialogismo (linha 6) e intertextualidade (linha 6) para definir
03	outros, o que apontaria uma abordagem diferente da usada no excerto anterior.
Comentário de Jacqueline: Veja só um exemplo de como o texto parece perdido. Te chamar ou não a atenção não pode ser o critério. Chama a atenção para que? O que vc está querendo mostrar? Qual o objetivo do capítulo? Como este dado ajuda a cumpri-lo?	

Ao ler, na linha 01, a expressão “nos chama a atenção”, Jacqueline imediatamente insere, a partir dela, o comentário que colocamos logo abaixo da linha 03. A orientadora destaca um exemplo de como, dada a falta de clareza quanto ao objetivo do capítulo, na avaliação de Jacqueline, os dados pareciam estar sendo colocados aleatoriamente, por um gosto pessoal de Cândida, sem que o leitor pudesse acompanhar a construção de uma dada argumentação.

O que Jacqueline fez? Primeiramente, deixou claro que inserir um dado porque nele há elementos que “chamam a atenção” do pesquisador não pode ser o critério. Na sequência, fez quatro perguntas no sentido de orientar a mestrande para pensar em argumentos científicos para escolher inserir ou não um dado na pesquisa: 1) chama a atenção para que?; 2) o que você está querendo mostrar?; 3) qual o objetivo do capítulo; 4) como este dado ajuda a cumpri-lo? Ao responder essas perguntas, Cândida

provavelmente retornaria aos dados, buscando entender a função deles na argumentação que estava desenvolvendo. O que Jacqueline ensina, portanto, é que de nada adiantariam os dados se eles não fossem devidamente articulados com um projeto enunciativo.

5. Regredir ou permanecer em fechamento narcísico em sua elaboração

Estamos chamando de fechamento narcísico a posição segundo a qual o pesquisador se aliena a uma determina ideia ou elaboração intelectual que é calcada em parâmetros pessoais e não no confronto com os dados da pesquisa ou com as eventuais preocupações com o leitor. Nessa posição, não se torna permeável aos dados que analisa, mas olha para eles somente a partir de um imaginário pessoal. Fechado narcisicamente, o pesquisador tem dificuldades de fazer discriminações, levar em conta o contexto de produção da peça que analisa etc.

Vamos exemplificar essa posição com excertos de um dos trabalhos feitos pela informante Pietra. Trata-se da produção entregue para a disciplina lecionada por Jacqueline. A versão que examinaremos foi comentada pela orientadora e, a partir desses apontamentos, a informante começou a elaborar seu relatório de qualificação.

Pietra, desde sua entrada no mestrado, partia da hipótese de que a presença, em textos de alunos do ensino fundamental, de um recurso linguístico “X” indicava um sujeito constituído que poderia escrever com um “estilo pessoal”. Essa hipótese, colocada já no texto do projeto com que ingressou na pós-graduação, baseava-se na crença de que os alunos, ao chegarem ao ensino fundamental, já seriam sujeitos constituídos, logo, produziriam “X”. O excerto que apresentaremos foi retirado do último parágrafo da parte dois do trabalho. Nessa segunda seção, a mestranda apresentou as bases teóricas que fundamentavam a concepção de subjetividade usada no trabalho.

Excerto 14

A presença de _____ em textos dos alunos aponta para um percurso já constituído neste sentido: é capaz de _____, conferindo ao seu escrito uma marca pessoal, aquele que não só passou pelos recalques que permitiram-no adentrar à linguagem de forma efetiva, mas também (e principalmente) reconhece-se como sujeito de seu desejo e é em nome desse desejo inconsciente, que é singular, que pode falar/escrever.

↑
Você está insistindo
nesta ideia, que eu
não sei se é produtiva...

O excerto 14 já era o terceiro parágrafo em que Pietra afirmava a mesma ideia: a existência do recurso estudado por ela em textos escritos por crianças em idade escolar indicaria a presença de um sujeito já constituído e, na hipótese de Pietra, singular. Jacqueline, ao ler a formulação, pontuou, de forma sutil, que não tinha certeza de que aquela era uma ideia produtiva para o trabalho. Inseriu, assim, a dúvida, fazendo com que a mestrandia repensasse sua ideia. Essa não retificação da posição de Pietra foi essencial para convocá-la ao trabalho e não mais ficar presa naquilo que tomava como verdade a respeito dos textos que analisava.

Na quarta seção do trabalho, intitulada “Análise das peças escritas”, Pietra analisou textos de duas alunas cuja produção, segundo a pesquisadora, indicava a presença do recurso linguístico estudado por ela. Da aluna D., analisou cinco textos. Após fazer um comentário sucinto de um primeiro texto em que verificou a presença do recurso, analisou, em quinze linhas, um texto de vinte e quatro. A mestrandia escreveu:

Excerto 15

01 Nos demais textos (“Trabalho infantil”, dissertativo; “A nossa realidade”, dissertativo;
02 “De noite no meu quarto...”, exercício de descrição; “O quarto de Van Gogh em Arles”),
03 a aluna não realiza “X” como as do primeiro texto analisado, mas em todos os
04 textos, com exceção do texto “Trabalho Infantil” observa-se a colocação da voz do autor.
05 Em todos os textos, há um indício do sujeito que fala e não se esconde atrás de expressões
06 impessoais e de palavras já autenticadas por outros na sociedade em que esta aluna está inserida.

No excerto que vimos de apresentar, a mestrandia justifica a escolha da análise de outros textos. Afirma que, mesmo sem a presença explícita do recurso analisado por ela, mostram um rudimento de estilo, principalmente, na análise de Pietra, pelo uso dos verbos na primeira pessoa do singular. Jacqueline, contudo, não concorda com essa

análise. Logo após esse trecho ela escreve: *“o do quarto até que mostra um rudimento de estilo, como em “(nome do primeiro texto analisado no trabalho)”, mas quanto aos outros, precisamos conversar...”*.

Com esta observação, a orientadora ratificou a escolha do primeiro texto, mas questiona a dos outros. Ao usar as reticências no término da frase, deixou em suspenso seus comentários a respeito dos textos, indicando justamente a necessidade de que Pietra conversasse com ela a respeito dos critérios de análise que estava adotando.

Dos seis textos que analisou no trabalho como exemplos daqueles que continham o recurso linguístico ou rudimentos de um estilo singular, apenas o primeiro texto de D. foi mantido na versão final da dissertação como um texto no qual havia, de fato, a presença do recurso que Pietra analisava. Os outros cinco foram descartados, o que indica que não eram textos que tinham rudimentos de um estilo. No lugar deles, outros textos que, inclusive, foram deixados de lado pela informante em uma seleção inicial dos dados, foram incluídos.

Os textos da aluna M., por exemplo, que nessa versão foram assim referidos por Pietra: *“julguei importante considerá-los nesta análise pela riqueza dos mesmos”*, nem foram inseridos na versão final da dissertação. Isso porque depois dos apontamentos de Jacqueline, Pietra percebeu que o que ela avaliava como presença do recurso linguístico que analisava era, nos textos dessa aluna, reprodução do senso comum.

Os dados mostram-nos que, durante um ano, Pietra permaneceu fechada em sua elaboração, a ponto de ler os dados que analisava sob a ótica pessoal, sem colocá-los à prova. Somente depois de muita insistência de Jacqueline, nessa versão aqui analisada e posteriormente em outras, a mestranda foi conseguindo desconfiar de sua hipótese e abrir a possibilidade de construir o trabalho dando primazia aos dados que tinha mãos.

Essa mudança de posição subjetiva foi, inclusive, textualizada na dissertação. Logo na segunda página da introdução da dissertação, a mestranda deu testemunho dessa transformação. A nosso ver, o excerto vale a leitura, pois mostra o reconhecimento de Pietra relação à saída de uma posição calcada no imaginário para outra científica, que levou em conta os dados por ela analisados:

Excerto 16	
01	O imaginário de jovem professora inexperiente ainda turvava meu olhar
02	fazendo com que eu localizasse nos textos, coisas que um exame mais acurado
03	revelou não estarem lá.
04	Refiro-me especificamente à presença de XXX. De fato, ao formular
05	minha primeira idéia com relação à pesquisa – estudar a ocorrência de
06	XXXs em textos escritos por alunos da escola básica – eu partia de uma
07	pressuposição não questionada: a de que, evidentemente, elas estavam lá,
08	bastando por assim dizer, levar a mão ao texto para poder colhê-las.

Nesse excerto que vimos de apresentar, queremos destacar dois elementos. O primeiro é o uso, na primeira linha, do verbo “turvar”, acompanhado do advérbio “ainda”. Notamos que a mestranda reconhece que, à época, existia um imaginário que não a permitia ver nitidamente os textos de seus alunos. Outro elemento é o advérbio “evidentemente”. Pietra testemunha que, ao começar sua pesquisa, pensava que o recurso linguístico que queria estudar estava evidente nos textos. Essa escolha linguística chama-nos a atenção porque indicia uma posição de saber completo a partir da qual a mestranda pensava. Note-se que ela ainda não tinha analisado os textos com maior profundidade e, mesmo assim, pensava que o tal recurso estaria “evidente”. Vemos, também, como descreveremos na próxima seção, que a mestranda utiliza de argumentos pautados no senso comum para sustentação de ideias, e não na análise dos dados.

Após delimitar as dificuldades das mestrandas com relação a aspectos da elaboração intelectual, na próxima seção, buscaremos mostrar os problemas de escrita relativos à formulação das primeiras versões de cada capítulo.

2.4 Complicadores à escrita: aspectos relativos à formulação das primeiras versões

Ao ler as primeiras versões dos textos das informantes, foi possível detectar seis dificuldades comuns. Na sequência, elencaremos cada uma delas e, posteriormente, a partir de dois exemplos, um retirado do *corpus* da informante Pietra e outro dos dados de Bridget Jones, mostraremos como essas dificuldades se materializaram nos textos. Ressalte-se que algumas dessas dificuldades já foram destacadas por nós em excertos analisados anteriormente.

1. Repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo

Dada a natural dificuldade de sair do discurso comum e construir o espírito científico, nas versões iniciais dos capítulos é recorrente encontrar um mesmo conteúdo dito várias vezes, mas de forma diferente. Trata-se da dificuldade do pesquisador de avançar na elaboração do pensamento. Frente a ela, o mestrando repete as ideias como se, por acumulação, elas o levassem a entender o que não tinha entendido ou, ainda, precisassem ser retomadas a cada nova elaboração. A repetição de algo que o pesquisador já sabe também é uma das formas de o pesquisador se defender do “não saber”. Às vezes, com medo de o outro perceber uma elaboração ainda frágil ou inexistente, o pesquisador apegase ao que já sabe.

2. Utilização de argumentos pautados no senso comum para sustentação de ideias

Como colocado por Bachelard (1996), um dos obstáculos à construção do espírito científico é o apego ao senso comum em detrimento da construção de verdades científicas, que podem ser comprovadas dentro de uma comunidade. Assim, essa dificuldade se relaciona aos momentos em que os pesquisadores sustentavam seus argumentos ou análises no senso comum da área em que estavam inseridos ou em sua vivência pessoal.

3. Utilização de um registro escrito que não inclui a audiência

Principalmente em momentos de dúvida com relação a um conceito ou hipótese na parte de análise dos dados, o pesquisador utiliza a escrita como um instrumento para a elaboração pessoal. Assim, escreve como se dialogasse com um colega em momentos muito informais ou fazia formulações cuja função é o registro de alguma ideia para posterior refinamento.

Entretanto, dada a dificuldade de separar a escrita privativa daquela que se torna pública, habilidade que pressupõe um cálculo de um leitor externo, muitas dessas formulações foram entregues ao orientador. Sem a ajuda desse leitor em potencial,

difícilmente as orientandas conseguiriam fazer esse tipo de ajuste na linguagem, conforme colocado por Bachelard (1996), como requisito para a formação do espírito científico.

4. Parágrafos que não apresentam coerência lógica

Trata-se da relação inexistente entre um parágrafo e outro, a ponto de o texto dar vários saltos, como se tratasse de diferentes assuntos. Frente à dificuldade de cálculo da lógica argumentativa do texto, o pesquisador inicialmente muda muito bruscamente de assunto a outro, sem a necessária relação entre as partes do texto.

5. Imprecisão lexical

Uso de uma palavra cujo significado não se relacionava com o conteúdo a ser tratado, tornando-se imprópria no contexto da frase, muitas vezes, inclusive, confundindo o leitor.

6. Falta de propriedade na recuperação das principais ideias do texto lido

Trata-se de um problema de leitura. Diante de um texto considerado pelo pesquisador como “difícil”, em geral o pesquisador recupera elementos soltos do texto, sem conseguir parafraseá-lo, recuperando os principais pontos defendidos pelo autor.

7. Uso de exemplos ou citações mesmo sem entendê-los

Consiste no uso, pelo pesquisador, de exemplos, citações, trechos poéticos que julgava relevante para o seu trabalho, sem, contudo, conseguir elaborar textualmente o significado dos trechos selecionados por ele ou a relação que pretendia estabelecer com o objeto de pesquisa.

Feita essa descrição geral, vejamos como algumas dessas dificuldades podem ser localizadas nos textos. No primeiro exemplo, retirado do manuscrito 104 do conjunto de

dados da informante Pietra, pode-se identificar a dificuldade de superação do obstáculo de sustentar suas ideias no senso comum. O manuscrito é a décima quinta versão de um do capítulo de análise dos dados da informante. Apesar de esse capítulo ter sido reescrito várias vezes, as linhas que se seguem compõem uma parte nova que foi inserida posteriormente. Trata-se, portanto, de uma das primeiras versões dessa elaboração. As linhas 01 e 02 são as primeiras de uma subseção em que se discute o ensino de escrita no Brasil. Na sequência, em fonte vermelha, temos a parte que Jacqueline escreveu após a leitura:

Excerto 17	
01	A prática do ensino da escrita a partir de modelos é ainda bastante usual nas
02	salas de aula brasileiras. DIZ DE ONDE VOCÊ TIROU ISSO!!!! TEM MUITO TRABALHO A ESTE RESPEITO. É ESTRANHO A CRÍTICA VIR ASSIM COMO SE VC ESTIVESSE INVENTANDO A RODA... Dê UM EXEMPLO, OU DIÁRIO DE CAMPO, OU LIVRO DIDÁTICO. NÃO DEIXA NO ABSTRATO.
03	São oferecidos aos alunos modelos de textos que devem ser reproduzidos por eles,
04	como exercício para que os mesmos alcem uma escrita correta e de qualidade.

Ao ler as duas primeiras linhas, nota-se que Pietra escreveu uma afirmação assertiva acerca da prática de ensino de escrita na escola brasileira. Segundo ela, esse ensino é feito a partir de moldes. Na sequência, (linhas 03 e 04) descreveu como essa prática é feita na escola. Note-se que o parágrafo que começa na linha 03 se inicia sem nenhuma modalização a respeito de que lugar a informante fala para fazer tal afirmação.

O problema, como bem pontuado por Jacqueline, é que o texto, como está escrito, induz o leitor a entender que é a primeira vez que alguém trata desse assunto. Escrever asserções sem fazer uma pesquisa prévia do estado da arte do assunto corresponde a reproduzir um senso comum. O sujeito se identifica com algo que ele não é, nesse caso, um especialista e, por isso, autoriza-se a legislar sobre algo que não pesquisou.

O que Jacqueline fez diante dessa dificuldade? 1) solicitou que a orientanda escrevesse o lugar de onde tirou a informação, um autor, enfim, um dado que comprovasse a veracidade da frase da mestrande; 2) informou que não eram poucos os trabalhos a respeito do tema, o que pressupõe uma indicação por parte da orientadora de que Pietra deveria pesquisar acerca do assunto; 3) reforçou o problema do parágrafo ao qualificar como estranho o fato da crítica feita pela mestrande ter sido feita como se tratasse de algo original e valioso (inventando a roda), finalmente; e 4) deu exemplos de

como Pietra poderia resolver o problema, indicando recursos que poderia recorrer para sair da abstração para uma frase que se sustentasse entre os pares da área.

