UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MICAL DE MELO MARCELINO

ENSINAR A ESCREVER NA UNIVERSIDADE

A orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão

São Paulo

2015

MICAL DE MELO MARCELINO

ENSINAR A ESCREVER NA UNIVERSIDADE

A orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão

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: Prof.^a 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

Marcelino, Mical de Melo

Ensinar a escrever na universidade: orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão / Mical de Melo Marcelino; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo, s. n., 2015.
190 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

MARCELINO, Mical de Melo. **Ensinar a escrever na universidade:** a orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão. 2015. 190 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. Antonio Joaquim Severino

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Assinatura: _____

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

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

Assinatura: _____

Membros Suplentes

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini

Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Lisiane Fachinetto

Faculdades Metropolitanas Unidas

Assinatura: _____

Profa. Dra. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

À Queila de Souza,
pelos 5 (mil) sentidos que emprestou a essa tese.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Claudia Riolfi, por esse segundo *pas de deux*. Obrigada pela condução forte de bailarino experiente.

À minha companheira Queila de Souza, a quem dedico essa tese, e que pela adorável mania de contrariar o senso comum, chegou e permaneceu na minha vida na fase mais turbulenta desse Doutorado. Obrigada pela parceria multidimensional na *roda punk*.

Às minhas orientandas – Ana Paula Barcelos, Tainara Vicência, Thalita Severino, Maristela Guedes, Isadora Nunes e Karin Borges,– por me colocarem na posição de estudar mais passos para *dançar conforme a música de cada uma*.

Aos colegas de trabalho, aos que se foram, aos agregados à FACIP-UFU e que se tornaram amigos. Obrigada por ensaiarem comigo, em momentos diversos, os passos desse *balé surreal* que é a escrita de uma tese. Agradecimento especial às colegas e amigas, Karina Klinke e Luciane Dias, por entrarem no *palco* em meu lugar, quando foi preciso ausentar-me para a finalização da tese.

Aos colegas do GEPPEP que, apesar da distância geográfica, estão sempre dispostos a *dançar numa balada* até o dia raiar, sempre que necessário. Agradecimentos especiais a Valceli Carvalho e Suelen Igreja, pelas últimas leituras.

Aos amigos Bruno Maroneze e José Henrique Moraes, pela *trilha sonora internacional dessa coreografia*: o abstract e o résumé.

Às professoras doutoras Sulemi Fabiano Campos e Neide Luzia Rezende pelo valioso diálogo no exame de qualificação, que agregou novos passos a essa *coreografia final*.

É raríssimo que uma coisa feita na Universidade possa ter consequências, uma vez que a Universidade é feita para que o pensamento nunca venha a ter consequências.

(LACAN, J. *Meu ensino*)¹

¹ Trata-se da conferência “Lugar, origem e fim do meu ensino”, cujo texto está registrado no livro “Meu ensino” (texto estabelecido por Jacques Allain e Judith Miller). Ela sucedeu a publicação dos *Escritos*.

RESUMO

Essa tese é escrita de um lugar em que se defende que a pesquisa deve estar no bojo da formação dos professores, não só como instrumento pragmático para solução de problemas práticos, mas como instrumento para a formação espírito científico (BACHELARD, 1996), que se relaciona com uma postura questionadora não só acerca de uma determinada realidade – que pode ser tomada como objeto de investigação – mas, também, acerca das produções científicas, oriundas da Universidade. Em síntese, a tese constrói-se com o intuito de procurar respostas para o que seja uma orientação de um trabalho acadêmico. Assim, seu objetivo primeiro é investigar a possibilidade de encontrar alguma correlação entre a natureza das intervenções efetuadas por um orientador em versões de trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Pedagogia e o advento de um *espírito científico*, de modo que um sujeito se torne capaz de transformar demandas institucionais em um ato performativo com consequências para si e para sua comunidade. Desse modo, levanta a hipótese de que colocar o estudante em uma relação de continuidade de modo responsável com o desejo pode ser o grande desafio do trabalho de orientar. O *corpus* de análise constitui-se por diversos materiais produzidos durante todo o período de confecção do Trabalho de Conclusão de Curso de duas informantes, alunas de um curso de Pedagogia de uma universidade pública no interior do país. São estes materiais: versões de textos produzidas pelas estudantes, intervenções realizadas pela orientadora no texto das estudantes, correspondências eletrônicas trocadas entre orientadora e orientadas, assim como conversas virtuais registradas em *chats*. Na perspectiva da teoria do discurso como laço social de Lacan, conclui-se que ensinar a escrever um texto acadêmico ou orientar um aluno no percurso de uma pesquisa que se deseja consequente exige do professor orientador um duplo manejo: (a) Agir em consonância com Discurso Universitário, o que significa dizer que é trabalho do orientador ensinar ao seu aluno, integrante de uma nova geração universitária, a inserir-se no modo de dizer próprio da ciência, o que se relaciona com saber articular-se com saberes já estabilizados em uma determinada comunidade acadêmica; e (b) Agir em consonância com o Discurso do Analista, o que se relaciona, paradoxalmente, com a suspensão dos saberes estabilizados, provocando no Saber (enquanto agente), fissuras onde o aluno possa encontrar possibilidades de produzir pequenos deslizamentos, a saber, os produtos marcados pela criatividade.

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

ABSTRACT

This thesis is written of a place in which defends that survey should be at the bunt of teachers training, not only as a pragmatic instrument for a solution of practical troubles, but how a tool to training scientific spirit (BACHELARD, 1996), which relates with a questioning posture not only about in a particular reality – that can be taken as an investigation object – but also about of scientific productions deriving of University. In summary, the thesis is built with order to find answers to an orientation of academic work. Thus, the first objective is investigate the possibility to find some correlation between nature of carried interventions by a supervisor in versions of final work r in Pedagogy graduation and beginning of a scientific spirit, so that one people became able to transform institutional problems in an act performative with consequences for himself and her community. Therefore, hypothesize to put the student in a continuity relation responsibly the desire can be a big challenge for give an orientation. The corpus of analyze have a material made during the period of preparation of Final Work from two people, students on Pedagogy course in a public university of country's interior. These are materials: text versions produced by students, interventions made by tutor in student's text, emails exchanged between the tutor and students, and messages by chats conversation. In theory of speech as social bond of Lacan, it's possible conclude as to teach a write an academic text and lead a student on way of a research, when desired about the advisor teacher a double handling: (a) Act in the same perspective of University Discourse, which means that is guiding the work to teach your student, part of a new university generation, must be in way to say the itself science, which relates with articulating about your intelligence balanced in an academic community; and (b) Act in the same perspective of the Analytic Discourse, which relates paradoxically with interruption of stabilized knowledge, causing the Saber (as an agent), fissures where the student can find opportunities to produce small landslides, namely Products marked by creativity.

Keywords: Training of Researchers - Written - Advisor Interventions - Effects of Pedagogical Action - Education – Psychoanalysis.