Ainda com o objetivo de sustentar nossa argumentação a respeito dos aspectos relativos à formulação das primeiras versões, analisaremos os dez primeiros comentários de Jacqueline feitos no manuscrito 421, que é a versão 14, de 23 produzidas, das considerações finais da informante Bridget Jones. O grande número de versões dessa parte do trabalho já indicia a dificuldade de escrita dessa informante e, ao mesmo tempo, a atitude insistente em reescrever seu trabalho. Ao acompanhar o percurso de escrita das quatro informantes, inclusive, um aspecto que se destacou é que não se pode pensar em uma lógica de escrita contínua que avançava progressivamente.

Dada a importante função que a escrita exercia na informante, essa escrevia em vários lugares: casa, faculdade, casa de amigos, *lan house*, de forma manuscrita onde estivesse. Por causa dessa disposição geográfica móvel, somada à sua desorganização, muitas vezes perdia as versões dos capítulos, não gravava a versão mais atual de um texto, esquecia-se de um texto que já havia escrito etc.

Por essa razão, ainda que, inicialmente, a décima quarta versão não pareça poder ser vista como “primeiras versões”, pode ser assim considerada ao olharmos as versões anteriores, sendo que duas delas eram formadas por frases soltas e letras de músicas que a orientanda inicialmente pensou em colocar no seu trabalho, e outras versões em que fez pequenas modificações de formatação e de revisão gramatical.

O trecho que analisaremos compõe uma das versões das considerações finais, constituída por oito páginas digitadas, com espaçamento entre as linhas de 1,5. Trata-se de um texto formatado de acordo com as normas da instituição, inclusive com epígrafe, notas de rodapé e exemplos do *corpus* de pesquisa da informante. A versão final também foi composta por oito páginas. Depois dessa versão comentada pela orientadora, o texto foi modificado, de modo que Bridget acatou as sugestões em mais dez versões até a finalização dessa parte do seu trabalho.

Jacqueline, ao receber esse texto, fez várias intervenções que foram marcadas por ela com quatro cores: pintou parágrafos em amarelo, um em vermelho – entende-se que esse é para ser cortado, outros em azul e os sete últimos foram pintados de verde.

A parte final do arquivo veio precedida do seguinte bilhete: **“O PEDAÇO QUE SE SEGUE, QUE PINTEI DE VERDE, É CENTRAL NO TRABALHO. NÃO DÁ PRA FICAR CONFUSO NEM PRA VIR SEM DESTAQUE. ANUNCIE DIREITO E ARTICULE DIREITO”**.

Após os parágrafos finais, escreveu um bilhete final: **UMA BOA IDÉIA TALVEZ SEJA PARTIR DESTE TEXTO NA PARTE VERDE E, DEPOIS, FAZER AS EXTRAPOLAÇÕES. MAS, QUE LEGAL, VC MANDOU MUITO BEM!!!!** Nota-se, por esses dois bilhetes, que Jacqueline validou, por duas vezes, as ideias escritas por Bridget nessa versão trabalho – afirmou que se tratava de um pedaço central e que a orientanda tinha “mandado muito bem”, de modo que as dificuldades que foram alvo de investimento incidiram em aspectos de elaboração textual. Vejamos, no Quadro 10, abaixo, quais foram essas dificuldades, a partir da observação dos dez primeiros comentários da orientadora no texto.

N.	Formulação da pesquisadora e intervenção da orientadora	Localização no texto	Complicadores à escrita
1	Por meio da análise, na qual mobilizei as contribuições da [...] ²⁰ , pude perceber a existência de características que tipo de característica? Complete a frase, ficou vago. O fim da frase não deu não, cortei.	Parágrafo 2	Dificuldades sintáticas e imprecisão lexical. A pesquisadora não completou a frase e usou um complemento nominal – características – de modo aleatório, sem referência ao que vinha desenvolvendo.
2	Assim sendo, uma das primeiras conclusões que pude construir por meio do presente trabalho apontou para a necessidade de estabelecer uma diferenciação mais precisa dentre os textos que XYZ . Por este motivo, já no capítulo não sei o que , explicitarei estar trabalhando com a seguinte diferenciação: a) [...] ou seja, HBC ; e b) [...], ou seja, HWX .	Parágrafo 3	Dificuldade de utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades. As intervenções da orientadora são para que Bridget percebesse que não estava fazendo as retomadas necessárias para a coerência lógica do raciocínio.
3	Por sua vez, como se viu no capítulo não sei o que , na categoria [...].	Parágrafo 4	Dificuldade utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades
4	[depois de definir as duas categorias de análise do <i>corpus</i>] ACHO QUE VOCÊ DEVE RETOMAR ONDE É QUE TEM UM EXEMPLO DE CADA UM, FAZENDO UMA PEQUENA PARÁFRASE.	Após parágrafo 5 e 6	Duas dificuldades: 1) de utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades; e 2) de selecionar e recuperar exemplos pertinentes com o raciocínio.
5	Comenta um pouco o quadro acima	Abaixo do único quadro do texto	Dificuldade de utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades.

²⁰ Foram omitidas trechos da dissertação com o intuito de preservar a identidade da informante. De todo modo, todo material analisado tem autorização formal de quem o produziu.

6	REESCREVE EM PORTUGUÊS ESTE PARÁGRAFO.	Parágrafo 7	Dificuldade de utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades.
7	Nessa etapa do estudo PUTA QUEO PARIU: O QUE VC ESTÁ CHAMANDO DE “ETAPA DE ESTUDO”??? FALA DE QUAL CAPÍTULO??? POR QUE OS QUESTIONAMENTOS SEAPRESENTARAM. ENFIM... LEMBRA QUE VC ESCRIBE PARA ALGUÉM ALÉM DO SEU UMBIGO LER..., novos. E QUAIS FORAM OS VELHOS? EU LI E NÃO VI NEM MENÇÃO A ESTE RESPEITO...	Parágrafo 8	Duas dificuldades: 1) imprecisão vocabular; 2) utilização de um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades. Neste exemplo, Jacqueline, de modo enfático, chama a atenção da orientanda. O objetivo da intervenção é provocar um susto para que ela pudesse retroagir frente à escrita. Jacqueline vale-se do uso de letras em caixa alta, destaque em amarelo e de alteração no tom das frases.
8	TÁ CERTO, MAS TÁ CONFUSO. REESCREVE	Parágrafo 9	Dificuldade de utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades.
9	Em relação à substituição progressiva. Você não estava falando deste assunto. Recupera em que capítulo estava de textos do tipo [...] passei a dedicar-me na elaboração de alguma hipótese que desse conta desse fato A SANTA PODERIA CONTAR QUE FATO? e de suas possíveis relações com o modelo de professora ideal.	Parágrafo 10	Dificuldade de concatenar de modo coerente as ideias de um mesmo parágrafo. Dificuldade de utilizar vocabulário adequado.
10	Tais questionamentos eu desisto! Posso saber o q vc chama de “questionamentos?” caracterizaram-se como desdobramentos das perguntas que nortearam o presente estudo, as quais recupero a seguir???	Parágrafo 11	Dificuldade de utilizar vocabulário adequado. Dificuldade de utilizar um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades.

Quadro 10 – Intervenções na versão 14 das considerações finais de Bridget

Os dez exemplos inseridos no Quadro 10 demonstram que, na avaliação de Jacqueline, Bridget tinha, predominantemente, dificuldade de utilizar-se de um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades; de usar vocabulário adequado, de concatenar de modo coerente as ideias dentro de um mesmo parágrafo e dificuldades sintáticas, de escrever uma frase com os seus respectivos complementos.

Os complicadores de escrita das primeiras versões não são problemas isolados; ao contrário, repetem-se a cada parágrafo. Observe-se que a orientadora, à medida que avança na leitura, vai intensificando o tom das intervenções, provavelmente, para dar a

ver os efeitos do texto no leitor. Dada a dificuldade de a orientanda fazer as devidas retomadas, levando em consideração seu leitor, primeiramente explicou o que deveria ser feito – exemplos de 1 a 5.

Já no exemplo seis, reforçou, de duas maneiras, a necessidade de a mestranda rever o parágrafo. Solicitou a reescrita e, ainda, pediu que essa fosse em português, ou seja, indicou que o que a mestranda pensava que estava escrito em sua língua materna, não estava. Tratava-se, na avaliação de Jacqueline, de enunciados que, dada a precariedade de formulação, configuravam-se como texto em outra língua.

Nos exemplos de sete a dez, por sua vez, Jacqueline foi mais enfática, a ponto de, no último exemplo, dizer que “desiste”. Como o problema estava se repetindo a cada parágrafo, entendemos esse “desisto” como uma equação feita pela orientadora: no estado em que estava a formulação da orientanda, não valia a pena insistir no investimento de tempo.

Por fim, na última seção vamos analisar os aspectos relativos à revisão do texto.

2.5 Complicadores à escrita: aspectos relativos à revisão

Analisando as versões dos textos lidas pela orientadora, podemos afirmar que, em 100% delas, Jacqueline fez alteração ou indicou a necessidade de algum ajuste relacionado à revisão do trabalho. Esses ajustes referiam-se tanto a inadequações gramaticais segundo a norma padrão, ou a aspectos mais relacionados à coesão do texto e à formatação. Os principais apontamentos foram: 1) Falta de coesão textual; 2) Falta ou uso inadequado de pontuação; 3) Formatação inadequada; 4) Falta de apuro estético na apresentação do texto; e 5) Falta de correção gramatical.

Para melhor visualização, elaboramos um quadro para cada informante, no qual escolhemos um exemplo da incidência da orientadora nos aspectos destacados por nós.

Informante Bridget	
Falta de coesão textual	<p>↑ ↓ ESTÁ MUDANDO DE ASSUNTO. FAÇA UM GANCITO.</p> <p>assuposto de que as seções presentes no interior da revista em</p>
Falta ou uso inapropriado de pontuação	<p>premiação aludia de maneira muito marcada, ao qu</p> <p>de contos de fada”.</p>
Falta de apuro estético na apresentação do texto	<p>SAIU DO PADRÃO DE APRESENTAÇÃO DE EXCERTO</p>
Formatação inapropriada	<p>esparça</p> <p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>↓ dá + um enter</p>
Falta de correção gramatical	<p>linguagem corrente (Linguística) mostra que, ao contrário do que parece, o “eu” trata-se</p> <p>de uma colagem cujos contornos, muitas vezes, aludem ao estilo de composição de</p>

Na sequência, selecionamos um exemplo de aspecto relativo a problemas de revisão, apontados por Jacqueline em versões do texto de Cândida.

Informante Cândida	
Falta de coesão textual	precisa de algum gancho lembrando que vai ser a mesma estrutura
Falta ou uso inadequado de pontuação	etc. Para tanto, recorre a dois autores: Pêcheux e Maingueneau. Além disso, nesse capítulo a informante expõe dois eixos de análise: o de intertextualidade e o de apropriação. Esses serão eixos-chaves para a sua pesquisa.
Falta de apuro estético na apresentação do texto	Acho essa forma mais bonitinha, mas, evidentemente, vc quem sabe!
Formatação inadequada	SUA NUMERAÇÃO DE PÁGINA TÁ TODA ESTRANHA
Falta de correção gramatical	informante). Desse modo, esse capítulo se dividirá em duas partes: uma parte destinada à análise das teorias e dos dados mobilizados na dissertação de mestrado de Maria e outra destinada à análise dos dados mobilizados na sua tese de doutorado. (Para verificarmos

O próximo quadro remete-se às observações feitas nos textos da informante Louise:

Informante Louise	
Falta de coesão textual	A PASSAGEM ME DEIXOU TONTA. TENHA DÓ E FAÇA DIREITO.
Falta ou uso inadequado de pontuação	No início do trabalho vírgula ao deparar-me com certo funcionamento que
Falta de apuro estético na apresentação do texto	Arruma essa tabela, problemas na margem.
Formatação inadequada	Confere a citação e formata de modo decente
Falta de correção gramatical	Revisa direito essa parte. Atenção com os tempos do verbo.

Quadro 13 – A orientadora como revisora, nas versões de texto de Louise

No último quadro, apresentamos alguns dos apontamentos feitos nas versões de textos da informante Pietra.

Informante Pietra	
Uso inadequado de coesão lexical	FAZ UM PARÁGRAFO DE TRANSIÇÃO
Falta ou uso inadequado de pontuação	<p>Na introdução deste trabalho, afirmei que, muitas vezes, aqueles alunos em quem não conseguimos, enquanto professores, enxergar possibilidades do surgimento de um sujeito que se relaciona de maneira permeável com a linguagem são aqueles que, numa análise mais cuidadosa da sua produção escrita, nos surpreendem com aquilo que chamei de “embriões de metáfora”, uma promessa de que, se devidamente acolhidos, dali um sujeito emergirá.</p> <p>amigo poro final</p>
Falta de apuro estético na apresentação do texto	PADRONIZE A FORMATAÇÃO!
Formatação inadequada	DAÍ PRA FRENTE, CUIDADO COM OS NÚMEROS DAS SEÇÕES
Falta de correção gramatical	Na linha 26, ao empregar a expressão “quem diria”, um E5 admite-se enganado já que ninguém diria, nem E1, E2, E3, E4, que se tratava de uma engano, uma vez que o (falta de concordância nominal)

Quadro 14 – A orientadora como revisora, nas versões de texto de Pietra

A partir dos exemplos, podemos notar que Jacqueline estava atenta a todos os aspectos do texto. Um dos mais apontados por ela era a falta de coesão textual. Trata-se da dificuldade das pesquisadoras de fazerem o encadeamento do texto, de modo a levar o leitor a acompanhar o raciocínio pretendido. Talvez justamente pela dificuldade de calcularem um leitor externo e escrevem a partir de uma lógica individual, são muitos os exemplos em que as pesquisadoras mudavam de assunto sem, no entanto, estabelecer as relações lógicas entre uma ideia e outra.

Para demarcar essa necessidade, como vimos nos exemplos inseridos nos quadros, as duas principais formas de Jacqueline chamar a atenção das pesquisadoras para esse aspecto da coesão era se referir à necessidade de fazer “um gancho” ou “uma passagem” entre um parágrafo e outro. Destacamos o modo como exigiu que a informante Louise reformulasse o texto. Ao enunciar “**A PASSAGEM ME DEIXOU TONTA. TENHA DÓ E FAÇA DIREITO**”, a orientadora, valendo-se de um apelo pessoal, primeiramente informou o efeito que aquela parte do trabalho tinha causado nela (ficou tonta). Na sequência, inseriu a expressão “tenha dó”, que, para nós, pode ser lida de duas formas: 1) *como apelo pessoal* – “tenha dó de mim, leitora”; 2) *como interjeição*, um modo de chamar a atenção, que reforça o pedido de reformulação, mas também que poderia indicar a desaprovação com relação à falta de coesão no texto. Por fim, por meio do verbo no imperativo, solicitou que a pesquisadora fizesse “direito”.

É importante afirmar que ao pedir que a orientanda “faça direito”, Jacqueline informou que, na sua avaliação, a mestrande não tinha dado a devida atenção a esse aspecto do texto. Jacqueline não especificou o que seria esse “fazer direito”, provavelmente por calcular que se tratava de algo que a mestrande já sabia o que era e como precisava ser feita a passagem.

O segundo aspecto destacado foi a falta ou o uso inadequado da pontuação. Nos exemplos apresentados, Jacqueline inseriu o sinal de pontuação que estava, segundo as regras gramaticais do português, faltando nas frases das informantes. Como Jacqueline fez essas intervenções? Os exemplos mostram-nos que se valeu de diferentes recursos: ora colocou diretamente a pontuação no texto (exemplo das informantes Bridget, Cândida e Pietra), ora escreveu o nome do sinal no lugar onde, na sua avaliação, estava faltando (exemplo da informante Louise), ou, como no caso desse exemplo da informante Pietra, valendo-se também do humor para indicar a falta de pontuação.

Note-se que Jacqueline demarcou o tamanho do parágrafo que a orientanda tinha escrito (seis linhas) e, ao lado dele, escreve: “amigo ponto final”. Interessante salientar que a orientadora personificou o sinal de pontuação e o qualificou como “amigo”. Esse modo de referir-se à pontuação leva-nos a pensar que Jacqueline indicou para Pietra não temer usar o ponto, já que ele era “amigo”.

Outro modo de entender essa parte da intervenção de Jacqueline é como ironia, para chamar a atenção da mestrande. Assim, de modo bem-humorado Jacqueline destacou a necessidade de Pietra rever toda a formulação do parágrafo. Ressaltamos, ainda, que a orientadora chama a atenção para a falta de pontuação, não localiza onde essa deveria ser inserida, presumindo que a orientanda saberia como fazer a reformulação. Fomos contar quantas palavras compunham o parágrafo: 64, sendo que, antes da intervenção da orientadora, não havia nenhum sinal de pontuação.

As próximas duas categorias (“falta de apuro estético na apresentação do texto” e “formatação inadequada”) estão bastante relacionadas. Referem-se a um cuidado estético na apresentação formal do texto. Jacqueline nota todos os detalhes do texto, se um quadro está torto, se a pontuação está colada na palavra, se as margens e numeração das páginas estão corretas, se os números das seções seguem a ordem correta. Jacqueline dá importância para uma apresentação “bonita” do texto e tem um olhar acurado para esses aspectos, inclusive formata o texto na maneira que, na avaliação dela, “é mais bonitinha” (exemplo da informante Cândida). Entretanto, como sabe que esse aspecto refere-se mais a um gosto pessoal, deixa a critério da orientanda a escolha que ela lhe parecia mais adequada.

Por fim, temos a dificuldade na “correção gramatical”, que ora se refere a problemas de concordância verbal (como no caso da informante Bridget, ou da falta de verbo, no caso da informante Cândida), de adequação com relação ao uso do tempo verbal (como no caso da informante Louise) ou de concordância nominal (caso de Bridget). Mais uma vez, Jacqueline não deixa “passar em branco” esses aspectos de construção do texto. Ora corrige diretamente, ora aponta o problema, para que suas orientandas tivessem mais rigor na revisão textual.

2.6 Os desenhos como instrumento da orientação docente

Tendo estudado as diferentes funções das intervenções de Jacqueline, interessou-nos, nesta última seção deste capítulo, destacar um dos modos de intervenção de Jacqueline que nos chamou a atenção: **os desenhos**. No *corpus* de todas as produções das informantes, encontramos desenhos feitos pela orientadora para explicar conceitos ou elaborações teóricas e de análise dos dados que, na sua avaliação, seriam entendidas mais facilmente se fossem feitas via o recurso do imaginário. Tais recursos gráficos mostram formas que ilustram a teoria ou a análise de dados que estava sendo discutida pelas mestrandas.

Investigar a respeito do papel que o desenho pode exercer para o homem significa retomar uma relação entre ambos que é bem antiga. Pensando na história da escrita, sabemos que ela nasceu dos desenhos feitos nas pedras. No período de 30.000 a 25.000 a.C., foram os traços e rabiscos feitos com os dedos na argila úmida que deram suporte para, a nosso ver, uma das mais importantes invenções da humanidade. Com o passar dos anos, passamos da escrita pictográfica para a alfabética. Contudo, não podemos esquecer que por detrás de cada letra, houve um desenho que a precedeu. Será que poderíamos dizer que o mesmo ocorreu no processo de escrita das nossas informantes?

Para responder a essa questão, fomos estudar os desenhos produzidos por Jacqueline em suas orientações às nossas quatro informantes, buscando descobrir, em primeiro lugar, quando eles foram feitos. Ao tentar reconstruir o contexto de produção da dissertação, podemos afirmar que, essencialmente, foram feitos em dois momentos: 1) para explicar, pela primeira vez, alguma discussão teórica; e 2) em momentos em que um preconceito muito forte (uma ideia fixa sem comprovação por meio dos dados) impedia que as pesquisadoras fizessem as distinções necessárias para o andamento da pesquisa.

Vimos que os desenhos feitos por Jacqueline foram, muitas das vezes, o suporte para a escrita da dissertação. Assim, podemos dizer que por detrás de muitas das letras inscritas no texto das nossas informantes, há traços, esquemas, desenhos que deram o

fundamento para que uma escrita nascesse²¹. Quando faltaram palavras, entrou o desenho como recurso pedagógico da orientação docente.

Ao analisar os traçados feitos por Jacqueline ao longo das reuniões presenciais com suas orientandas, pensamos que eles mostram um modo acadêmico (e amoroso) de transmissão do saber. Entendemos como modo amoroso, porque extrapola uma maneira burocrática de ensinar e as estratégias feitas pela orientadora para poder ajudar as mestrandas na elaboração do pensamento.

Esse modo diferenciado foi reconhecido pelas orientandas, já que é possível encontrar, no *corpus*, desenhos feitos pelas pesquisadoras em momentos de estudo pessoal. É como se desenhando, também pudessem entender aquilo que não estavam conseguindo formular textualmente. Outro indício da importância desse recurso pedagógico é que muitos desses esquemas e desenhos foram preservados e nos foram entregues como material da pesquisa.

Tais traços, além de servirem de suporte para uma explicação, sintetizavam uma ou duas horas de conversa entre orientadora e orientanda. Provavelmente, ao olhar para cada um deles, as pesquisadoras poderiam recuperar o que eles simbolizavam dentro da construção teórica que estavam fazendo.

Assim, funcionaram como instrumentos para as pesquisadoras darem andamento às suas investigações. Eles também mostram um modo diferenciado de ensino, condizente com o que Riolfi (1999) destacou com relação à mudança de postura de Lacan (1972-73) frente ao seu modo de ensinar. Em três décadas elaboração, o psicanalista francês passou de um ensino calcado em estruturas matemáticas para valer-se da topologia. É a partir dessa mudança que Lacan construiu sua clínica calcada no *nó borromeano*. Não é o caso, neste trabalho, de discutir essa teoria, mas marcar a diferença entre os modos pelos quais Lacan passou a ensinar.

Como colocado por Riolfi (1999), Lacan, ao final de seu ensino, partiu da distinção feita por Wittgenstein entre *mostrar* e *dizer*. O psicanalista entendeu que existem coisas que são passíveis de serem ditas. Outras, porém, precisam ser mostradas, já que, no seu entender, a *mostração* pode engajar de modo diferente um sujeito. Por essa razão, passou a mostrar, por meio da articulação entre as rodinhas de barbante que

²¹ Nesse aspecto, é importante citarmos o trabalho do psicanalista Gérard Pommier (1993), autor cuja hipótese de trabalho é aquela segundo a qual, no que se refere ao estudo do ser humano e de suas produções, a filogênese é idêntica à ontogênese. O que significa dizer que os modos pelos quais alguém aprende a escrever atualizam, de forma metafórica, os caminhos por meio dos quais sua subjetivação se deu (a passagem pelo Complexo de Édipo).

indicam os aros do *nó borromeano*, as instâncias que constituem o psiquismo humano. Nessa visão, o que pode ser mostrado ressoa no corpo, levando o sujeito a ter outra relação com a palavra.

Para nós, ao recorrer, em diferentes momentos da orientação, a esquemas e desenhos, Jacqueline valeu-se da via da *mostração* para explicar aquilo que as mestrandas estavam tendo dificuldade de entender. A partir dessa via, cabia a cada uma assimilar os traços feitos por elas e subjetivá-los no trabalho que estavam realizando.

Retomando o contexto em que esses dados nos foram entregues, vimos que esses desenhos sempre eram feitos no verso de uma das páginas do capítulo entregue pela orientanda ou, ainda, em folhas avulsas, mas que eram grampeadas às páginas do capítulo. Por essa razão, é possível deduzir, em termos gerais, o que Jacqueline buscava explicar com os traços feitos na superfície do papel.

Para mostrar alguns desses traços feitos por Jacqueline, selecionamos, do *corpus* de cada informante, um desenho. Eles serão apresentados por ordem alfabética dos nomes das pesquisadoras.

Desenho feito por Jacqueline	
Bridget Jones

Figura 1 – Desenho encontrado no *corpus* da informante Bridget

Nesse desenho, Jacqueline explicou para Bridget o que acontece quando uma criança nasce e, aos poucos, vai tendo contato com pessoas e com o que elas dizem tanto a respeito da criança quanto dos modos de ver o mundo. Afirmou que todos esses dizeres vão tecendo uma rede simbólica. Notem os traços cruzados que indicam essa construção em rede. Salientou que, no entanto, um traço de uma ou outra pessoa pode chamar mais a atenção na criança. No caso do desenho feito por Jacqueline, é a fala da “vó”, marcada tanto com um ponto, quanto com um círculo mais forte.

Figura 2 – Desenho encontrado no *corpus* da informante Cândida

No desenho feito com a informante Cândida, a discussão centrava-se do processo de constituição de um pesquisador e no embate que ele tem com os dados que analisa, com a elaboração teórica que sustenta o seu trabalho e com as próprias fantasias que se imiscuem no momento da produção escrita. O foco era entender os mecanismos de interpretação de um texto. Para auxiliar a mestrande na constituição da escrita, Jacqueline então fez um quadrado que aponta, com uma flecha, para o sintagma “construir sua fantasia”. Provavelmente, a orientadora ajudou a orientanda a fazer a relação entre uma construção analítica e a construção da fantasia de cada pessoa.

Desenho feito por Jacqueline	
Louise	

Figura 3 – Desenho encontrado no *corpus* da informante Louise

Nesse desenho, feito com a informante Louise, entendemos que a discussão era a respeito da tessitura da escrita em contexto acadêmico. O desenho, em forma de vários círculos interligados que vão e que vêm, indica a não linearidade da escrita de cada capítulo, mas ao mesmo tempo indica a união entre todas essas partes de uma peça textual.

Desenhos feitos por Jacqueline encontrados no material das informantes	
Pietra	

Figura 4 – Desenho encontrado no *corpus* da informante Pietra

Por fim, o desenho feito com a informante Pietra indica a explicação dos tempos, segundo a psicanálise lacaniana, pelos quais um bebê passa até a vir de constituir como sujeito do desejo. No primeiro desenho, Jacqueline traçou as formas de um bebê sem

expressão de sorriso, olhar etc., provavelmente para dar a ideia de que, naquele momento, o bebê só é um corpo com necessidades biológicas. Até chegar a se constituir como sujeito do desejo, precisará passar por outras duas fases, escritas por ela em forma de tópicos.

Posto isso, no próximo capítulo buscaremos responder quais os efeitos da orientação docente na constituição da escrita das pesquisadoras.

3 Efeitos das intervenções do orientador

Criamos uma língua na medida em que a todo instante damos um sentido, uma mãozinha, sem isso a língua não seria viva. Ela é viva porque a criamos a cada instante. É por isso que não há inconsciente coletivo. Há apenas inconscientes particulares, na medida em que cada um, a cada instante, dá uma mãozinha à língua que se fala.

(LACAN, 1976, p. 129)

O julgamento do dito é feito pelas consequências dadas a ele. Este foi o princípio (da psicanálise) que tomamos como base para mostrar, neste capítulo, como nossas informantes deram consequência às intervenções feitas por Jacqueline nas versões dos textos que lhe foram dadas a ler. Seguindo esse princípio, buscaremos observar cada intervenção em seu contexto específico para poder avaliar o impacto que as palavras ditas pela orientadora causaram no texto e na relação das orientandas com o saber.

Para analisar os impactos das intervenções do orientador, no caso específico de Jacqueline, cabe ressaltar que seu modo de pontuar os textos das orientandas não seguia um “modelo pronto”, mas variava segundo o estado da versão que lhe era entregue ou da situação como, por exemplo, a necessidade de término do trabalho devido ao prazo estabelecido pela pós-graduação.

Essa constatação, que vimos construindo desde o capítulo precedente, permitiu-nos, por meio de uma observação longitudinal do processo de composição de cada uma das dissertações, depreender que as intervenções de Jacqueline incidiram: 1) no comportamento das pesquisadoras frente ao saber; 2) na elaboração intelectual; 3) na formulação das primeiras versões e 4) na revisão.

Ainda que tenhamos, por fins didáticos, dividido os efeitos das intervenções da orientadora nessas quatro categorias, tais transformações, ao longo da escrita, não apareceram isoladamente. Na verdade, uma está ligada à outra ou é consequência dela. Por exemplo, quando a orientanda deixou de escrever em uma lógica que não incluía o outro, por conseguinte, passou também a fazer as devidas passagens entre os parágrafos ou seções, descrever com mais detalhes os dados etc.

Quanto aos modos como essas intervenções foram lidas, nenhuma delas caiu no vazio, no sentido de que não foram ignoradas pelas pesquisadoras. As alterações

textuais sugeridas por Jacqueline foram incorporadas nas reformulações e, ao longo da escrita das versões posteriores, fomos percebendo um maior cuidado textual por parte das pesquisadoras ao enviarem alguma versão de texto.

Interessou-nos observar, neste capítulo, como as orientandas reagiram àquelas intervenções que, por sua abertura, incompletude ou equivocidade, exigiam, necessariamente, maior parcela de responsabilidade pessoal para agir. Enfatizamos que esse contato com o “não-saber” é essencial para que o pesquisador se sinta convocado ao trabalho e a buscar modos de construir uma elaboração singular que seja uma resposta àquilo que ele não sabe.

3.1 Desenhos que viraram letras: efeitos da transmissão do Real

Quais as consequências do instrumento “desenhos e esquemas” na constituição da escrita das orientandas? Para responder a esta pergunta, analisaremos dois manuscritos em que há diferentes desenhos e esquemas relacionados à pergunta de pesquisa da informante Bridget Jones, e um manuscrito de um dos capítulos da dissertação da pesquisadora. Nossa escolha de olhar com mais detalhe os desenhos feitos para Bridget Jones se deu porque, comparando com os materiais que compõem nosso *corpus* de pesquisa, tais desenhos são mais recorrentes nos dados dessa informante.

Talvez essa recorrência seja devido ao fato de que, como já apontado por nós, Bridget tinha dificuldade de utilizar a escrita como suporte para o pensamento. Logo, como a escrita não cumpria esse papel na elaboração intelectual, era como se a pesquisadora precisasse de um suporte mais concreto para se organizar. Primeiro desenhava, fazia esquemas para, depois, construir o texto. Provavelmente ao perceber essa dificuldade da pesquisadora, Jacqueline em vários momentos valeu-se do concreto para que a pesquisadora pudesse transformá-lo em abstrato.

Retomando o contexto de produção de coleta de dados, é importante frisar que isso não significa que no caso das outras três informantes o recurso foi menos utilizado por Jacqueline. No entanto, dos materiais que nos foram entregues, a quantidade maior é

nos materiais doados por Bridget: quinze folhas, ora com desenhos feitos pela orientadora (11), ora pela própria mestrande (4).

Além da quantidade, outro aspecto que nos chamou a atenção foi a temática. Era como se a orientadora percebesse a necessidade de voltar sempre ao mesmo ponto em várias das reuniões: a explicação da diferença entre traços ideais de uma pessoa (aqueles que ela vê em outra pessoa e projeta em si) e os traços distintivos, aqueles que a distinguem no mundo, que a tornam singular.