RÉSUMÉ

Cette thèse est écrite à partir d'un point de vue selon lequel on défend que l'investigation doit être au centre de la formation des enseignants, non seulement comme instrument pragmatique pour résoudre des problèmes pratiques, mais aussi comme instrument à la formation de l'esprit scientifique (BACHELARD, 1996), qui se met en rapport avec une attitude d'interrogation non seulement sur une certaine réalité – qui peut être prise comme objet d'investigation – mais, aussi, sur les productions scientifiques, issues de l'Université. En substance, la thèse est construite avec le but de chercher des réponses à quoi soit une direction d'un travail académique. Donc, son objectif primaire est examiner la possibilité de trouver quelque corrélation entre la nature des interventions faites par un directeur en des versions d'un travail de conclusion de cours licence en Pédagogie et l'émergence d'un *esprit scientifique*, si bien qu'un sujet devienne capable de transformer des exigences institutionnelles en un acte performatif avec conséquences pour soi et pour sa communauté. Ainsi, on pose l'hypothèse de que mettre l'étudiant en un rapport responsable de continuité avec le désir peut être le grand défi du travail de diriger. Le corpus d'analyse est formé par divers matériaux produits pendant toute la période d'élaboration du Travail de Conclusion de Cours de deux informantes, étudiantes d'un cours de Pédagogie d'une université publique de l'intérieur du pays. Ces matériaux sont: versions de textes produits par les étudiantes, interventions faites par la directrice au texte des étudiantes, messages électroniques échangés entre directrice et étudiantes, et conversations enregistrés en des canaux de chat. Dans la perspective de la théorie du discours comme lien social de Lacan, on conclut qu'enseigner à écrire un texte académique ou diriger un étudiant par une investigation qui réussit exige du professeur directeur une double forme d'action: (a) Agir selon le Discours Universitaire, ce que signifie dire que le directeur a le travail d'enseigner son étudiant, membre d'une nouvelle génération universitaire, à s'insérer dans la façon de dire propre de la science, ce qui est lié à savoir s'articuler avec les savoirs déjà stabilisés en une certaine communauté académique; e (b) Agir selon le Discours de l'Analyste, ce qui est lié, paradoxalement, à la suspensions des savoirs stabilisés, provoquant dans le Savoir (vu comme agent), des fissures où l'étudiant puisse trouver des possibilités de produire des petits maladroits, à savoir, les produits marqués par la créativité.

Mots-clés: Formation d'investigateurs - Écriture – Interventions du Directeur – Effets de l'action pédagogique - Éducation - Psychanalyse

SUMÁRIO

Introdução	14
-------------------------	-----------

PARTE 1: O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

1 A formação do espírito científico e a orientação de professores pesquisadores	27
1.1 O sujeito do conhecimento: a visada da filosofia pré-científica	28
1.2 O espírito científico de Bachelard: uma visada pertinente à formação de pesquisadores	32
1.3 A orientação da escrita acadêmica a formação do espírito científico	35
2 A formação do professor na Universidade: sobre a pesquisa e a escrita..	43
2.1 A formação de professores: das Escolas Normais às Universidades Brasileiras	43
2.2 A formação do professor para a pesquisa	51
2.3 A escrita e a formação para a pesquisa	57
2.4 O trabalho de conclusão de curso na formação de professores	62
2.5 O trabalho de conclusão de curso como material de análise	64
3 Contribuições da Psicanálise para o ensino da escrita acadêmica.....	66
3.1 Meus antecedentes: produções acerca da orientação da escrita acadêmica	66
3.2 A teoria do discurso como laço social	71
3.2.1 Do laço social que privilegia o saber: o Discurso Universitário.....	74
3.2.2 Do laço social que privilegia o impossível: o Discurso do Analista	74
3.3 Da transmissão da castração como o melhor legado de um Pai	76

PARTE 2: ORIENTAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA

1. Caso Estela, do Discurso de Mestre ao Discurso Universitário	85
1.1 Estela e sua posição subjetiva à margem do saber	86
1.2. 2010: a concepção de um trabalho de pesquisa	89
1.3 2011: um tímido despertar	107
1.4 Efeitos das intervenções da orientadora no texto de Estela	113
1.5 A entrada de Estela no discurso universitário	155
1.6 Breve epílogo	165
 2 Caso Cibele, as idealizações paralisantes	 167
2.1 A psicanálise e a reflexão a respeito da alteração do laço entre parceiros	167
2.2 Contornos de um caso em movimento.....	169
2.3 O encontro de Cibele com seu objeto	202
2.4 Breve epílogo	207
 Considerações Finais	 208
 Referências Bibliográficas	 214

INTRODUÇÃO

A missão desta tese é contribuir para a compreensão do que seja orientar um percurso de escrita de um texto acadêmico. Considerado o fato de que uma das funções desse tipo de texto é o de relatar uma pesquisa, penso poder postular que uma das tarefas do professor orientador seja contribuir para a formação de um *espírito científico*, condição *sine qua non* para que o ato de pesquisar se instaure, se sustente e seja levado a um bom termo. Em outras palavras, sem a instauração de um *espírito científico*, as tarefas inerentes ao ato de orientar ficam seriamente inviabilizadas.

O cerne dessa tese constitui-se pela seguinte pergunta: o que é uma orientação de um trabalho acadêmico? Seu objetivo primeiro é investigar a possibilidade de encontrar alguma correlação entre a natureza das intervenções efetuadas por um orientador em versões de trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Pedagogia e o advento de um *espírito científico*, aquele que se relaciona com uma postura questionadora não só acerca de uma determinada realidade – que pode ser tomada como objeto de investigação – mas, também, acerca das produções científicas, oriundas da Universidade (BACHELARD, 1996).

Em linhas gerais, o que considero um *espírito científico*, nesta tese, é aquele disposto a desestabilizar saberes e produtos que, uma vez legitimados por uma comunidade científica, são reproduzidos com certo valor de verdade. Como decorrência desse movimento que, em certa medida, autoriza o questionamento, advém a possibilidade da produção de algo novo.

Nesse sentido, é pertinente afirmar que sua instalação, durante a formação inicial de um estudante, transcende o domínio dos conteúdos de sua área de conhecimento e procedimentos pertinentes à atuação da mesma. Antes, relaciona-se com uma alteração de posição do aluno frente ao saber e, mais especificamente, frente àquilo que pode ser designado como universal do conhecimento.

Procurou mostrar por meio de análise dos documentos que registram o percurso de orientação de um trabalho de conclusão de curso (em especial, versões de textos, devolutivas feitas pelo orientador em trabalhos escritos e troca de correspondência entre orientando e seu orientador), como é possível tornar visíveis as manifestações de uma

transformação do aluno com relação a sua área de pesquisa, seus modos de dizer e os recursos utilizados para elaborar um relatório de pesquisa.

A tese foi escrita de um lugar em que se defende que a pesquisa deve estar no bojo da formação dos professores, não como instrumento pragmático para solução de problemas práticos, mas como instrumento para uma maneira singular de inventar um espírito científico (BACHELARD, 1996) na tarefa de lidar com o universal do conhecimento.