Dos materiais que nos foram entregues, temos nove com esse mesmo tema. Como exemplo, reproduzimos um deles:

Figura 5 – Desenho retirado do *corpus* de Bridget Jones

À primeira vista, fora do contexto enunciativo em que foi produzido, pode-se pensar que esse desenho é um rabisco qualquer ou material que não pertence à pesquisa de Bridget. Contudo, um olhar mais atento mostra-nos que ele pode ser inserido na linha temporal dos manuscritos que vinham sendo produzidos. É possível inferir que a figura humana representando o “Rodrigo” foi feita para explicar a noção de “eu”, tal como é entendida na teoria que a mestrande mobilizava no trabalho, e abaixo da figura os cinco traços indicariam os traços distintivos nos quais uma pessoa se apoia para conseguir se diferenciar dos seus semelhantes.

Fazendo um acompanhamento longitudinal do processo de escrita de Bridget, percebemos que Jacqueline utilizou-se desse dispositivo (ora desenhando ora fazendo com que a orientanda desenhasse) em momentos de dúvidas teórico-analíticas cruciais para o desenvolvimento do trabalho, especialmente quando o texto apresentado pela mestrande, na avaliação da orientadora, não estava claro para um leitor externo ou indiciava que ela não tinha entendido algum conceito ou analisou um dado equivocadamente.

Bridget Jones buscava, em seu trabalho, descrever os traços que compõem o imaginário de professor ideal em relatos de experiência. Contudo, sua principal dificuldade era saber diferenciar os traços singulares de uma pessoa (ou professor) daqueles aos quais ela pode se colar por ser o mais difundido socialmente. Essa dificuldade pode ser percebida pela repetição de desenhos que Jacqueline fazia para explicar esse aspecto do trabalho e, também, pelo número de versões do capítulo três da mestranda, justamente o dedicado a descrever e a discutir como era construída a imagem de professor ideal no periódico que estudou.

A versão que vamos analisar é do último capítulo a ser escrito por Bridget (e o que teve o maior número de versões (76) e o maior número de páginas (30)). Das 76 versões do capítulo 3 a que tivemos acesso, vinte e duas têm intervenção da orientadora. Esse é mais um dado que, para nós, fortalece a tese de que essa foi a parte da dissertação que mais demandou trabalho da pesquisadora.

Vejamos, na sequência, como Jacqueline incidiu em um dos momentos de orientação. O desenho abaixo foi feito no final de uma das versões do referido capítulo, levada pela mestranda à reunião de orientação do dia 01/12. À época, intitulado “O efeito paralisante dos ideais na manifestação da singularidade de cada professor”, o capítulo tinha quatro páginas.

Nos seis primeiros parágrafos, a mestranda fez uma introdução a respeito do assunto, afirmando que discorreria a respeito de três conceitos: *identificação*, *ideal de eu* e *eu ideal*. Segundo ela, esses conceitos seriam fundamentais para mostrar ao leitor os efeitos, para um ser humano, dos ideais aos quais alguém se apegava: se, por um lado, eles davam um norte de como agir, por outro, tinham efeitos nefastos, pois, na visão da mestranda, desobrigaria a pessoa ao trabalho, já que ela sempre reproduziria os modelos prontos que lhe eram oferecidos. Como colocado no título do capítulo, ela partia da ideia de que os efeitos dos ideais paralisavam uma pessoa.

Feita a introdução, há uma subdivisão, intitulada “Rompendo os ciclos de inércia do trabalho docente”, parte destinada a comentar um texto de Lacan, escrito em 1954, intitulado “O seminário da carta roubada”. Na página 3, ela escreveu: “cumprir esclarecer que esse trabalho de Lacan nos interessa particularmente porque mostra como o imaginário deixa a professora presa, muitas vezes refém de uma prática cujos resultados não satisfazem a si, objetivo que melhor compreenderemos se nos detivermos na figura 1, abaixo reproduzida”.

No texto comentado por Bridget Jones, Lacan, em nenhum momento, discorre a respeito da prática do professor. Por essa razão, o leitor fica sem entender como o texto de Lacan pode “mostrar” alguma coisa que seja de uma área com relação à qual não tratou. Além disso, há uma imprecisão lexical e de retomada anafórica quando a mestrande utiliza a palavra “objetivo”, já que, anteriormente, não havia nenhuma palavra que fizesse menção a algum objetivo.

Diante da versão apresentada, provavelmente Jacqueline calculou que a mestrande tinha trabalhado bastante, a ponto de apresentar quatro páginas, com introdução, subdivisão do capítulo etc. Contudo, a ideia não estava suficientemente articulada. Por isso, a nosso ver, na visão da orientadora seria pouco proveitoso reclamar que Bridget não tinha entendido o texto. Além disso, provavelmente causaria um mal-estar vão. Pedagogicamente, então, mobilizou outro modo de explicar.

Jacqueline poderia ter escolhido a via da explicação lógica, por exemplo, retomando os pontos mais importantes do texto do Lacan etc. Mas, preferiu ir para um nível mais elementar, como se com a orientanda, por meio do desenho, limpasse todo campo de teoria, de dificuldade de vocabulário específico e fosse reconstruindo passo a passo a elaboração feita pelo psicanalista. Vejamos, na figura 6, os traços feitos pela orientadora fez:

Figura 6 – Manuscrito 57 (Cap. 3 (4))

A figura 1, à qual Bridget se refere nessa versão do capítulo é o esquema L, elaborado por Lacan, redesenhado pela orientadora, tal como ilustra a figura 6. O esquema feito por Jacqueline é dividido em duas partes. Na primeira, à esquerda da

página, ela, de caneta preta, traça o esquema de Lacan. Não temos como ter acesso à fala da orientadora naquele momento, contudo, podemos inferir que à medida que o desenho foi sendo traçado, uma explicação foi acompanhando os traços. O que ela fez? Vamos à descrição.

1) A partir do esquema, distinguiu a noção de “eu” (a) da de “eu ideal” (a’) – note-se que esse conceito foi anunciado pela mestrande no início do capítulo, mas não tinha sido retomado em nenhum outro momento da versão do trabalho;

2) Explicou que a elaboração de Lacan é aplicada ao ser humano em geral, desde o seu nascimento, sendo algo fundante na vida de alguém. Ou seja, a nosso ver, Jacqueline mostrou que antes de falar a respeito de como um professor se identifica a alguns ideais, seria necessário entender o funcionamento do ser humano, de uma maneira geral.

3) Nas quatro linhas após o esquema, em forma de tópicos, anotou os pontos que, na visão dela, eram importantes para a elaboração. Assim, afirmou que, desde o seu nascimento, o bebê precisa de um modelo que o ajude a saber como um ser humano é, como age, o que fala etc. Na nossa cultura, como, comumente, é a mãe quem se encarrega de cuidar da criança, ela será a pessoa que o bebê tomará como modelo, sendo o seu “ideal”. Em poucas palavras, Jacqueline resumiu a *relação imaginária* representada pela linha da diagonal, que relaciona “a” com a’.

4) No lado direito da folha, com caneta azul, continuou a explicação do desenho. Com uma linha horizontal, que tem no seu início traços circulares, explicou o conceito de “identificação imaginária”. Trata-se do processo em que o “eu” é capturado por uma imagem externa e a toma como a sua essência. A relação que se estabelece nesse nível especifica uma relação entre duas pessoas que, por ser cativante, não impele à invenção de algo que esteja fora da miragem narcísica. Logo, o ser humano fica preso no campo do outro, em um “automatismo da repetição” (conceito elaborado por Freud em 1919).

5) Na continuação da seta em que escreveu a palavra “singularidade”, podemos supor que a orientadora explicou o outro eixo do esquema, que é atravessado por uma linha que, partindo de A, após atingir o seguimento aa’, passa a ser pontilhada até o ponto em que termina apontando para S. Trata-se do eixo AS, que consiste no eixo simbólico. De acordo com a elaboração, naquele momento de sua obra, é o simbólico que, por meio da linguagem, pode atravessar a relação dual imaginária. Ao fazê-lo, instaura a possibilidade do advento do sujeito, que, ao emergir, diferencia-se do “eu” ao

qual o sujeito se identifica e, para além disso, pode construir, em um lugar vazio, um produto que faça passar no mundo sua singularidade.

Por fim, vemos elencados os nomes dos personagens do conto do Poe (rei, rainha, ministro Dupin), utilizado por Lacan para defender sua tese de que o funcionamento subjetivo está submetido às leis da linguagem.

Retomando a ideia, colocada no capítulo anterior, de que os desenhos têm a função de auxiliar o pesquisador na constituição da escrita, pensamos que Jacqueline estava mostrando outra dimensão da pesquisa para a orientanda. Nesse aspecto, não se trata somente de dar informações a respeito de um texto que a informante não tinha entendido, mas de ajudá-la a chegar ao não-saber, ao real. Mais do que explicar o texto de Lacan, vemos que a orientadora explicou como se dá a constituição do ser humano a partir do exemplo da própria Bridget. Por isso, afirmamos que se trata de um desenho que toca o real. Ao escrever, na parte superior do esquema, ao lado do a' (eu ideal), mamãe da Bridget, a orientadora indicou que o fenômeno que a orientanda estava estudando fazia parte da constituição de todas as pessoas, inclusive dela mesma.

Assim, era necessário repensar a ideia fixa, colocada nas versões do seu trabalho, de que os ideais sempre eram negativos. Observando as escolhas lexicais da pesquisadora, nessa versão do capítulo, ela sempre se refere a algo “paralisante”; “que leva à inércia”; algo “nefasto”; que “deixa a professora presa”; “refém”. Nossa hipótese de alteração subjetiva ganha força ao ver que, na versão final do capítulo, não somente o título e o subtítulo do capítulo foram alterados, como também foram descritos, por meio dos dados, os diferentes efeitos de um ideal na vida de alguém.

Qual o efeito desse tipo de estratégia na escrita? No caso de Bridget, foi **a reconstrução da hipótese de seu trabalho**. Logo no título do capítulo, vemos a primeira alteração significativa. Anteriormente intitulado de “O efeito paralisante dos ideais na manifestação da singularidade de cada professor”, o capítulo passou a ser nomeado como “Pluralidade ou univocidade de ideais: efeitos na prática docente”.

A primeira alteração que destacamos ao cotejar os dois títulos foi com relação ao uso dos artigos. No primeiro título, Bridget usa artigos definidos antes dos seguintes substantivos: 1) “O efeito” – como se afirmasse que somente existe um único efeito, o qual seria explicitado no capítulo; e 2) “os ideais” – como se também fosse discorrer a respeito da totalidade de ideais.

Outro recurso linguístico que destacamos é o uso do pronome indefinido “cada”, referindo-se ao professor. Esse uso tem um efeito de sentido de totalidade. Como se, da

classe de professores, todos, individualmente, sofressem “o efeito paralisante” dos ideais.

Na reformulação, os termos “ideais” e “efeitos” (antes do singular) se mantêm. Contudo, já não aparecem diante de artigos definidos. O título é dividido, por meio do uso dos dois pontos, em duas partes. No primeiro sintagma – “Pluralidade ou univocidade de ideais” – chama-nos a atenção o uso da conjunção alternativa “ou”. Anteriormente, para Bridget, os ideais tinham somente efeitos nefastos, levando o professor, frente a eles, a não ter possibilidade de escolha. Na reformulação, a lógica argumentativa muda. Há uma alternância de ideias, ora podendo ser plurais, ora únicos.

Na segunda parte do sintagma, “efeitos na prática docente”, ao usar o substantivo “efeitos” no plural e sem o artigo definido, a pesquisadora não se compromete a descrever todos os efeitos possíveis, mas, sim, localizar efeitos, de modo geral. Outra alteração importante refere-se ao foco escolhido para observar esses efeitos. Na formulação anterior, Bridget indicava analisá-los “na manifestação da singularidade de cada professor”. Entendemos que se trata de uma tarefa impossível de ser realizada. Isso porque, para tanto, a pesquisadora teria que, no mínimo: 1) saber como cada professor manifesta sua singularidade; 2) saber qual é a singularidade de cada professor; e 3) encontrar um modo de mostrar “o efeito” dos ideais nessa manifestação da singularidade.

Na reformulação do título, Bridget deslocou seu olhar, antes fixo na pessoa do professor, para analisar a prática docente. Buscou, então, entender de que modo o trabalho do professor pode sofrer efeitos da pluralidade ou da univocidade de ideais. Partindo do pressuposto de que a informante analisava relatos de atividades realizadas por professores, descrever efeitos (e não “o efeito”) seria um objetivo possível de ser alcançado.

Mas quais os efeitos desse desenho na constituição do capítulo? Para responder a essa pergunta, vamos analisar um excerto retirado do manuscrito 413. O que destacamos do excerto que vamos apresentar é a inclusão da noção de “traço”, essencial para a dissertação, que ainda não tinha sido incluída nos textos da mestranda, mas a qual estava presente nos desenhos feitos por Jacqueline. Leiamos o excerto:

Excerto 18	
01	Assim, é possível compreender que o psicanalista francês desiste de um pensamento
02	totalizante e passa a dar privilégio aos traços distintivos. Distingue, portanto, dois tipos
03	de mediação:
04	a) mediação pela imagem: aquela que corresponde ao campo da
05	possibilidade de se estabelecer uma identidade imaginária a partir da permanência de
06	um objeto no campo perceptivo; e
07	b) mediação pelo significante: aquela que corresponde ao campo da impossibilidade de se
08	estabelecer uma identidade simbólica.
<i>Manuscrito 413: capítulo 3</i>	

Nessas oito linhas (que trouxemos no excerto 18), Bridget incorporou a diferença entre os traços que a pessoa se gruda imaginariamente (sem ver) e aqueles que a distinguem no mundo. Na linha 2, ela afirma que Lacan, ao longo de sua elaboração, desistiu de uma ideia totalizante a respeito da identificação do ser humano. E foi, justamente dessa ideia totalizante, que Bridget precisou se descolar para conseguir analisar os dados de sua investigação.

Nessa versão, a informante não mais apresentou o esquema L, nem os conceitos de ideal de eu e eu ideal. Ao invés de trabalhar com o texto de 1954, optou por trabalhar com o Seminário de Lacan a respeito da identificação, proferido entre 1960 e 1961. Não conseguimos localizar nenhuma das frases escritas por Jacqueline nos desenhos ou mesmo algum dos exemplos dados por ela. A nosso ver, eles não entraram na categoria do “dito”, mas do “mostrado”. Bridget não os reproduziu, mas, a partir deles, conseguiu construir outra elaboração a partir da análise dos dados de sua dissertação.

Retomando a discussão feita por Bachelard com relação à construção espírito científico, entendemos que a orientanda, ao desvencilhar de seus preconceitos, pôde caminhar na direção de mudar a relação que estabelecia com o saber. Por muito, a informante se debatia contra os ideais, referindo-se sempre a eles a partir de seus julgamentos. Nesse excerto que lemos, ela desiste da causa “contra os ideais” e passa a considerar a materialidade do seu *corpus* de pesquisa e a investigar os traços que comporiam o imaginário do professor.

Analisemos o parágrafo subsequente a esse que apresentamos no excerto 17:

Excerto 19	
01	Para Lacan, portanto, é impossível haver correspondência entre aquilo que uma
02	pessoa é enquanto sujeito e os predicados por meio dos quais ela pode ser
03	representada para os outros. É importante ressaltar que para o autor é a diferença pura
04	que permite ao humano a apreensão de si mesmo (eu sou aquilo que ninguém mais é).
<i>Manuscrito 413: capítulo 3</i>	

Entre as linhas 01 a 03, Bridget fez uma importante distinção que, para nós, é consequência dos desenhos feitos por Jacqueline. A mestrande formulou a diferença, estabelecida por Lacan, entre os traços que constituem um sujeito e aqueles outros predicados que as pessoas atribuem a ele. Tais predicados, como são representações, podem ou não ser aceitos pelo sujeito. Assim, não existe um determinismo com relação àquilo que se fala de alguém e aquilo que a pessoa é. O essencial, como colocado nas linhas 03 e 04, é a diferença pura que torna uma pessoa totalmente diferente das demais.