Cumpra informar preliminarmente que essa escolha recebe influências do grupo de estudos e pesquisas em que estou inserida desde 2004 – o *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP)*, primeiro na condição de aluna de mestrado e, depois, acumulando a posição de aluna de doutorado e professora em uma universidade pública. O grupo surgiu no âmbito do *movimento pela pesquisa na graduação* como uma iniciativa com o objetivo de “refletir sobre os caminhos da entrada na escrita que visa a apresentar algo novo”. (BARZOTTO, 2013). Nele, tomei contato com o referido movimento que propõe a prática da pesquisa na condução das próprias disciplinas constituintes da grade curricular dos cursos de graduação, concomitante à constante interrogação acerca do que a universidade oferece à comunidade como produção. Barzotto (2013), um dos fundadores do movimento, ressalta que

entender a sala de aula como um lugar de reunião do ensino com a pesquisa foi uma forma de construir um modelo universitário que se distanciasse daquele que vê na sala de aula apenas um lugar de divulgação de pesquisas realizadas em outro espaço, às vezes mesmo em outras universidades. (p. 8)

Essa visada acerca da fusão entre ensino e pesquisa possibilita que o professor em formação experiencie o processo investigativo não só relacionado às necessidades práticas da escola, mas no que diz respeito aos fundamentos teóricos que subsidiam a sua formação. Desse modo, a importância da pesquisa deixa de residir na simples proposição de métodos salvadores e passa a ser parte constituinte do professor. Defendo que, nesses moldes, é possível que os trabalhos produzidos na Universidade possam vir a ter consequências, na medida em que possibilitam avanços a partir do legado já instituído por aqueles que nos precederam, mas também porque podem incidir

sobre a própria posição subjetiva de quem os produz, que constroem para si, em meio a todas as vozes que ecoam em uma determinada comunidade científica, um lugar-de-dizer.

Como aluna de Mestrado, participei dos eventos promovidos pelo grupo no âmbito desse movimento (o *Fórum Acadêmico de Letras*², o *Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior*³), escrevi e discuti com colegas de todo o Brasil a respeito do tema. Mas o ingresso como professora em uma universidade pública colocou-me de frente ao desafio de praticar os princípios a que eu fazia apologia: fazer das minhas atividades de ensino um espaço para realização da pesquisa. Incluo entre as que chamo de atividades de ensino, o processo de aprendizagem de escrita de um texto acadêmico vivenciado na confecção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Nas licenciaturas das universidades brasileiras, o trabalho de conclusão de curso (TCC) consiste em um trabalho a ser apresentado no último período do curso (geralmente, em formato de monografia ou pôster), em que o aluno deve demonstrar sua capacidade de problematizar um tema, a partir dos conhecimentos teóricos por ele adquiridos durante a graduação. Por parte dos órgãos governamentais que gerenciam os cursos superiores no Brasil, não há obrigatoriedade quanto ao formato ou a aplicabilidade desse instrumento, deixando a cada instituição a possibilidade de deliberar sobre isso.

² O FALE - Fórum Acadêmico de Letras - é um evento de nível nacional, promovido pela Associação Nacional de Pesquisa na graduação em Letras (ANPGL) desde 1990 e tem como missão ser um espaço de divulgação de trabalhos de pesquisa produzidos por alunos de graduação e de reflexão sobre políticas para a pesquisa na graduação e de divulgação e discussão de experiências com pesquisa na graduação. Surgiu a partir da iniciativa de alguns professores universitários de conduzir as aulas da graduação em Letras de modo que as mesmas se constituíssem como uma espécie de laboratório de pesquisa, em que o aluno deve aprender a articular sua própria palavra à dos autores da área, na construção de sua autonomia profissional e intelectual. (cf. http://www.anpgl.org.br/historico_fale/. Acesso em 03 ago.2015). Decorre dessa iniciativa, o FIPEP - Fórum Internacional de Pedagogia, promovido pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINGP). O FIPEP acontece desde 2008, no Brasil e em outros países e tem como “missão de ser um espaço de promoção e fortalecimento da pesquisa na graduação, possibilitando a divulgação de trabalhos de pesquisa produzidos por alunos de graduação em Pedagogia e áreas afins, de reflexão sobre políticas para a pesquisa, de divulgação e discussão de experiências de pesquisas realizadas em articulação com o ensino e com a extensão na graduação, em quaisquer disciplinas”. (cf. <http://ainpgp.blogspot.com.br/p/fiped-secao-nacionalinternacional.html> Acesso em 03 ago. 2015).

³ O Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior é um evento ligado à Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras. Na época de sua criação, em 1999, acontecia no âmbito do Congresso de Leitura - o COLE, evento bianual promovido pela Associação Brasileira de Leitura (ALB) que acontecia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tornando-se um evento independente em 2010. O Seminário é, desde a sua concepção, um evento interdisciplinar, com interesse voltado para as questões de leitura, escrita e produção de conhecimento em várias áreas, sendo a leitura e escrita tomadas como meios que possibilitam a apropriação e a produção de conhecimentos. (cf. <http://www.uftm.edu.br/slepes/index.php/apresentacao> - Acesso em 03 ago.2015).

Em muitas universidades públicas, o TCC é adotado como pré-requisito para a colação de grau, como uma iniciativa relacionada ao fomento da prática investigativa e reflexiva a que faz menção as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Formação de Professores de Educação Básica.

Embora o TCC constitua-se, assim, como um espaço destinado à pesquisa na graduação, entendo que o mesmo é, antes disso, um espaço de ensino: ensino da pesquisa e da escrita acadêmica, essa última como veículo que põe em circulação os resultados de um percurso de investigação.

Trabalhando nesse espaço que, por sua natureza, constitui-se em uma interface entre ensino e pesquisa, pude perceber, por meio de uma observação empírica dos produtos finais apresentados e, sobretudo dos percursos diversos de orientação trilhados pelos pares que se formam entre orientador-orientando, que nem todos os alunos se servem do mesmo modo da oportunidade/obrigatoriedade da produção de um TCC.

O primeiro estágio dessa observação teve seu lugar quando me deparei, pela primeira vez, com a tarefa de orientar um trabalho acadêmico: os dois primeiros TCCs sob minha responsabilidade. Não foi um sucesso! Depois de encontros e desencontros, as alunas defenderam seus trabalhos que foram aprovados com algumas sugestões de mudança feitas pela banca, mas eu não ficara satisfeita. A meu ver, eram trabalhos sem sabor, tão interessantes quanto uma lista de compras e eu, de novo, tive de lidar com o meu narcisismo: *Como alguém que escreve e pesquisa sobre escrita e singularidade foi capaz de orientar um trabalho tão sem graça?*

Há aqueles que escrevem seus trabalhos, preocupados apenas em cumprir essa demanda necessária à obtenção do diploma e outros que aproveitam a exigência para, por meio da realização da pesquisa e de seu registro escrito, criar um espaço/percurso de permissão para que seu pensamento possa “ter consequências”. Mais orientações se seguiram e, no curso do segundo bloco de orientações, decidi que faria dessas perguntas, que me assolavam diariamente, o objeto da tese de Doutorado que ora se apresenta.