Podemos pensar que Bridget poderia ter recebido os desenhos e simplesmente ter transcrito a explicação teórica dele, ou recheiar seu texto de citações dos autores por ela mobilizados. Não foi o que aconteceu. Ao longo da pesquisa, utilizou-os como bússolas para operacionalizar sua análise, para entender um conceito que virou chave de leitura para ela. A partir desse modo de ensino, a orientadora, portanto, para além de auxiliá-la na construção do referencial teórico, incidiu na construção de seu objeto de pesquisa.

Para nós, ao não formular um parágrafo para a orientanda ou declarar que a informante estava equivocada em sua hipótese com relação aos efeitos do ideal na vida de alguém, Jacqueline, mais uma vez, incluiu o não-saber. Ao desenhar e fazer com que a mestrande se confrontasse com os dados e com a teoria que escolheu mobilizar em sua dissertação, forçou a pesquisadora a olhar para si e para todo o imaginário que tinha com relação aos seus dados. Bridget foi insistente. Procurou também desenhar para poder entender aquilo que, para ela, provavelmente não fazia sentido. Ao incluir essa dimensão do sem sentido, pôde reelaborar sua hipótese de trabalho.

3.2 Os efeitos das intervenções nos textos e no modo de pesquisar

Nesta seção, buscaremos mostrar os efeitos das intervenções textuais de Jacqueline, sejam relacionadas à elaborações textuais ou ligadas à relação das pesquisadoras com o saber e o próprio ato de pesquisar. Estamos tomando como base para nossa análise o Quadro 7, apresentado no capítulo anterior, com as maiores dificuldades das pesquisadoras.

Na sequência, traremos alguns excertos do nosso *corpus*, a partir dos quais vamos depreender os efeitos da orientação docente:

a) Utilização de um registro escrito que inclui os leitores e leva em conta suas especificidades

Para dar a ver como Bridget passou a incluir seus leitores na constituição de sua escrita, estudaremos os efeitos das intervenções feitas no manuscrito 421, que já foi alvo de nossa análise no capítulo anterior. Cotejaremos o segundo parágrafo da 14ª versão das considerações finais com sua respectiva reformulação, manuscrito 427. Além de ser reformulado, o parágrafo foi mudado de localização, passando a ser o 15º na versão final do texto.

Ao comparar esses dois manuscritos, um ponto se destacou: ambos têm oito páginas e são compostos por 32 parágrafos com espaçamento entre as linhas de 1,5. Logo, o que se constata é que as alterações não foram relacionadas à quantidade de páginas, mas incidiram na lógica de construção do texto e na formulação, de modo a calcular o leitor do trabalho. Detalhemos.

Cotejando as duas versões, uma leitura rápida já indica que nenhuma formulação deixou de sofrer modificações. Partes inteiras foram acrescentadas, parágrafos foram cortados, a lógica argumentativa foi alterada. Se na versão anterior, Bridget tentou construir uma versão canônica de dissertação, nessa outra, mudou seu projeto enunciativo e iniciou o primeiro parágrafo avisando ao leitor que lhe faria um convite, para que firmasse, juntamente com a pesquisadora, uma parceria de trabalho que envolvesse um modo singular de cada um se relacionar com o próprio ato de ensinar.

Excerto 20	
01	O presente capítulo porta um desejo: o de fazer um convite. Trata-se de um apelo para
02	que as conclusões que ora apresento sejam recebidas como a um convite para um novo
03	modo de se relacionar com as influências — sejam elas sugestões ou modelos — com as quais, inevitavelmente, nos deparamos.

Nessas três linhas, vemos transformações no modo como Bridget escreve: 1) sai de uma lógica desde a qual influência exercida por uma pessoa ou um tipo de veículo editorial sempre é nefasta; e 2) inclui o leitor no seu texto, não somente pelo convite direto feito a ele, mas, também, ao dizer que todo ser humano não escapa às influências

exercidas pelo outro, por isso a importância do modo como cada um se relaciona com essas influências.

Nos três primeiros parágrafos dessa parte final do trabalho, Bridget falou ao leitor do desejo de que, contrariando um modo hegemônico de pensar as práticas educativas, cada um invista na construção do seu percurso como professor.

Na sequência, para ilustrar o que seria essa atitude diferenciada frente à prática do professor, recorreu a uma personagem da literatura que, segundo ela, teve a coragem necessária para “remar contra a maré”. Trata-se na personagem Raquel, da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga.

b) Coadunação entre os parágrafos e busca de maior propriedade lexical e sintática

No que se segue, queremos dar a ver de que modo as intervenções feitas por Jacqueline, no manuscrito 421, incidiram em todo o planejamento do texto e na construção do raciocínio da pesquisadora. Ressalte-se que todas as intervenções feitas pela orientadora foram alvo da atenção de Bridget, que fez mais nove versões dessa parte do trabalho, até chegar à versão que foi entregue para a banca examinadora.

No Quadro 15, na sequência, foram colocadas as duas formulações, para que as comparemos:

Manuscrito 421 – Parágrafo 2		Manuscrito 427 - Parágrafo 18
01	Por meio da análise, na qual mobilizei as contribuições da [...],	Para realizar a empresa a que me propus, dediquei-me à análise de
02	pude perceber a existência de características	um <i>corpus</i> composto por quarenta e oito exemplares da [...]
03		no período de 2001 a 2004. Uma leitura atenciosa desses
04		textos revelou características, no interior de suas composições, que
05		me levaram a criar uma outra categoria, a de [...],
06		na qual foi possível identificar a existência de duas subcategorias:
07		uma, composta por [...] nos quais um professor/leitor da revista
08		[...] narrava uma experiência de ensino e outra composta por
09		relatos contidos em uma dada matéria, na qual desempenhavam a
10		função de argumentos para a sustentação da tese nela defendida.

Quadro 15 – Cotejamento entre o manuscrito 421 e 427 de Bridget Jones

Ao ler o texto, tal qual foi formulado na versão 14, observamos que o principal problema é a falta de complemento e de referente nas frases. Na linha 1, ao utilizar artigo definido “a” remetido à análise, pressupõe-se que o leitor já tinha conhecimento de qual análise foi feita durante todo trabalho. Teria sido somente uma? O que a informante analisou? São perguntas que não podem ser respondidas pela leitura da oração.

Na sequência, na parte em que há um pequeno recorte da versão original, o texto informa ao leitor qual conceito foi mobilizado pela pesquisadora na análise dos dados. Em seguida, há outra frase também sem complemento nominal “puder perceber a existência de características”. Que características seriam essas? De que modo essas características foram sistematizadas na análise? Nota-se que o registro de escrita utilizado é aquele usado em conversas com pessoas conhecidas, em que não é necessário fazer as retomadas anafóricas, pois é como se os referentes fossem de conhecimento compartilhado.

Qual a principal mudança que pode ser depreendida da versão que foi reformulada? A pesquisadora passou a se utilizar de um registro escrito que inclui a audiência e leva em conta suas especificidades. Nas linhas 01, 02 e 03, contextualizou a sua pesquisa para o leitor, informando o *corpus* analisado por ela. Detalhou a quantidade e o recorte temporal dos textos que foram alvo do estudo desenvolvido.

Nas linhas 03 e 04, caracterizou, na sua avaliação, o tipo de leitura que fez no trabalho e o que essa leitura “minuciosa” revelou: “características”. Diferentemente da outra versão em que se pressupõe que o leitor sozinho depreenda quais são essas características, na reformulação a mestrandia localizou para o leitor a que tipo de características estava se referindo (linha 04). Trata-se daquelas que se localizavam no interior das composições dos textos que analisava.

Na linha 5, é informado o nome da categoria criada pela pesquisadora e, na linha 6, as duas subdivisões dessa categoria. Note-se que entre as linhas 07 e 10, Bridget passou a estabelecer a diferença entre uma categoria e outra. Informou os tipos de textos que formavam as categorias de análise criadas por ela e a natureza de cada um deles. Explicou, ainda, que a diferença entre eles dependia de como a palavra do professor era articulada nos textos analisados por ela.

A partir desse parágrafo em que começou a retomar o percurso feito na dissertação, Bridget continuou a discussão acerca de cada uma das categorias criadas

por ela. Além disso, passou a responder às duas questões de pesquisa, sempre fazendo referência às descobertas que fez ao longo da investigação.

Vemos que, com base nas intervenções de Jacqueline, a pesquisadora pôde sair de um mecanismo de escrita em que predominava uma lógica individual, em que parecia ser indiferenciado o escrever para si e o calculado para ser entregue a uma comunidade científica.

c) Inclusão de argumentos, dados e fatos para a sustentação de ideias.

Ao olharmos para as versões da introdução da dissertação de Louise, percebemos como a pesquisadora passou a incluir fatos, dados e argumentos em sua elaboração. Analisaremos uma versão escrita no início de abril de 2006, dois meses após a matrícula da pesquisadora no mestrado.

Nessa versão, a mestrande anunciava que falaria da relação do sujeito com a escrita e, feito isso, já passava para outro tópico. Por essa razão, Jacqueline incide justamente sobre “o vazio” do texto da orientanda. Após a leitura de duas das catorze páginas do arquivo, Jacqueline escreveu:

Excerto 21	
01	Antes de passar para o próximo tópico, será necessário dizer um pouquinho sobre o que é
02	“relação do sujeito com a escrita”. Você pode até “citar causos”, falar dos amigos que passam
03	horas sentados sem dizer nada, de quem sofre, de quem escreve e rasga... Valem pessoas da vida
04	real, valem personagens de filme... Você precisa preparar o que se segue e não esquecer o sal da
05	sua “comidinha”. Começou seco demais.

Observemos, nessas linhas, que as pontuações feitas pela orientadora incidem em dois aspectos: relativos à elaboração intelectual e à elaboração das primeiras versões do texto. Assim, realizou diversos manejos que visaram à inserção da pesquisadora em outro laço social, o do conhecimento científico, a partir do qual Louise deveria escrever.

Jacqueline ao utilizar o advérbio “pouco” no diminutivo (linha 1 – “será necessário dizer um pouquinho”), informou o que avaliava ser a quantidade de escrita necessária para a orientanda levar a cabo a tarefa. Na sequência, deu exemplos para

facilitar a compreensão do que deveria ser feito. Explicitou o que “é permitido” naquela comunidade (“pode ‘citar causos’”, “valem pessoas da vida real”).

Entendemos que tais instruções funcionam como uma acolhida da orientadora, de modo a facilitar a entrada da pesquisadora na lida com os dados e com a escrita da dissertação. Na linha 04, apontou a necessidade de estabelecer relações entre as partes do trabalho, o que é feito por meio do verbo “precisar”. Finalmente, pela comparação da escrita da dissertação com um prato culinário, solicitou à mestranda que não se esquecesse do “sal” na sua escrita.

Pode-se entender, pelo contexto, que, para a orientadora, “não esquecer o sal” seria correlato a trabalhar o suficiente para que a pesquisa fosse relatada de forma atrativa e saborosa. Ele informou à orientanda que o processo de escrever textos científicos também passava pela necessidade de construção de um estilo que a permitisse se diferenciar dos demais pesquisadores da área.

Quais os efeitos dessa intervenção? Na próxima versão do trabalho, Louise, que antes não tinha escrito uma linha a respeito do assunto, inseriu um parágrafo de onze linhas no qual discorreu acerca da motivação de sua pesquisa. Depois, citou exemplos para fundamentar sua argumentação. Leiamos o excerto 21.

Excerto 22	
01	Desprender-se dessas incertezas e deixar a escrita trabalhar não é um movimento
02	evidente, pois depende muito da própria relação do sujeito com a sua escrita. Mas como
03	essa relação pode ser caracterizada? Posso aqui afirmar preliminarmente que escrever
04	é algo prazeroso só para algumas poucas pessoas. Para outras, entretanto, trata-se de
05	algo enfadonho e muito difícil. Não foi preciso muito esforço para lembrar de muitos
06	amigos que passam horas sentados em frente ao computador ou do papel, mas não
07	conseguem escrever uma linha, ou escrevem algumas, mas que são rapidamente
08	apagadas ou vão para o lixo. Exemplos como estes são constantes, cheguei a presenciar
09	o momento em que uma amiga, após passar um mês estudando duramente vários
10	textos, começou a chorar em frente ao computador, porque não conseguia escrever um
11	trabalho de quatro laudas, sem o qual perderia a matéria cursada durante um semestre.

Nas linhas 01 e 02, Louise retomou o tema que vinha desenvolvendo a respeito da relação que o sujeito estabelece com a escrita. Como apontado por Jacqueline, a informante precisaria falar um “pouquinho” dessa relação antes de passar para o próximo ponto, nomeado de “a problemática do trabalho”. Entre as linhas 02 e 03, Louise elaborou em forma de questão a “lacuna” apontada pela orientada. A mestranda se perguntou: “Mas como essa relação pode ser caracterizada?” Nas linhas seguintes, passou a construir uma resposta: 1) afirmou que escrever é algo prazeroso só para

algumas pessoas; 2) por meio da conjunção adversativa “no entanto”, demarcou que para outras pessoas escrever é “enfadonho” e “muito difícil”; 3) valeu-se de exemplos da vivência pessoal para ilustrar o caso de pessoas que têm uma relação de sofrimento com a escrita; e 4) comentou um caso de uma amiga que quase perdeu uma disciplina cursada, porque não conseguia escrever.

Observa-se que Louise, na elaboração da versão desse parágrafo, partiu de algo geral para chegar a um exemplo específico. Depois dessas linhas, escreveu mais dois parágrafos contextualizando o tema da pesquisa que, à época, eram os diferentes modos de as pessoas se relacionar com o ato de escrever. Entendemos que as lições deixadas por Jacqueline ao longo do processo de escrita das mestrandas reverberaram nas outras versões que elas foram escrevendo durante a pesquisa.

d) Modalização das asserções tomadas como universais

Relacionada ao aspecto de elaboração intelectual, queremos mostrar como a dimensão das consequências do dito de Jacqueline auxiliou Cândida a modalizar aquelas asserções que, até então, eram tomadas como universais. Analisaremos um excerto retirado da última versão, corrigida pela orientadora, da introdução.

Em todas as 21 páginas que compõem o manuscrito, Jacqueline fez algum tipo de intervenção relacionada aos aspectos comportamentais, à elaboração intelectual, à formulação do texto e à revisão do trabalho. Fez corte de excertos, inserção de parágrafos, mudança de ordem de alguns parágrafos, indicação de trechos confusos etc. Analisaremos a intervenção feita após leitura da primeira linha do texto:

Excerto 23	
01	Nossa sociedade destinou a função de produção de conhecimento a uma instituição: a
02	universidade.

Ao ler esta frase, Jacqueline fez modificações, indicando-as com fonte de cor azul, como mostra o recorte apresentado a seguir.

Excerto 24	
01	Nossa sociedade destinou a função de formar pessoas para torná-las aptas à produção de conhecimento a,
02	em especial, uma instituição: a universidade. Comentário: Mudei porque parecia que vc desconhece que as indústrias tem pesquisa...
03	Assim, podemos compreender que esta instituição é um lugar onde se pratica um ensino,

	o chamado
04	superior, que privilegia o trânsito em uma discursividade relacionada à prática de pesquisa e à formação de
05	pesquisadores. Comentário: Escreva melhor esta frase. Não está boa como está, mas estava faltando um pedaço no raciocínio...

Comparando a frase escrita por Cândida com a redigida pela orientadora, nota-se que ela: 1) corrigiu a afirmação que, para ela, estava equivocada, pois mostrava que Cândida ainda estava presa ao senso comum; 2) substituiu o sintagma que julgava equivocado por outro, na sua avaliação, mais adequado; 3) alterou o escopo da ideia inicial da orientanda com inserção da locução adverbial “em especial”, mostrando que ainda que existem outras instituições que formam pessoas; e 4) colaborou com o texto escrevendo uma parte do raciocínio (linhas 3 a 5) para completar a ideia apresentada nas duas primeiras linhas, isso porque a mestrande tinha apresentado dificuldade para hierarquizar os argumentos utilizados.

Jacqueline mostrou que, na sua visão, Cândida desconhecia uma parte importante do saber constituído. Ou seja, aquilo que ela pensava ser verdadeiro, não tinha sido colocado à prova na comunidade onde se inseria. A orientadora, então, forneceu indícios para a reelaboração do texto. Observemos os efeitos dessas intervenções na versão final da introdução:

Excerto 25	
01	Nossa sociedade destinou a função de formar pessoas para torná-las aptas à produção de conhecimento a,
02	em especial, uma instituição: a universidade. <i>Para que isso ocorra, esta instituição privilegia um ensino</i>
03	<i>capaz de inserir aqueles que por ela são formados em uma dada discursividade, relacionada à prática de</i>
04	<i>pesquisa e à formação de professores.</i> (Itálicos nossos)

Nesse exemplo, notamos que as intervenções de Jacqueline tiveram efeitos. Cândida não somente aceitou as modificações sugeridas como também trabalhou na coadunação das ideias apresentadas no capítulo e conseguiu fazer, de modo independente, a revisão dessa parte de seu trabalho. A orientanda pôde deslocar-se de uma postura de reprodução de enunciados generalistas para uma atitude investigativa, que lhe permitiu valer-se da frase elaborada pela orientadora e reescrevê-la segundo o que, a ela, lhe parecia mais pertinente.

e) tentativas de elaboração autônoma, a partir da inclusão da dúvida da orientadora

A fim de melhor visualização dos efeitos da intervenção de Jacqueline na constituição de escrita de Cândida, inserimos no quadro 16, uma formulação anterior da orientanda, a intervenção de Jacqueline e, na terceira coluna, um parágrafo reformulado por Cândida, tal qual apresentado na versão final da dissertação.

O que a orientanda escreveu	O que a orientadora disse	Versão Reformulada
Para prosseguirmos a nossa análise, transcrevemos um trecho que é imediatamente posterior ao excerto dois, para verificar como a pesquisadora efetua a análise destes três dados selecionados por nós. [...]	Não entendi	A seguir analisaremos mais um excerto retirado do relatório de iniciação científica de Maria, mais precisamente, da seção dedicada a análise do teste cloze da Bela Adormecida, para mostrarmos mais uma vez as soluções adotadas pela informante para aproximar-se da discursividade, na qual se forma. Ressaltamos que a escolha, por analisar estes três excertos retirados da mesma seção do texto de Maria, se deu porque esses trechos são exemplares das dificuldades encontradas na parte do relatório da informante dedicada a sua análise de dados.
Nesse momento não optamos por efetuar recortes, pois acreditamos que a sequência possibilitará ao leitor um entendimento maior da natureza do dado analisado pela informante.	Não entendi	

Quadro 16 – Cotejamento entre versões da introdução da informante Cândida

Apesar de ser um único parágrafo, ele é dividido, na primeira versão, em duas partes. Uma em que a mestranda avisou ao leitor que irá transcrever trecho de um dado e outro em que tenta justificar sua escolha quanto à metodologia de análise. Jacqueline afirmou, em cada uma dessas partes, que não “tinha entendido”. O que ela não teria entendido? A análise? A estruturação ou falta de referente da frase? Deixou em suspenso e a dúvida para que Cândida pudesse resolver sozinha.

Como Cândida leu esse “não entender”. A reformulação do parágrafo nos dá a resposta. À medida que ela reescreveu essa parte localizando o excerto selecionado, informou quem o escreveu e de qual seção do texto foi retirado. Internamente, é como se respondesse às perguntas implícitas deixadas pela orientadora. A pesquisadora também afirmou a finalidade de seleção desse dado.

Notamos que se na formulação anterior o foco era ver como a informante efetua a análise de dados, na reformulação o ponto que ganha destaque é mostrar “as soluções adotadas pela informante” (observe-se que ela nomeia seu objeto de análise) “para aproximar-se da discursividade, na qual se forma”.

Como Cândida leu o “não entendi” da orientadora no segundo trecho do quadro? No andamento da análise, vê-se que Cândida o leu como correção da análise. Isso porque, pela redação do parágrafo, poderia entender-se que bastava colocar um trecho grande da análise feita pela informante de Cândida que o leitor do texto da mestranda poderia ter um “entendimento maior da natureza do dado”. Vê-se que, nessa parte da análise, o texto apresentava o dado e, na sequência, sem esboçar uma análise, passava a apresentar outro fragmento de dado.

Na reformulação, Cândida já antecipou os motivos que a levaram a selecionar os três dados que estava analisando, referentes à seção de análise de dados de sua informante. Segundo ela, esses dão uma amostra das dificuldades de sua informante na lida com a escrita. Entretanto, se na versão anterior não era apresentado nenhum esboço de análise, após a transcrição do fragmento; já na reformulação, Cândida escreve sete parágrafos de análise.

O que se observa é que Jacqueline, nesses casos, não enuncia caminhos, ela introduz a dúvida, a falta, a incerteza. Dá mostras de saber manejar o processo de orientação para levar a mestranda, por si só, a reescrever o trabalho. Mesmo sem dizer, suas palavras, ainda que seja uma frase curta como “não entendi”, ressoou no modo como a orientanda deu prosseguimento ao seu trabalho.

Se, na análise da reformulação feita por Cândida, percebemos o papel da introdução da dúvida, por parte da orientadora, no que se segue, analisaremos momentos nos quais outra informante, Pietra, colocou as próprias formulações em dúvida.

f) Uso de recursos para administrar as vozes presentes no texto (bilhetes)

Trouxemos, para análise, alguns bilhetes deixados pela informante Pietra nas versões do último capítulo escrito por ela. Em nossa avaliação, eles indicam uma mudança de posição da mestranda em relação ao próprio trabalho. A informante, cuja característica – inclusive apontada por Jacqueline – era de escrever de modo pouco generoso, nesse último capítulo não somente o reescreveu 37 vezes, como, também, ao longo de sua elaboração, foi incluindo bilhetes que indiciam a insistência, a iniciativa e a busca da mestranda por construir uma elaboração do pensamento que levasse em conta o seu leitor e o todo do trabalho.

Tais bilhetes, colocados no Quadro 17, ora eram dirigidos a si, como é o caso dos bilhetes inseridos nos manuscritos 90, 91, 108, ora dirigidos à orientadora, como os encontrados nos manuscritos 103, 105 e 106. Salientamos, ainda, que é a partir da versão 15 que temos marcadas, no texto, intervenções feitas pela orientadora, o que, para nós, indica que Pietra trabalhou mais autonomamente antes de submeter uma versão do trabalho a Jacqueline.

Bilhetes escritos por Pietra	
Manuscrito 90 (versão 2)	Aí vem o turbilhão de (Sobrenome da Pietra)
Manuscrito 91 (versão 3)	O “bem escrever” pra mim (claro que não pode ficar assim)
Manuscrito 103 (versão 14)	(Acho que aqui, mescla fortemente com o que era o cap. 4, no relatório de dissertação. O que segue é basicamente recorta e cola do esboço de capítulo de análise. Já não sei bem o que fica lá, o que vem pra cá ou se esse mesmo vai virar capítulo de análise, fundindo esse com parte do que já existe) (De novo, não sei se cabe uma análise mais aprofundada aqui ou se isso vai pra outro capítulo. Tem o da Paloma também, o da floresta. Se este for virar o capítulo de análise, ele pula pra cá, embora ele já seja citado e levemente analisado quando eu falo de nome do recurso linguístico analisado pela pesquisadora)
Manuscrito 105 (versão 16)	(Acho que vai um parágrafo de laço social aqui, não? Sem. 17. Acho que vou ter de ler sua tese de novo!!!! Pelo menos, recuperar) Jacqueline, mexi até aqui!
Manuscrito 106 (versão 17)	(Ou seja, toda a estrutura escolar se pauta em modelos: de professor, de escrita, de aluno... Que horror, não?)
Manuscrito 108 (versão 18)	Tendo já recorrido acerca das instâncias do Ideal, passo a articulá-las com as possíveis maneiras de escrever. “MEIORÁ”

Quadro 17 – Bilhetes escritos por Pietra, em versões do capítulo 3

Observa-se, nos bilhetes escritos por Pietra “para ela mesma”, uma busca deliberada e autônoma na construção desse último capítulo de sua dissertação. No bilhete escrito na segunda versão do capítulo, ao dizer “aí vem o turbilhão” (e o sobrenome da pesquisadora), lemos o “turbilhão” como as várias ideias que a pesquisadora estava elencando, em forma de tópicos, a respeito do que, para ela, seria o ato de escrever. Notamos que Pietra se autorizou e estava trabalhando para pensar uma elaboração que a diferenciasse dos demais autores da área que já trataram a respeito do assunto.

Essa ideia é confirmada na terceira versão do capítulo. Após o tópico em que discutia o que outros autores já elaboraram a respeito do tema que estava desenvolvendo, fez uma nova seção cujo título provisório seria: “O ‘bem escrever’ pra

mim (claro que não pode ficar assim)”. Com esse título, talvez elaborado rapidamente para demarcar a diferença do que seria o foco daquela seção, Pietra, mesmo sem saber elaborar um título com propriedade, indica que faria algo diferente com relação ao que tinha sido produzido a respeito do tema.

O primeiro bilhete deixado por Pietra, no manuscrito 103, indicava as dúvidas da mestrandia com relação à estrutura da dissertação, depois da decisão de escrever outro capítulo. Ela retomou o modo como o texto estava estruturado no relatório de qualificação e procurou organizar onde seriam colocados os textos analisados por ela em um capítulo anteriormente denominado “Análise das peças escritas”. A mestrandia então textualizou suas dúvidas (“já não sei bem o que fica lá, o que vem pra cá...”) e pediu ajuda da orientadora. Já no segundo, Pietra explicitou suas dúvidas com relação ao investimento na análise dos textos que compõem o seu *corpus* de pesquisa.

Os bilhetes deixados nos manuscritos 105 e 106 são diretamente dirigidos a Jacqueline. A mestrandia tomou a iniciativa de sugerir a inclusão de uma discussão teórica relacionada ao tema que estava desenvolvendo. Citou, inclusive, dois textos da tese de Jacqueline onde, na sua avaliação, poderia encontrar o conceito que propunha discutir. Por meio de quatro pontos de exclamação, destacou que achava que iria ler a tese novamente. Pietra declara que já tinha lido a tese, mas indica a necessidade de recuperá-la. O próximo bilhete avisou a orientadora até que parte do texto tinha trabalhado. Provavelmente, buscou poupar o leitor de perder tempo de dedicar-se a uma parte que ainda não tinha sido alvo de reformulação.

No bilhete do manuscrito 106, Pietra, após analisar propostas de produção escrita encontradas em livros didáticos de diferentes épocas, compartilha com a orientadora a conclusão a que tinha chegado: “Ou seja, toda a estrutura escolar se pauta em modelos: de professor, de escrita, de aluno”. Após essa conclusão, expressa sua opinião: “Que horror, não?”.

Por fim, no último bilhete, Pietra utiliza-se da linguagem informal MEIORÁ, referente à forma verbal melhorar, para indicar que a formulação daquele parágrafo ainda não estava, na sua avaliação, suficientemente adequada.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de retomar o que foi exposto por Riolfi (2003). A autora afirmou que quem entra em um processo de escrita/formação em que há implicação subjetiva, não consegue sair dele ileso. Sabemos que não é a própria entrada em um curso de pós-graduação ou o ato de escrever em contexto acadêmico que garante esse movimento de transformação subjetiva. Isso porque há muita escrita

inócua, em que o escritor “deliberadamente se ausenta de sua produção, se esconde por meio de palavras às quais não imprime a sua assinatura”. (RIOLFI, 2011a, p. 16)

Não vimos nos referindo, nesta tese, a esse tipo de processo de escrita. Nosso interesse está em um processo de deslocamento subjetivo, que só ocorre quando é provocado por outra pessoa ou instância (no caso, a escrita ou a leitura) que cause no sujeito uma inquietação e uma desestabilização das verdades pré-estabelecidas que até então norteavam sua vida. A partir do momento em que as verdades são “postas em xeque”, o sujeito, ao ser permeável aos efeitos que a linguagem exerce em seu corpo, pode alterar-se subjetivamente.

Esse movimento de transformação que pode ocorrer em um processo de formação, no nosso entendimento, pode ser análogo àquilo que acontece em um processo de análise no qual, segundo Lacan (1973), leva-se o paciente a roer o osso de sua existência, ou seja, a lidar com aquela parte mais íntima do seu ser que ainda não foi colocada em palavras.

Quando essa parte mais íntima da existência é incluída em um percurso de pesquisa, forja-se aí o *pesquisador-dor*, termo cunhado por Riolfi que designa aquele que, “mais longe possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha implicado em todo seu corpo, na tarefa única e, de resto, para cada um, absolutamente solitária, de pesquisar a dor específica de sua existência” (RIOLFI, 2011a, p. 14).

Sustentamos que um processo de escrita engajado, em que o pesquisador constantemente é forçado a lidar com o não-saber, é um dos meios para que o pesquisador tenha uma transformação nos modos de usar sua palavra. Impulsionado pelo *trabalho da escrita* (RIOLFI, 2003), o aluno pode aprender a reler-se e vir a alterar o lugar a partir do qual organiza seus enunciados.

Destacamos, neste capítulo, seis principais efeitos da orientação docente no processo de constituição da escrita: a) Utilização de um registro escrito que inclui os leitores e leva em conta suas especificidades; b) Coadunação entre os parágrafos e busca de maior propriedade lexical e sintática; c) Inclusão de argumentos, dados e fatos para a sustentação de ideias; d) Modalização das asserções tomadas como universais; e) tentativas de elaboração autônoma, a partir da inclusão, feita pela orientadora, da dúvida; e f) Uso de recursos para administrar as vozes presentes no texto (bilhetes).

Para nós, esses e outros efeitos que vimos tentando demonstrar ao longo desta tese foram obtidos quando as pesquisadoras, paulatinamente, abriram mão da imagem que cada uma tinha de si mesma, do modo como escreviam e da relação que tinham

com o saber. Ao fazerem isso, foram permeáveis à condução da formação feita por Jacqueline e puderam enfrentar o percurso de transformação subjetiva, saindo do discurso comum, para a construção do espírito científico.

Considerações finais

[...] uma coisa faço: esquecendo-me das coisas que para trás ficam e avançando para as que diante de mim estão, prossigo para o alvo [...]. (Apóstolo Paulo, Filipenses, 3:13,14)

A epígrafe escolhida para fechar esta tese foram palavras proferidas pelo apóstolo Paulo e escritas à igreja da cidade de Filipos. Ela demarca a posição do apóstolo de abandonar suas práticas do passado, bem como tudo o que se dizia a seu respeito, e avançar para uma vida com outro alvo definido. A mensagem de Paulo mostra que, dadas as mudanças radicais e profundas que aconteceram em sua vida, tudo que lhe condenava em seu passado ia sendo esquecido à medida que ele avançava rumo a novos objetivos.