A expressão “ter consequências” é tomada emprestada de Lacan, em sua afirmação provocativa, que tomei como epígrafe desta tese e com a qual me deparei nos primeiros movimentos de leitura mais sistematizada para a construção desta tese. No excerto em destaque, o psicanalista atualizou uma velha crítica dirigida à Universidade pela Psicanálise, ao afirmar que essa seria uma instituição em que não há lugar para o avanço do pensamento singular. A Universidade seria então marcada por um esforço

para aplinar as singularidades em favor da construção de um universal do conhecimento. Essa crítica refere-se a um *modus operandi* que se define pela reprodução do que já foi consagrado, sem que nada de novo seja agregado.

A observação, na prática da docência universitária, de percursos tão distintos advindos de uma mesma exigência institucional aliada à leitura da afirmação feita por Lacan instigou-me a investigar o que haveria de diferente em tais processos para que esses resultassem tão diversos. Instigou-me, sobretudo, a elaborar os primeiros questionamentos acerca do trabalho do orientador e sua influência nesse percurso, no sentido de incentivar o aluno a produzir este ou aquele tipo de trabalho na confecção de seu TCC.

Consequentemente, os objetivos específicos desta pesquisa desdobraram-se na intenção de entender como o modo pelo qual um professor orienta a escrita acadêmica de um aluno pode ajudá-lo a: a) Formar um espírito científico a respeito da realidade observada, de maneira a modular a construção do olhar; b) Propor-se a estabelecer uma relação de filiação consequente às teorias estudadas; c) Abdicar da alienação a um conhecimento compreendido como algo passível de ser reproduzido; e d) Encaminhar-se para a produção de um pensamento que tenha consequências, tanto como contribuição significativa para determinada área, como para a formação pessoal do pesquisador.

Interessante ressaltar que, embora a crítica que Lacan dirige à Universidade esteja temporalmente distante de nossos dias, a prática cotidiana dá indícios de que, ainda hoje, essa realidade não tenha sido completamente superada nas salas de aula e corredores das Universidades. Muitos trabalhos de conclusão de curso (TCC) produzidos por alunos de cursos de Licenciatura, por exemplo, confirmam facilmente essa hipótese. São textos que consistem em uma galeria de autores citados e, sobre os quais, não raro, são dirigidas críticas por parte das bancas avaliadoras no sentido de apontar a dificuldade, por parte do aluno em agenciar, no texto, a sua posição de sujeito.

Esse descompasso marcado pelo produto oferecido pelo aluno e a insatisfação manifestada por aqueles que o avaliam e que ocupam, nessa situação, a condição de representantes da instituição, demonstram que há uma interpretação imaginária do que seja a demanda por uma escrita científica.

Ao mencionar a expressão “agenciamento da posição de sujeito” estou aludindo a um movimento análogo ao que já foi descrito em trabalho anterior realizado com alunos da escola básica a respeito das diversas modalidades possíveis no agenciamento

da subjetividade de alguém no ato de escrever. Riolfi e Magalhães (2008), operando com os conceitos lacanianos de alienação e separação, destacaram quatro possibilidades de posicionamento de um sujeito frente ao saber quando se põe a escrever seu próprio texto:

- (a) *Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro*. Posição na qual o sujeito, que deposita no seu texto fragmentos significantes apreendidos da cultura, fica impossibilitado de retroagir sobre a palavra do Outro, barrando a manifestação da sua própria subjetividade.
- (b) *Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural*. Nesta posição o sujeito se limita a submeter-se a uma demanda a ele dirigida por um Outro cultural. Os textos produzidos, nesta posição, seriam do tipo “tarefeiro”, ou seja, textos que atendem exclusivamente a uma comanda recebida ou com a suposta expectativa social para este ou aquele tipo de texto.
- (c) *Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*. Trata-se da posição na qual o sujeito consegue administrar as demandas da cultura escolar e seu próprio desejo. Os textos produzidos nesta modalidade demonstram submeter-se à cultura, mas indicam também traços de uma subjetividade.
- (d) *Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa*. Designa uma posição a partir da qual quem escreve toma os significantes, esvazia-os dos sentidos estabilizados para reescrevê-los metaforicamente.

As posições apreendidas por Riolfi e Magalhães a partir da análise das redações escolares podem também ser observadas na confecção dos trabalhos de conclusão de cursos por parte dos alunos universitários.

Nesse mesmo trabalho, ficou indicada uma preocupação relacionada à participação daquele que ensina a escrever, no caso, o professor de Língua Portuguesa. Embora não fosse a tônica daquele trabalho, salientamos, na ocasião, a necessidade de que o professor se colocasse como facilitador da instalação do *trabalho de escrita* (cf. Riolfi, 2003) para que as diversas versões de um texto ganhem em qualidade, podendo ser localizados em um polo mais próximo do sujeito e de sua ética ou mais distante (mas não descolado) do Outro.

Nesta tese, envio esforços no sentido de ampliar a discussão iniciada em 2008. Ainda que na ocasião meu foco fosse a Educação Básica e, nesta tese, seja a graduação na universidade, a importância do lugar ocupado pelo professor como aquele que ensina a escrever se mantém.

Defendo que, além dos saberes técnicos necessários à escrita acadêmica (metodologia, normatização, referência) e que se pode aprender em manuais, há outros elementos que se relacionam com a formação de um *espírito científico*. Esses elementos estão mais ligados a uma dimensão atitudinal e que não se aprende/ensina a partir de manuais.

Assim, defendo que o trabalho de orientação pode ser descrito por uma rota de alternância, ou seja, um trabalho que ora se assenta em uma perspectiva mais objetiva, ora em outra mais subjetiva.

Acredito que o caminho da pesquisa seja produtor no sentido de construir um lugar a partir do qual seja possível produzir um trabalho duplamente consequente: do ponto de vista do conhecimento já produzido a respeito do tema investigado no TCC e do ponto de vista das transformações na vida pessoal de quem o redigiu e que podem ser correlacionadas à investigação.

Nesse sentido, para um trabalho que opera com a ideia de torções e mudança, o conceito de *dezescrita* é caro. Trata-se de uma construção teórica expressa por esse neologismo cunhado por Barzotto, a partir da retomada do conceito de estado de leitura (Barzotto, 1999).

Para o autor, estar em estado de leitura relaciona-se com a suspensão de conhecimentos já construídos e estabilizados e que se constituem em uma espécie de senso comum no interior de uma área. Esse senso comum “especializado” seria uma concordância a respeito de quais seriam as leituras mais adequadas (e, portanto, são autorizadas) a serem feitas de determinado texto.

Decorre dessa construção, a noção de *dezescrita*, cujo prefixo *dez-* (em lugar de *des-*) indica que

para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer a direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste do caráter plural do texto. Desse 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 múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada, no texto. (BARZOTTO e RIOLFI, 2014, p. 11)

O conceito de *dezescreta* é importante para que se compreenda de modo mais específico o que está implicado na instauração de um *espírito científico*. Para que ele seja operacional, é preciso: a) desfazer as construções intelectuais sobre as quais uma pessoa se apoia no início do trabalho; b) encontrar modos singulares de agenciar todo o conteúdo compreendido na sua fase de levantamento bibliográfico, bem como os dados obtidos a partir da análise de um *corpus*; e c) investir na sustentação da excelência do trabalho ao longo de todo percurso.