Mas, quais seriam as “coisas” do passado que ele decidiu esquecer? Afinal, Paulo é considerado o maior missionário e teólogo da Igreja primitiva, fundador das primeiras igrejas da Europa Oriental e o autor de 13 livros da Bíblia. Mas, antes de ser o “apóstolo Paulo”, ele era “Saulo de Tarso”. Como Saulo, foi um dos maiores perseguidores daqueles que seguiam a Cristo. Nas palavras do próprio apóstolo: “quanto a mim, que, noutro tempo, era blasfemo, e perseguidor, e insolente” (I Tm 1:13).

Segundo o relato bíblico (Atos, capítulo 9), um dia, indo para Damasco, a fim de prender mais cristãos, Saulo deparou-se com uma luz muito forte que o fez cair por terra e ficar cego por três dias. Nesse momento, ouviu a voz do próprio Cristo que lhe indagou o motivo de tamanha perseguição. Depois desse episódio, Paulo converteu-se ao cristianismo e, daquele momento em diante, não somente deixou seu antigo nome, mas todas as suas antigas práticas de perseguição aos cristãos. Inicialmente, ninguém lhe dava crédito ou confiança. Os próprios cristãos o temiam e imputavam-lhe a culpa pela morte de seus irmãos, por exemplo, a do diácono Estevão, que Paulo consentiu com a morte por apedrejamento (Atos, capítulo 8).

Se o apóstolo tivesse escolhido viver à sombra desse passado, seria diariamente condenado não somente pelo olhar dos outros, mas, principalmente, por seu superego (FREUD, 1933, p. 67), aquela instância psíquica responsável por levar a pessoa a alcançar a perfeição. O superego instala, no ser humano, a culpa pelas ações que não são feitas de acordo com a expectativa idealizada projetada por ele. O conceito freudiano

pode ser útil para reler o caso de Paulo. Caso ele ficasse corroído pelo sentimento de culpa, não teria feito nada do que fez como apóstolo. Dado que não poderia mudar quem tinha sido, deixou bem claro nos seus escritos que seu trabalho diário era avançar rumo àquilo que queria ser.

O ser humano cujo superego é muito consistente vive aprisionado pela culpa e pelas reminiscências de um passado. Como cativo desse passado, ele não consegue ser transformado pela ação do outro, sente-se “criminoso por sentimento de culpa” (FREUD, 1916, p. 347). Freud, ao observar o comportamento das crianças, concluiu que elas se tornam “levadas” para provocar o castigo, chegando a ficar mais tranquilas e satisfeitas depois que receberam a punição. O psicanalista então descobriu que, psiquicamente, o castigo tem uma função “apaziguadora”, mas não produtiva, na medida em que a criança permanece na passividade, apenas esperando, do outro, a punição.

Freud (1916) indicou que a fonte do sentimento de culpa no ser humano, de modo geral, vem do complexo de Édipo, mais especificamente, do horror de ter que deixar o recalamento. Nessa perspectiva, abandonar os cacos da infância de cada um, os modos com os quais cada qual lidou com a sua sexualidade (sempre desconstruída), causa pavor. Por essa razão, a tendência do ser humano não é fazer como Paulo, que buscava esquecer o que ficou para trás e avançar rumo à meta que traçou para sua vida. Ao contrário; em geral, as pessoas vivem dentro de um círculo vicioso no qual, sem ajuda externa, dificilmente conseguiriam se mover.

Esse raciocínio foi essencial na elaboração que construímos nesta tese na medida em que percebemos que a escrita de uma dissertação de mestrado, dependendo do modo como o pesquisador se envolveu nesse processo, descortina a face velada do passado do pesquisador. Por meio da escrita, mostram-se as dúvidas, as inquietações, as inseguranças e, também, muitas vezes, a culpa de, imaginariamente, não corresponder às expectativas do outro. Provavelmente, se, a cada intervenção de Jacqueline, nossas informantes apenas se culpabilizassem por não estarem correspondendo às expectativas, teriam permanecido na inércia. Sofreriam muito e não conseguiriam dar prosseguimento ao trabalho.

Paralelamente, se Jacqueline tivesse partido de um “ideal de orientando” para fazer suas intervenções, as mestrandas também entrariam na lógica da culpa. Não foi o que fez. Ela não culpabilizava as orientandas por aquilo que ainda não estava, em sua avaliação, passível de ser aceito na comunidade científica. Mas trabalhava no sentido de

gerar mais amor pelo trabalho. Seu trabalho fazia com que avançassem rumo à finalização da pesquisa que escolheram fazer e não olhassem para um passado congelado de ideias baseadas do senso comum.

O acompanhamento do percurso de escrita de quatro mestrandas mostrou-nos que as intervenções do orientador no texto tiveram o efeito de forçar uma passagem de um modo de se relacionar com o saber (até então calcado em um imaginário do que era a escrita acadêmica), para outro. Nele, é necessário implicar o corpo daquele que escreve.

Como postulado por Jean Allouch (1995), saúde mental é passar para outra coisa – entendida como uma renovação no modo de falar, de pensar, de agir – ou, nas palavras do apóstolo Paulo, é esquecer-se da parte de si que causa culpa e sofrimento e avançar para os propósitos que escolher. Em poucas palavras, podemos dizer que se tornar pesquisador, na área das ciências humanas, é deixar esquecido um passado aprisionador e avançar, a cada nova pesquisa, na construção implicada de um novo projeto. Enfim, é estar disposto sempre, e a cada vez, a “passar para outra coisa”.

Nessa perspectiva, ser pesquisador é um exercício que pode se tornar libertador e, ao mesmo tempo, um modo de alguém, tal como Paulo, ganhar outro nome. A pessoa pode sair de um “lugar nenhum” em que se encontra ao iniciar a sua vida de pesquisador e passar a construir outro lugar a partir do qual seja conhecida entre os pares. Passa do anonimato para a construção de um lugar daquela que estuda um determinado objeto, que fez um trabalho a respeito de tal assunto e assim sucessivamente.

Nosso desejo, a partir das elaborações aqui colocadas, é que o amor pelo real, depreendido das intervenções de Jacqueline, convoque os pesquisadores a, também, deixar um passado cristalizado com relação ao conhecimento e a seguir na busca por construir algo que lhe seja próprio. Ao mesmo tempo, que a insistência, a coragem, o desejo e a curiosidade das informantes também inspirem aos movimentos de escrita e de escrita, não somente dos textos que escrevemos, mas, sobretudo, de nós mesmos.

Como colocamos ao longo da tese, com relação à prática da orientação docente, não se trata de reproduzir “modelos de formação”, já que não há receitas prontas. No entanto, que a implicação com que Jacqueline levou a cabo a formação de cada uma das orientandas, incluindo o seu modo singular de fazer as intervenções, funcione como uma semente a partir da qual se brote, em cada um de nós, o desejo de fazer diferença na vida daqueles a quem nos responsabilizamos por formar.

Posto isso, retomemos o percurso de trabalho aqui empreendido. Buscamos defender **a tese segundo a qual uma formação universitária pode levar quem dela se beneficia a sofrer uma transformação brutal no modo como se relaciona com sua palavra**. Para que essa transformação ocorra, é necessário que alguém auxilie o pesquisador em formação a fazer uma passagem do discurso comum para o científico.

Para sustentar nossa tese, tomamos como *corpus* 1040 manuscritos que fizeram parte do processo de elaboração da dissertação de mestrado, em Educação, de quatro jovens de uma universidade pública paulista: Bridget Jones, Cândida, Louise e Pietra. Todas foram orientadas pela mesma professora, a quem nomeamos Jacqueline.

Ao analisar os manuscritos que deram origem à dissertação de cada uma das informantes, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: **quais os efeitos das intervenções executadas por um orientador para que um pesquisador em formação, em contexto universitário, chegue a redigir um trabalho que por sua clareza, adequação e por seu rigor na escrita, possa contribuir para sua área de formação e ser legitimado pelos pares da comunidade científica?**

A análise dos dados permitiu-nos perceber esses efeitos nos seguintes aspectos:

1) *relativos à relação do pesquisador com o saber* – referido à mudança de uma postura passiva diante da elaboração do trabalho para uma mais ativa. Destacamos, especialmente, uma mudança com relação ao olhar das pesquisadoras. Se, antes, predominava um fechamento ou recalcamento com relação à curiosidade intelectual, a partir das intervenções de Jacqueline, as mestrandas passaram a conquistar mais autonomia para ler os dados, os textos teóricos, para construir hipóteses de trabalho.

2) *relativos à elaboração intelectual* – vimos que Jacqueline fez muitas modificações textuais nas versões que lhe eram submetidas. As que mais se destacam eram aquelas que buscaram levar as orientandas a sair de uma posição predominantemente de falta de raciocínio lógico, para a consideração da perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido dos textos que escreviam;

3) *relativos à formulação do texto* – com relação a esse aspecto, destacamos dois momentos. O primeiro, quanto à elaboração das primeiras versões. Logo no início da pesquisa, as orientandas pareciam ter dificuldade de discriminar aquelas versões produzidas privativamente, para ajudá-las na construção do pensamento, daquelas a serem apresentadas para a orientadora. Ao incidir na elaboração do texto das orientandas, destacando a necessidade de darem consequência a uma dada escolha

lexical, sintática, estilística, Jacqueline ajudou-as a diferenciar uma escrita calcada no discurso comum para conquistar outra mais ancorada no discurso científico.

Se, por um lado, as mestrandas passaram a escrever tal qual nos “moldes” aceitos pela comunidade onde estavam se inserindo, por outro, Jacqueline sempre as instigava, cada qual à sua maneira, a inscrever uma marca pessoal no texto. O outro aspecto que destacamos foi a revisão do trabalho. Ao longo do percurso, as mestrandas deixaram uma “miopia” com relação ao cuidado com os aspectos textuais e passaram a olhá-lo com maior acuidade.

Ao depreender alguns dos efeitos das intervenções realizadas por um orientador, pensamos que alcançamos nosso objetivo geral, que foi o de estudar tais efeitos em versões de textos de mestrandos. Nossos objetivos específicos eram dois: 1) Depreender quais as principais dificuldades de pesquisadores para escrever em contexto científico que mereçam o investimento de trabalho do orientador; e 2) Categorizar o escopo dos efeitos das intervenções utilizadas pelo orientador, verificando o tipo de mudança que pode ser correlacionada com cada uma delas.

Para alcançá-los, dedicamo-nos, mais especificamente nos capítulos dois e três da segunda parte da tese, a trazer exemplos que indicavam os principais problemas de escrita destacados pela orientadora e os efeitos que as intervenções feitas por ela geraram em versões posteriores da dissertação das pesquisadoras. Nesse aspecto, vimos que os problemas de escrita não se restringiam à ignorância do aluno. Se assim o fosse, bastaria uma intervenção de Jacqueline, que acrescentasse informação, para que fossem resolvidos. Por exemplo, se todas as dificuldades estivessem ligadas unicamente à ignorância das pesquisadoras, por exemplo, não saber como citar segundo as regras da ABNT, bastaria ensinar o assunto ou conteúdo ignorado para que tudo se resolvesse. Não foi assim que aconteceu.

Para buscar entender o descompasso do ser humano com os modos de se relacionar com o saber, com o próprio corpo e com seus semelhantes, servimo-nos de dez princípios da psicanálise de orientação lacaniana (explicitados no capítulo um da primeira parte da tese). Tais princípios nos deram o suporte teórico-metodológico para selecionar e analisar os dados, tanto com relação às marcas textuais deixadas pela orientadora nas versões dos textos ou nos *e-mails* enviados às pesquisadoras, quanto com relação à maneira como cada pesquisadora deu consequência à ação de Jacqueline.

A partir dessa orientação teórica, saímos da lógica do “causa e efeito” ou “estímulo e resposta”, para uma perspectiva que inclui:

1) entender que os modos como o ser humano se relaciona com sua sexualidade (e, conseqüentemente, aprende) são distintos, logo, não existe um modo padrão de levar o pesquisador a sofrer os efeitos de uma formação;

2) considerar, na relação entre orientador e orientando, não somente o que cada um sabe de si, mas, também, o trabalho e as manifestações do saber inconsciente ao longo do processo de escrita;

3) valer-se do pensamento de Lacan (1972-73, p. 197), para quem “todo amor se baseia numa certa relação entre dois saberes inconscientes”. Assim, em uma relação de parceria de trabalho produtiva, a dimensão do ensino sempre incluirá algo que se transmite inconscientemente;

4) entender que, frente a um corpo mortificado por um gozo que só faz o pesquisador repetir as mesmas atitudes, as intervenções feitas pela via do real, daquilo que surpreende e desestabiliza a pessoa, permitem deslocamentos subjetivos; e

5) defender a escrita como um poderoso dispositivo por meio do qual o pesquisador pode: a) dar a ver a parte de si que o impede de progredir na formulação textual; e b) libertar-se dela e cunhar um nome a partir do qual se inscreve na comunidade científica.

Falar de efeitos das intervenções do orientador levou-nos a pensar tanto nos movimentos de construção e desconstrução pelos quais as pesquisadoras passaram ao longo do percurso de pesquisa quanto a refletir acerca dos efeitos deste trabalho no nosso percurso de formação e das lições que depreendemos dele. É o que procuraremos sistematizar, na sequência.

Lições dos Movimentos do escrito

Trabalhar com o volume de versões do nosso *corpus* de pesquisa, compará-las, analisar as intervenções da orientadora, tentar descobrir qual versão veio antes ou depois de uma orientação etc. foram ações que nos legaram preciosas lições com relação ao processo de escrita e ao ato de escrever. Destacamos cinco.

Lição 1: A não relação entre a vivência na escola e o desenvolvimento das habilidades para a escrita. Na lida do pesquisador com os recursos linguístico-discursivos para montar uma ficção textual, há mais impasses do que acertos.

A partir do contato com as diversas versões dos textos, constatamos, em nosso *corpus*, o que foi destacado por Eco (1978), ao analisar os problemas de escrita na pós-graduação:

Com efeito, presume-se que o estudante saia da escola secundária já sabendo escrever, pois lhe deram uma infinidade de temas para redação. Depois, passa quatro, cinco ou mais anos na universidade, onde via de regra ninguém lhe exige mais que escreva, e se vê diante da tese completamente desapercibido. [...] Cumpre aprender a escrever depressa, talvez utilizando as próprias hipóteses de trabalho. (ECO, 1978, p. 83)

Como colocado por Eco, é falaciosa a ideia de que, porque o estudante passou por várias etapas da escolarização, ele, necessariamente, já domina os recursos da língua que o permitem escrever com propriedade. Há pessoas que pensam que, na pós-graduação, seria o momento somente de trabalhar aspectos relacionados às técnicas de pesquisa.

Mais recentemente, a pesquisadora Ana Maria Machado (2006), ao discutir a relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações, também salientou esse desencontro entre o tempo de estudo de alguém e a produção da pessoa na pós-graduação. Ela afirmou, a partir da sua experiência como orientadora de mestrado e de doutorado que: “15 ou mais anos de língua portuguesa não desenvolveram, na grande maioria dos adultos, qualquer intimidade com a sua própria escrita, de modo que eles não conseguem escrever com facilidade, nem razoavelmente, nem corretamente, nem sem sofrimento”. (MACHADO, 2006, p. 52)

O que se observa, portanto, é que independente das lacunas de formação (de maior ou menor proporção) que o pós-graduando traz consigo, a maioria tem dificuldades de diversas ordens para realizar e escrever seu trabalho de pesquisa. Essa dificuldade se manifesta nas muitas tentativas que o pesquisador faz para escrever um texto.