Por meio da análise de materiais diversos, como versões de textos analisados, correspondências eletrônicas trocadas entre orientador e orientando, anotações de orientação, registros de orientações realizadas por meio eletrônico, verificarei indícios de que essas instâncias entraram em funcionamento ao longo do percurso de orientação. Mais pontualmente, visto a encontrar rastros das torções geradas pelo trabalho do orientador que se relacionam ao que poderia ser uma espécie de interface semelhante à banda de Möbius.

A banda (ou fita) de Möbius é um espaço topológico (um modelo matemático). Conforme é possível observar na Figura 1, consiste em uma “faixa retangular que passa por uma modificação sem alteração de suas propriedades essenciais” (MILAVONOVIC e RAGLAN-SULLIVAN, 2003, p. 159 – tradução minha).

Figura 1 – Banda de Möbius

Lacan serve-se desse espaço topológico para demonstrar a conexão existente entre o que há de social (consciente, passível de ser simbolizado pela linguagem e que gera demandas) e o que há de subjetivo (inconsciente, anterior à linguagem, da ordem do desejo), em uma relação de continuidade entre um e outro, de modo que é impossível pontuar onde termina um e começa o outro.

Ao comentar esse uso que Lacan faz da banda de Möbius para explicar o diálogo subjetivo interno entre demanda e desejo, Milavonovic e Raglan-Sullivan (2003) lembram que “o desejo é incorporado em uma demanda articulada” (p. 159 – tradução minha). Sendo assim, a demanda – oriunda do campo do Outro, gera no sujeito um instinto seguido de uma ação social performativa. Ou seja, o gatilho é externo ao sujeito e a reação também o é, uma vez que responde socialmente a ele.

Aplicando esse raciocínio à pesquisa e à escrita da pesquisa, podemos inferir que o universal do conhecimento, se tomado como conjunto de saberes estabilizados e aceitos em uma comunidade científica e com os quais os alunos tomam contato durante os anos de graduação que antecedem o TCC, pode provocar nos mesmos uma série de reações (dúvidas, discordâncias, repulsas) que se apresentam como demandas. Da mesma forma, quando se constitui um *corpus* de pesquisa, os dados podem desafiar o pesquisador, como que lhe dirigindo uma demanda na forma de um imperativo: “Decifra-me!”.

Transformar essas demandas em um ato performativo com consequências para o sujeito e para sua comunidade, ou seja, colocá-lo em uma relação de continuidade de modo responsável com o desejo, pode ser o grande desafio do trabalho de orientar.

Desse modo, defendo que ensinar a escrever um texto acadêmico ou orientar um aluno no percurso de uma pesquisa que se deseja consequente exige do professor orientador um duplo manejo:

- (a) Agir em consonância com Discurso Universitário (cf. Lacan, 1969-1970; 1972-1973), o que significa dizer que é trabalho do orientador ensinar ao seu aluno, integrante de uma nova geração universitária, a inserir-se no modo de dizer próprio da ciência, o que se relaciona com saber articular-se com saberes já estabilizados em uma determinada comunidade acadêmica.
- (b) Agir em consonância com o Discurso do Analista (cf. Lacan, 1969-1970; 1972-1973), o que se relaciona, paradoxalmente, com a suspensão dos saberes estabilizados, provocando no Saber (enquanto agente), fissuras onde o aluno possa encontrar possibilidades de produzir pequenos deslizamentos, a saber, os produtos marcados pela criatividade.

Nessa lógica, ensinar a escrever um texto acadêmico consequente tem uma dupla face: a do rigor da ciência calcada no sentido e aquela que se aparenta com o não-senso, matéria-prima do trabalho do analista.

Estabelecer uma relação de parceria com seu aluno para descrever um texto significa provocar as torções necessárias para que um trabalho caminhe em uma dupla via: a) no rigor da produção científica, o que, ao menos no imaginário geral, é uma demanda institucional; e b) na fidelidade àquilo que levou determinado aluno a escolher por este ou aquele caminho: o desejo inconsciente.

Diante da multiplicidade desse cenário que acabo de expor, proponho-me a, no contexto da graduação, realizar uma análise do papel do professor orientador na construção de uma escrita acadêmica. Tendo em vista a instauração de um espírito científico, que impeça a vigência de um pensamento sem consequência, pretendo mostrar como é possível, sem romper com a perspectiva da instituição, alterar o modo como o aluno se relaciona com o conhecimento.

Nessa perspectiva, orientar é um ato que se faz por meio de manejos visando a produzir torções no modo como o aluno se relaciona com o universal do conhecimento. Interesse-me pelo afastamento da reprodução de enunciados estabilizados em uma determinada área de saber. Em última instância, meu horizonte é a possibilidade, por parte do graduando, de escrever algo que lhe represente no mundo e que se inscreva de alguma forma na comunidade acadêmica em que está inserido.

Neste trabalho, são as torções que me interessam: como elas são manejadas por um orientador e como podem incitar o orientando em uma tomada de posição frente ao saber, posição essa comprometida com um modo singular de dar consequência ao espírito científico, posição essa que, por sua vez, pode acabar por se refletir na sua produção escrita.

Com vistas a cumprir esse programa de escrita, esta tese está organizada em duas partes.

A primeira parte dedica-se a discutir a escrita acadêmica e seu ensino.

O primeiro capítulo dessa primeira parte versa sobre a formação do *espírito científico* e o papel da orientação na formação desse espírito no jovem pesquisador. Nesse capítulo, pontuarei algumas perspectivas da Filosofia, especificamente da Teoria do Conhecimento, no que diz respeito ao jogo entre os universais do conhecimento e as subjetividades, com base nos pensamentos de Kant e Hegel. Explano ainda a concepção de *espírito científico* tal qual concebida por Bachelard (1996), bem como os obstáculos

epistemológicos que precisam ser superados para que o mesmo seja alcançado. Na sequência, procuro correlacionar a ascensão de *espírito científico* e um modo de escrever que possa favorecê-la, inspirada nas ideias de Larrosa (2003) sobre o ensaio e a escrita acadêmica.

O segundo capítulo trata da escrita da Universidade, do ponto de vista do lugar e da função que a mesma exerce na formação do pesquisador e, em específico, na formação do professor pesquisador. Para tanto, recupero alguns momentos históricos da formação dos professores, buscando perceber especificidades quanto à escrita e à pesquisa em cada um deles: desde a escola normal até a Universidade. Discuto o TCC como instrumento de escrita e de ensino da pesquisa, além de expor o modo pelo qual ele é tomado como material de análise. Nesse capítulo, o leitor também encontrará informações sobre o contexto de produção dos dados analisados nessa tese e uma chave de leitura para a segunda parte da mesma, que se organiza a partir de dois estudos de caso.

Por se tratar de um trabalho que se inscreve em uma interface entre a Educação e a Psicanálise, o terceiro capítulo expõe quais as contribuições que essa área pode trazer quanto ao ensino da escrita acadêmica. No capítulo que se destina a tais contribuições, o leitor encontra um panorama das pesquisas já realizadas sobre o assunto, considerando tal interface, seguido de uma explanação acerca das contribuições que, especificamente, recorro da teoria psicanalítica de Jacques Lacan para este trabalho. Entre elas, está a Teoria do Discurso como laço social, com especial destaque para o Discurso do Analista como laço social que privilegia o impossível – característica partilhada, segundo o famoso aforismo freudiano, o ato de governar, a cura e a educação, (Freud, 1925). Além disso, discorrerei sobre o conceito de castração, inspirada no aforisma lacaniano que diz que a castração é o melhor legado de um Pai, uma vez que, se por um lado, ela limita o sujeito, por outro, impinge-lhe a condição desejante, responsável pela criação e pela novidade. Enviesa essa discussão, o conceito de narcisismo. Responsável pelas instâncias do Imaginário, a quebra do mesmo é condição *sine qua non* para que uma formação se dê. Apegados aos imaginários de orientador ou de orientando, por exemplo, não é possível formar ou ser formado.

Os casos que são apresentados na segunda parte da tese visam a demonstrar como os conceitos tratados teoricamente na primeira parte comparecem no estabelecimento de uma relação de orientação. Trata-se de duas das minhas experiências iniciais de orientação, quando do ingresso na universidade pública como docente e de

onde surgiu a pergunta que sintetiza a motivação dessa tese: o que é, afinal, orientar um trabalho acadêmico?

PARTE 1:

O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

A FORMAÇÃO DO *ESPÍRITO CIENTÍFICO* E A ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES

Este capítulo tem como objetivo construir a noção de *espírito científico* (BACHELARD, 1996), a partir da qual definirei como entendo, nesta tese, a perspectiva a partir da qual seria feita a orientação de TCCs na formação professores pesquisadores. Esclareço, preliminarmente, que, para Bachelard, a conquista do espírito científico está correlacionada com a possibilidade de operar com uma ordem abstrata, “uma ordem provada, que não fica sujeita às críticas bergsonianas da ordem achada”. (p. 8).

Entendo que, ao operar com uma ordem abstrata, o professor poderá contar com um conjunto de competências (por falta de palavra melhor) que lhe permitirão a constante invenção de sua prática. Foi em busca de dar a ver como essa invenção seria possível que recuperei alguns trabalhos que procuraram elucidar o conjunto de traços que, somados, poderiam dar origem a uma posição frente ao conhecimento que se relaciona com os avanços na área em que o professor em formação busca se inserir.

Trazer uma discussão no âmbito da formação de professores faz-se necessário por entender que, ainda que um professor formado em nível de graduação resolva não seguir a carreira acadêmica (em que a pesquisa é parte do seu trabalho na universidade), será beneficiado pela conquista do que “desobstrui o espírito, que [...] o torna mais leve e mais dinâmico”. (BACHELARD, 1996, p. 8)

A relação entre sujeito e os fenômenos que o cercam somada ao conhecimento que resulta dessa relação parecem fundamentais para a reflexão a respeito de como o espírito científico pode ter impactos sobre a formação de professores. Para entender essa relação, é necessário recuperar alguns conceitos da Filosofia, em especial, da Teoria do Conhecimento. Sendo assim, na primeira parte deste capítulo, parto das ideias de Kant e Hegel, buscando o estabelecimento de um diálogo entre elas. Prossigo, na segunda parte, apresentando as ideias de Bachelard a respeito da formação de um espírito científico.

Por fim, aproximo a noção bachelardiana de *espírito científico* do trabalho de orientação da escrita acadêmica, com vistas a qualificar a relação dos professores em formação com os objetos que os circundam. Poderiam, assim, transcender a observação e a empiria para um nível de abstração que os permitisse construir conhecimentos sobre aquilo que tomam como objeto de ensino ou de investigação. Discuto como o exercício da escrita na academia pode operacionalizar a instalação desse espírito.

1.1 O sujeito e o conhecimento: a visada filosófica pré-científica

No que se segue, pontuo alguns momentos da constituição da Teoria do Conhecimento. Em primeiro lugar, lembramos que essa teoria é, na filosofia, uma parte da teoria da ciência, assim compreendida:

Podemos defini-la como teoria material da ciência ou como teoria dos princípios materiais do conhecimento humano. Enquanto a lógica investiga os princípios formais do conhecimento, as formas e leis gerais do pensamento humano, a teoria do conhecimento dirige-se aos pressupostos materiais mais gerais do conhecimento científico. Enquanto a primeira prescinde da referência do pensamento aos objetos e considera o pensamento puramente em si, a segunda tem os olhos fixos justamente na referência objetiva do pensamento, na sua relação com os objetos. Enquanto a lógica pergunta a respeito da correção formal do pensamento, sobre sua concordância consigo mesmo, com suas próprias formas e leis, a teoria do conhecimento pergunta sobre a verdade do pensamento, sobre sua concordância com o objeto. Também podemos, por isso, definir a teoria do conhecimento como a teoria do pensamento verdadeiro, por oposição à lógica, definida como a teoria do pensamento correto. Torna-se claro, assim, o significado fundamental da teoria do conhecimento para todo o campo da filosofia. (HESSEN, 2000, p. 13)

A partir do texto de Hessen que acabo de citar, é possível perceber que, na teoria do conhecimento, interessa menos a construção de um “pensamento correto” e, mais, de um “pensamento verdadeiro”, mesmo que este seja formulado de forma incorreta. Assim, quando se pensa no caráter universal que as teorias se propõem a ter, temos que ter em conta a busca de “verdades” que possam ser proferidas a respeito dos fenômenos.

Por exemplo, as teorias que versam sobre o desenvolvimento da escrita em crianças na fase de alfabetização são construídas com base nos traços comuns percebidos entre elas, já que é impossível ao teórico ter estudado todos os

alfabetizando, em suas individualidades. Em outras palavras, uma teoria se constrói com base nas características universais de um objeto.

O conceito de universal é tomado, na Filosofia, “como uma determinação qualquer que pode pertencer ou ser atribuída a várias coisas”, ou, ainda, como “a possibilidade de um juízo (que diga respeito ao verdadeiro e ao falso, ao belo e ao feio, ao bem e ao mal etc.) ser válido para todos os seres racionais” (ABBAGNANO, 2007, p. 982). Dessa maneira, para a Filosofia, o universal recobre o que é recorrente, o que se repete, deixando de lado as particularidades e individualidades.

Sócrates é considerado o filósofo responsável pela primeira elaboração sobre o universal. Ele defendia que a ciência não deveria se ocupar do sensível ou do particular, mas, sim, do *conceito*, de natureza universal, daquilo que é passível de ser capturado por um processo em que vários indivíduos da mesma espécie são comparados, eliminando-se diferenças individuais e qualidades mutáveis. Retêm-se, assim, apenas traços comuns e estáveis – a *indução*.

Na esteira de Sócrates, Aristóteles afirmava só existir ciência, se ela se basear no *universal*.

Caberia, então interrogar: como esse *universal* é determinado? Qual é o papel daquele que experiencia ou observa determinado fato na delimitação dos seus aspectos universais? De certa forma, essas são as questões a que Kant (1791) se propôs a responder em sua *Crítica da Razão Pura*. Nessa obra, o filósofo, inspirado na “revolução copernicana”, defendeu que se trouxesse o sujeito para o foco da produção de conhecimento.