Acompanhar o percurso de escrita das pesquisadoras nos mostrou que há muito mais impasses na elaboração do que acertos. Tais impasses relacionam-se desde a

escolha de vocabulário, de construção sintática, de formatação até conseguir sair de uma lógica pautada na pessoa do pesquisador para outra que inclui os potenciais leitores do texto.

Lição 2: O número de versões não tem correlação com a elaboração cognitiva

Como destacado no capítulo em que apresentamos os princípios da psicanálise mobilizados na tese, o modo como cada pesquisador lida com a sua sexualidade interfere em todas as ações que realiza em sua vida. Assim sendo, a quantidade de versões que alguém produz até considerar um determinado texto “pronto” não tem uma correlação com a qualidade da elaboração da ideia apresentada no texto.

Em pesquisa anterior (ANDRADE, 2008), pudemos constatar que o processo de escrita do trabalho de pesquisa não é linear, regular e, tampouco, acumulativo. Só para ter uma ideia, ao contrário do imaginário segundo o qual o texto escrito vai crescendo ao longo do trabalho, o processo aqui acompanhado nos mostrou que, em geral, há diminuição do número de páginas de uma versão para outra.

Acompanhando longitudinalmente as versões produzidas, percebemos que, muitas vezes, Jacqueline chegou a cortar páginas inteiras escritas pelas orientandas. Nesses casos, na avaliação dela, a orientanda repetiu ideias, escreveu algo que não se relacionava com o trabalho ou mesmo algo que foi classificado como “bobagem”, aproveitando-nos de um dos predicativos colocados por ela nas versões.

Para ilustrar o que estamos nos referindo, trazemos um excerto retirado do *corpus* da informante Pietra. Trata-se de um excerto do manuscrito 40, que corresponde à quarta versão do segundo capítulo da informante.

Figura 7 – Manuscrito 40 da informante Pietra

Nessa versão, Pietra tentou explicar os três tempos do complexo de Édipo, tal como entendido na psicanálise. Para Jacqueline, porém, os três parágrafos escritos pela mestrandas não eram essenciais na argumentação que ela tenta construir. Então, fez um X bem grande, demarcando a necessidade de corte daquelas linhas, e escreve ao lado “tudo bobagem”.

No transcorrer do processo de formação, as orientandas, sozinhas, passaram a fazer esse movimento de corte de excessos no texto ou de partes que não tinha relação direta com o trabalho.

Lição 3: A alteração na superfície textual não tem nenhuma correlação com a elaboração intelectual

Decorrente da lição anterior, por vezes, principalmente em momentos de muita dúvida das pesquisadoras com relação a uma elaboração teórica ou dada a necessidade de fazer análises ou conclusões a partir dos dados, percebemos que as mestrandas faziam alterações textuais nas versões. Contudo, tais alterações se aproximavam de mudanças cosméticas: alinhamento de parágrafos, mudança na formatação do texto, troca de uma palavra por outra, alteração na pontuação do texto etc.

As mestrandas tinham mais iniciativa de fazer essas alterações textuais do que ver os problemas relacionados à elaboração cognitiva dos capítulos. Assim, ao comparar uma versão com a outra, muitas vezes percebemos que a melhora na articulação das

frases, na pontuação, na formatação mais apropriada etc. não indicava, necessariamente, uma alteração no nível intelectual, por exemplo, mais propriedade da descrição e análise de dados, construção de argumentos para defender uma ideia etc.

Lição 4: A unidade textual é inversamente proporcional à divisão subjetiva

Na lida com muitos dados, a quarta lição que aprendemos é nunca desprezar as versões aparentemente incompletas ou aqueles pedacinhos de papel encontrados no *corpus*. Isso porque percebemos que as ideias mais promissoras, que funcionaram como gênese de muitos capítulos, foram registradas apressadamente. Muitas se materializaram em pedaços de folder de cabeleireiro, atrás de letras de músicas ou outros suportes bastante inusitados para a produção escrita acadêmica.

Nessas versões, muitas vezes incompletas, podemos localizar traços da divisão subjetiva das pesquisadoras. Como colocado no capítulo dois da primeira parte, a inclusão da divisão subjetiva no processo de escrita é essencial para que o pesquisador possa retroagir sobre seu texto e ver aspectos que até então não tinha percebido. Naquelas versões em que há menos unidade textual, mais rabiscos, setas, esquemas, há mais divisão do sujeito e tentativas de planejamento e de ideias novas.

Na figura abaixo, selecionamos o manuscrito 3, que consiste na primeira versão daquela que, muito mais tarde, virou a introdução da informante Bridget.

Figura 8 – Manuscrito 3 da informante Bridget Jones

Nessas linhas escritas rapidamente a mão, Bridget escreveu: “para dissertação”. Muito provavelmente pela pressa com que anotou os quatro tópicos inseridos na versão, a informante valeu-se de abreviaturas e não terminou a escrita das palavras em sua grafia tradicional (*p/ - dissert – identif – consequêmt – c/*). No entanto, a partir dessas letras e frases incompletas, a informante pôde destacar pontos essenciais de um dos conceitos principais de sua dissertação. A mestrande: 1) defendeu que a identificação existe; 2) indicou que esse conceito traz a consequência de que, identificada, a pessoa se engana, pois toma como seus atributos que são de outra pessoa; 3) tirou outra consequência: a identificação faz com que a pessoa passe uma imagem não verdadeira de si, falando opiniões que não são suas; e 4) por fim, trouxe outra consequência: a identificação faz com que alguém tenha gostos que não são seus. Todos esses tópicos posteriormente foram discutidos teoricamente pela mestrande e serviram de base para a análise dos dados feita no trabalho.

Lição 5: Analisar o trabalho da orientadora e as transformações nas versões das dissertações é vivificante

Como vimos ao longo da tese, Jacqueline valeu-se, na maior parte das intervenções, da surpresa, da ironia, do equívoco, do desenho, da escrita com letras garrafais, de termos não comuns para uma docente universitária, de formatação com cores diferentes, enfim, de uma série de recursos para deslocar as orientandas de uma posição passiva diante do saber para outra mais ativa, que gerasse movimentos de trabalho.

Tais recursos, a nosso ver, surpreendem a ponto de as pesquisadoras nunca saberem como, com qual intensidade e quais aspectos Jacqueline selecionaria, em cada versão, para ser alvo de sua maior atenção. Diante de uma escrita fragmentada, que indicia uma relação não coadunada daquele que escreve com seu corpo, foi a via do real que Jacqueline seguiu para levar suas orientandas a, tendo contato com o não-saber, construir uma união entre aquilo que diziam querer fazer e o corpo próprio.

Para nós, acompanhar os movimentos pelos quais as pesquisadoras passaram é bonito e vivificante. A beleza está na insistência tanto por parte de Jacqueline, quanto de

suas orientandas, de buscarem honrar o lugar a partir do qual faziam suas ações, tanto de docente quanto de orientandas.

Neste percurso de pesquisa, buscar entender a tessitura da dissertação de cada uma das mestrandas foi como desvelar uma parte de nós mesmos que escondíamos. Frente a isso que, para nós, teve efeito de real, inicialmente nos atemorizamos, sem saber muito bem onde nos agarraríamos para construir uma elaboração. Apegamo-nos à beleza que há ao perceber como alguém, por meio de um trabalho de parceria, pode deixar de ser só mais um nome ou esconder-se em seu passado e, ao menos para ele mesmo, solidificar algo em si que o permita ter coragem de alterar com radicalidade aquilo que ele é. Se as amarras imaginárias do passado ficam para traz, a pessoa entende que pode escolher quem poderá ser.

Caminhos ou percursos perfeitos não existem. Quem segue por essa via de buscar atender o desejo do outro, sofre a vida toda em tentar adivinhar o que seria o mais adequado e justo diante dos outros. Não foi o caminho escolhido por Jacqueline para formar as pesquisadoras.

Por essa razão, afirmamos que descortinar o processo de escrita e de orientação ao analisar as versões que precederam dissertações de mestrado, para nós, teve efeitos de nos aproximarmos mais do que o ser humano é: ser de linguagem, incompleto, castrado e, por isso mesmo, passível de transformação.

As transformações e os efeitos ocorrem quando prevalece, em quem escolhe ensinar, o desejo de fazer a diferença na vida de alguém. Por fim, quem escolhe ser pesquisador, especificamente na área da educação, precisa ter a coragem, tal qual a demonstrada por Paulo, de, a cada nova situação ou aluno com que se depare, abrir mão das certezas ou respostas já construídas e avançar para os desafios que se impõem à sua frente.

Referências bibliográficas

A BÍBLIA SAGRADA. Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor. A pesquisa na universidade: uma questão de leitura. In: RIOLFI, Claudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura e escrita**: impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013. (Coleção SOBRESCRITA, 4)

ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra**: transcrever, traduzir e transliterar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.

ANDRADE, Emari; RIOLFI, Claudia. Caminhando em terreno movediço: o conceito de escrita mobilizado na universidade. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), v. 8, p. 75-95, 2006.

ANDRADE, Emari. **Tessitura da Escrita Acadêmica**: aprender a e ao escrever. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANDRADE, Emari; RIOLFI, Claudia. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. São Paulo: Campinas, jan-jun, p. 99-118, 2009.

ANDRADE, Emari; RIBEIRO, Mariana. Lições da demanda: simulacros de criação. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia Rosa. **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 107-126.

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. **Modelos para a estruturação de artigos científicos**: um estudo de instruções aos autores a introduções de artigos de revistas da Scientific Electronic Library Online do Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; Schwartzman, Simon. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 285-314. Disponível em: <http://portais.ufg.br/uploads/67/original_Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf>. Acesso: jun. 2013.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Lições das fúrias. Delitos e castigos inevitáveis. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia Rosa. **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 33-46.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Se acender tem que queimar: mas entre declarações e atos algo derrete na língua. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer**. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 24-34.

BARZOTTO, Valdir Heitor; Claudia Riolfi. Apresentação. **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014. (Coleção Sobrescrita)

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 2006.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CHEMAMA, Roland (Org.). **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/textos finais/parecerCFE97765.pdf>>. Acesso: 15 fev. 2013.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ECO, Umberto (1978). **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FABIANO, Sulemi. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FABIANO, Sulemi . Ensino da escrita: o uso de conectores em textos acadêmicos. **Revista Ecos** (Cáceres), v. 11, p. 287-294, 2011.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Regulamento do programa de pós-graduação em educação. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/pos-graduacao/regulamento-do-programa-de-pos-graduacao.pdf>>. Acesso: jan. 2014.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREUD, Sigmund (1893). Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar. In: **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 39-55. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 2).

FREUD, Sigmund (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 333-443. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, Sigmund (1900). A Interpretação dos sonhos. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. IV, 1976.

FREUD, Sigmund (1905). Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1996.

FREUD, Sigmund (1908). Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. IX, 1996.

FREUD, Sigmund (1912). A dinâmica da transferência. In: **O caso de Schreber e artigos sobre técnica**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 107-120. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 12).

FREUD, Sigmund (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: **Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud**, V. XIII. Rio de Janeiro: Imago, p. 243-250.

FREUD, Sigmund (1914b). Sobre o Narcisismo: Uma Introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1996.

FREUD, Sigmund (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: **A história do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 115-144. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

FREUD, Sigmund (1916). Criminosos em consequência de um sentimento de culpa. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1974. p. 347-348.

FREUD, Sigmund (1920). Além do princípio do prazer. In: **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996, p. 13-75.

FREUD, Sigmund (1930 [1929]). O mal-estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996.

FREUD, Sigmund (1931). Sexualidade feminina. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI. 1996.

FUNKE, Cornelia. **Coração de tinta**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

FOUCAULT, Michel (1970). **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga der Almeida Sampaio. Série Leituras Filosóficas. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GRÉSILLON, Almuth. **Eléments de critique génétique**. Presses Universitaires de France: Paris, 1994.

GRÉSILLON, Almuth; WERNER, Michaël. **Leçons d'écriture**. Paris: Lettres Modernes, 1985.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília-DR: Liber Livro, 2005 (Série Pesquisa v.11)

HOUAISS, Antonio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGREJA, Suelen Gregatti da. **O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

JONAS, Hans. (1979). **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução do original alemão Marijane Lisboa. Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

LACAN, Jacques. (1951) Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 214-225.

LACAN, Jacques. (1953). Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 238-324.

LACAN, Jacques (1954-1955). **O Seminário**. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques (1959-1960). **O Seminário**. Livro 7. A Ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano. In: **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 4.ed., 1996, p. 275-311.

LACAN, Jacques (1962-63). **O Seminário**. Livro 10: A Angústia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, Jacques (1964). **O Seminário**. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LACAN, Jacques (1964b). Ato de fundação. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LACAN, Jacques (1966a). A ciência e a verdade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LACAN, Jacques (1969-1970). **O Seminário**. Livro 17: o avesso da psicanálise Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques (1972-1973) **O Seminário**. Livro 20: mais ainda (1972-1973). 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques (1973). Nota italiana. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques (1975). **A terceira** (tradução da APOA, 2002, p. 26).

LACAN, Jacques (1975-1976). **O Seminário**. Livro 23: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, 2011. p. 115-134.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 2006. p. 45-66

MARCHINI, Julio S. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? In: **Infocapes - Boletim Informativo da CAPES**. Brasília, v. 9, n. 4, p. 7-16, 2001.

MORE, Geneviève. Symptôme, sublimation, sexuation: les prolongements du symptôme. **Psicol. Soc.** Florianópolis, v. 21, n. spe, p. 57-65, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 24 fev. 2015.

OLIVEIRA, Kelly Gomes de. **A leitura do outro e a modalidade linguística**: impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PÊCHEUX, Michel (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 317 p.

PONCE DE LEÓN, Napoleón Baccino. **Maluco**. Romance dos Descobridores. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

POMMIER, Gérard. **O Desenlace de uma análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

POMMIER, Gérard. **Naissance e renaissance de l'écriture**. Paris: Presses universitaires de France, 1993.

RIBEIRO, Mariana A. de O. **O discurso universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil**. Campinas-SP, v. 40, p. 47-51, jan-jul, 2003.

RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emari; ROCHA, Andreza R. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Claudia Rosa; SIQUEIRA, Idméa S. (Orgs.). **Linguagem e educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 35-72.

RIOLFI, Claudia Rosa. **Reformulações de textos acadêmicos por pesquisadores em Formação**. Relatório científico apresentado à FAPESP referente ao estágio de Pós-doutorado na Universidade Paris 8. Processo: 2009/12835-4, 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa; RIBEIRO, Mariana A. de O. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. In: **Psico. Revista da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. PUCRS: Porto Alegre, v. 4, n. 4, out/dez, p. 526-534, 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-31.

RIOLFI, Claudia Rosa. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, Carmen; BERTOLDO, Ernesto (Orgs.). **Linguagem e Enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia (MG), Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011b, p. 85-103.

RIOLFI, Claudia Rosa. É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada? In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, 2011c. p. 103-112.

RIOLFI, Claudia Rosa. O presente perpétuo e suas facetas no ensino de línguas. In: CORACINI; Maria José; CARMAGNANI, Anna Maria G. Carmagnani. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 179-194.

RIOLFI, Claudia Rosa. **A Língua Espraiada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

ROTHFUSS, Patrick. **O nome do vento**: a crônica do matador do rei. Primeiro dia. São Paulo: Arqueiro, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim (Org.). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A avaliação na pós-graduação: propondo mudanças para consolidar conquistas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Regimento da pós-graduação da Universidade de São Paulo. 19 de outubro de 1990. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3745-de-19-de-outubro-de-1990>>. Acesso: 20 ago. 2012.

VITA, E.; OLIVEIRA, K.; MAGALHÃES, M. Lições dos dados: lidos para além do narcisismo. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 173-194.

WILLEMART, Philippe. **Universo da Criação Literária**: Crítica Genética, Crítica Pós-moderna? São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.