Para compreender a contribuição de Kant, é necessário recuar ao contexto em que sua obra foi produzida. Naquele momento, a discussão acerca da origem do conhecimento dividia-se, basicamente, em duas perspectivas: o racionalismo dogmático e o empirismo cético, a respeito dos quais discorro no que se segue.

1) Racionalismo dogmático: Essa vertente visava a conhecer os objetos *a priori*. Os racionalistas defendiam a origem do conhecimento com base na razão, construída por meio de ideias inatas, métodos dedutivo-matemáticos e os chamados juízos sintéticos de explicação, que têm universalidade e necessidade, sem que a experiência seja acrescentada. Na Introdução a sua *Crítica da Razão Pura*, Kant define esse tipo de conhecimento como sendo aquele por meio do qual somos capazes de saber determinadas coisas sem precisar experimentá-las. Para exemplificar esse conhecimento

a priori, o autor apresentou como exemplo a demolição dos alicerces de uma casa. O filósofo afirmou que não é preciso experimentar o desabamento de uma construção após a destruição de sua base para sermos capazes de saber que, uma vez destruído o alicerce, as paredes da edificação ruirão. Esse é um conhecimento *a priori*. Segundo Kant, esse tipo de conhecimento pode ser impuro – aquele que, ainda que indiretamente, forma-se a partir da experiência – ou puro, aquele que prescindem completamente da experiência; e

2) Empirismo cético: Essa vertente, por sua vez, criticava a concepção de ideias inatas e buscava compreender a ciência por meio de juízos analíticos, ou seja, juízos de experiência, a partir dos conhecimentos empíricos (*a posteriori*). Esse tipo de juízo seria capaz de acrescentar algo ao sujeito, dada sua natureza progressiva e o conteúdo empírico que o constitui, enquanto que os juízos sintéticos de explicação serviam a produções descritivas e reprodutoras. Trata-se de um tipo de juízo que não lida com “uma universalidade verdadeira e rigorosa, mas apenas com uma generalidade suposta e relativa”. (Kant, 1791, s/p)

Kant procurou conciliar as duas perspectivas que, até então, opunham-se entre si. Nesse sentido, propôs que a origem do conhecimento se dava por meio da *síntese a priori*, sendo a *síntese* uma concepção empirista; enquanto que a ideia de conhecimentos *a priori* estaria para o pensamento racionalista. Nas palavras de Silva e Silva (1998/1999, p. 86), o que Kant fez foi a “reunião do fenômeno, intuído na sensibilidade e o conceito, efetivado no entendimento”.

Ao considerar a percepção sensível de um fenômeno por parte do sujeito, Kant o trouxe para o centro do processo de construção do conhecimento. Isso porque, desse modo, admitiu que nenhum conhecimento, a rigor, prescindiria da experiência do sujeito e, conseqüentemente, sem o mesmo, não seria possível que nenhum juízo válido fosse construído.

Tempos depois, Hegel publicou sua “Fenomenologia do Espírito” (1807), trabalho em que o filósofo alemão reconheceu o mérito de Kant em propor a superação da divisão entre experiência e conceito, mas apontou para a possibilidade de que tais proposições fossem ampliadas. Nesse sentido, seu trabalho foi considerado uma resposta a Kant na busca a respeito do que seja o conhecer.

É importante ressaltar que Hegel nunca se propôs a construir uma teoria do conhecimento, porém o tema é recorrente em sua obra, não se limitando a comparecer

apenas em sua Fenomenologia do Espírito. De acordo com um de seus leitores (NOVELLI, 2008), é possível encontrar elementos para uma discussão a respeito da construção de uma teoria do conhecimento em basicamente três de suas obras: “A diferença entre os sistemas filosóficos de Fichte e Schelling”, em que Hegel apresenta inovações quanto aos conceitos de sujeito e objeto; a própria “Fenomenologia do Espírito”, em que situa o fazer e o desfazer da consciência no processo de sua realização; e os “Princípios da Filosofia e do Direito”, em que defende que as preferências históricas determinam o fazer, que jamais é casual.

Enquanto para Kant, o conhecimento acerca de um objeto era o produto da percepção e da conceitualização do mesmo por meio do sujeito, Hegel colocou o conhecimento como sendo o resultado de uma relação recíproca entre sujeito e objeto. Assim, tanto o sujeito constitui o objeto, quanto se constitui por ele mesmo. Desse movimento de reciprocidade surgiria a consciência, de modo que o sujeito passaria a se conhecer, conhecendo o objeto. Nas palavras de Hegel,

Com efeito, a consciência, por um lado, é consciência do objeto; por outro, consciência de si mesma: é consciência do que é verdadeiro para ela, e consciência de seu saber de verdade. Enquanto ambos são para a consciência, ela mesma é sua comparação: é para ela mesma que seu saber do objeto, corresponde ou não a esse objeto. (HEGEL, 2005, p. 79)

Como ressaltou Vaz (1988), na apresentação de uma das edições brasileiras da Fenomenologia, o filósofo transferiu para “o coração do sujeito – para o seu saber – a condição de *fenômeno* que Kant cingira à esfera do objeto” (p. 11).

Assim, a visada hegeliana acerca da Ciência e do lugar do sujeito na produção da mesma nos interessa especificamente pelo fato de que ele considera, na produção da ciência, a figura do sujeito e assinala uma via de mão dupla nesse processo: ao dedicar-se a um determinado fenômeno observado ou advindo de uma experiência, aquele que o faz também passa à condição de fenômeno a ser observado.

Outra novidade advinda do pensamento hegeliano refere-se ao fato de o objeto ser tomado, pelo filósofo, como algo dinâmico. Para ele, a cada nova forma de consciência, o objeto é compreendido segundo suas características e possibilidades, de modo que o objeto também “se dá” ao sujeito, de diferentes modos. Assim, para Hegel, o objeto não é incapturável, como pensava Kant, mas é um constate “vir a ser”, sempre em novas perspectivas advindas do próprio sujeito.

Outro conceito hegeliano que vale ser ressaltado é o de *espírito* (*Geist*), que pode ser entendido, de modo geral, como o conjunto dos aspectos mais intelectuais da psique, abrangendo desde a intuição até o pensamento e a vontade (excluindo e contrastando com alma/sentimento). O espírito hegeliano não envolve uma coisa subjacente, mas é pura atividade; desenvolve-se por estágios, por meio da reflexão sobre o seu estágio corrente; e apossa-se, cognitiva e praticamente, do que é o outro (a natureza, representando estágios inferiores de *Geist*), realizando-se nele.

O problema dessa visada, no entanto, é que ela traz, em seu escopo, a ideia de um *Saber Absoluto*, passível de ser apreendido por um sujeito que é *consciente-de-si*.

Embora, na atualidade, consideremos que a totalidade de um saber absoluto seja impossível de ser atingida (tanto no âmbito do saber, como também – e consequentemente –, na consciência de si), é possível observar situações em que nos apegamos a esse imaginário: de um sujeito que, por meio do saber, pode prescindir de seus limites.

1.2 O espírito científico de Bachelard: uma visada pertinente à formação de pesquisadores

Enquanto filósofos como Kant e Hegel – representantes de um período histórico que poderia ser classificado como *pré-científico* – preocupavam-se com a possibilidade ou impossibilidade de construir conhecimentos absolutos sobre os objetos, Bachelard (1996) construiu sua argumentação acerca do *espírito científico* atrelando, em primeira instância, o fazer científico justamente ao obstáculo.

Ainda na contramão dos *pré-científicos* que envidavam seus esforços no sentido de obter o universal dos objetos, sobre o qual deveria se debruçar a ciência, Bachelard colocou que a ciência é muito mais produtiva, caso seja realizada no âmbito dos problemas particulares, no desmembramento dos problemas e experiências. (p. 10-11).

Para ele, o movimento necessário para se chegar à condição de *espírito científico*, passaria por três estados do espírito, aos quais equivalem os seguintes estados de alma:

a) *O estado concreto*: caracterizado pelo apego às primeiras imagens de um fenômeno, estaria ligado a uma filosofia de exaltação do mesmo. Equivale a ele, uma *alma pueril ou mundana*, que se caracteriza pela curiosidade ingênua e espantada frente

a pequenos fenômenos. A percepção do sujeito acerca do mundo é o traço mais marcante nesse estado da alma.

b) *O estado concreto-abstrato*: estado intermediário, em que o espírito “geometrizava” o objeto observado, com base numa filosofia de simplicidade. É o início do processo de abstração. Equivale a esse estado de espírito a *alma professoral*, “ciosa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações.” (BACHELARD, 1996, p. 12)

c) *O estado abstrato*: trata-se do estado em que o espírito coloca em suspensão suas impressões primeiras e passa a considerar informações desvinculadas da experiência primeira, questionando-as, inclusive. Equivale a esse estado, uma *alma com dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência*.

Em síntese, o filósofo Bachelard (1996) concebeu que o fazer científico afasta-se de uma atitude de reprodução de enunciados, da descrição dos objetos para assentar-se sobre uma lógica de abstração baseada na capacidade de problematização dos fenômenos observados.

Com vistas a descrever o percurso que se trilha até a ascensão de um *espírito científico*, o autor optou por demonstrar os obstáculos que precisam ser superados para que alguém deixe a lógica do senso comum em favor de uma lógica científica. Passo a descrever cada um deles.

O primeiro obstáculo ao *espírito científico* é, segundo o autor, a “**experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica**” (BACHELARD, 1996, p. 29). Dessa experiência primeira, em muito mediada pelos sentidos e por percepções enviesadas por concepções já arraigadas, advêm as primeiras elaborações daquele que pesquisa em relação ao objeto investigado.

Por ser anterior à crítica, essa primeira experiência não pode se constituir como uma base segura para a produção científica. Além disso, sua relação com o concreto opõe-se à abstração necessária para a ciência.

O segundo obstáculo refere-se às **generalizações**. Segundo o autor, “nada prejudicou tanto o progresso do conhecimento científico quanto a falsa doutrina do *geral*” (BACHELARD, 1996, p. 69 – grifos do autor). Trata-se de postulados que foram enunciados a partir de um raciocínio indutivo, com na base na observação de uma sequência de fatos similares, a partir dos quais se chegou a uma ‘lei geral’. Tal

procedimento, além de obstar o pensamento científico pela sua própria natureza, o fez também pelo grande poder de sedução que exerceu sobre aqueles que buscaram facilidade e simplicidade em suas elaborações.

O terceiro obstáculo foi apresentado por Bachelard (1996) como sendo relacionado à linguagem: **o uso abusivo de imagens**. O autor colocou esse uso abusivo de imagens como sendo uma decorrência do pensamento generalista e incluiu nessa categoria os casos em que “uma única imagem, ou até uma única palavra, constitui toda a explicação”, num movimento de associação de uma palavra concreta à outra, abstrata. Para ele, a linguagem própria do *espírito científico*, concernente com a abstração, deveria evitar imagens que generalizam o fenômeno pesquisado.

O quarto obstáculo se constituiria pela sedução por **um conhecimento unitário e pragmático**. Funcionaria como uma espécie de generalidade mais ampla, referindo-se a uma aderência a determinado pensamento, por parte do pesquisador, como modo para explicar o fenômeno a que se dedica em seus estudos. Segundo o autor, quando isso se dá, “uma suave letargia imobiliza a experiência; todas as perguntas se apaziguam numa vasta *Weltanschauung*; todas as dificuldades se resolvem diante de uma visão geral de mundo, por simples referência a um princípio geral da Natureza” (BACHELARD, 1996, p. 103). Em outras palavras, a efervescência questionadora desejável à produção científica torna-se diminuta frente à possibilidade de explicar os fenômenos de modo pragmático e generalista.

O quinto obstáculo, **substancialista**, consiste na prática de atribuir qualidades, por meio de substantivos, a determinado fenômeno sem hierarquizar suas características. Por meio de substantivos, o pesquisador faz uma descrição homogênea do objeto, dando o mesmo tratamento a qualidades superficiais, percebidas empiricamente, e a qualidades profundas; qualidades manifestas, percebidas na materialidade do objeto, e qualidades ocultas (p. 121).

Nas diversas áreas, o substancialismo pode ser percebido no uso de certos termos e expressões que se constituem como jargões. No campo da Educação, podemos exemplificar com sintagmas como “o professor reflexivo”, “realidade do aluno”, “educação transformadora”.

Para Bachelard, “toda designação de um fenômeno conhecido por um nome erudito torna satisfeita a mente preguiçosa” (1996, p. 122). Isso porque o uso dos mesmos nomes para designar um determinado fenômeno ocupa o lugar de uma análise crítica, como se o emprego de determinado termo fosse capaz de recobrir o objeto em

suas especificidades. Além disso, tal atitude se inscreve numa lógica segundo a qual um termo ou expressão gozaria de sentido estável e partilhado por toda uma comunidade.

O sexto obstáculo, **animista**, relaciona-se exclusivamente com as ciências físicas e refere-se a uma tendência de atribuir características vivas (*anima*) a fenômenos que estão fora do campo científico que estuda a vida. Nesse pensamento, o corpo vivo é tomado como hierarquicamente superior aos demais objetos de estudos, que passam a ser apresentados por meio de analogias àquele.

O sétimo e último obstáculo é o do **conhecimento quantitativo**. O autor chama a atenção para o equívoco da afirmação de que um conhecimento qualitativo é automaticamente falseável, por seu caráter subjetivo. Ressalta o engano que reside em considerar que o conhecimento quantitativo seja mais confiável, uma vez que a própria “grandeza não é automaticamente objetiva” (BACHELARD, 1996, p. 259).

Ao afirmar que “o excesso de precisão, no reino da quantidade, corresponde exatamente ao excesso de pitoresco, no reino da qualidade”, o autor destaca o fato de que a tentativa de recobrimento dos objetos de maneira concreta – seja por meio de números, seja por meio de descrições carregadas de imagens ou de substantivos – relaciona-se com o *espírito não científico*. A contramão dessa lógica seria a análise por meio da abstração.

Se a formação do *espírito científico* requer a superação desses obstáculos num percurso que leva ao pensamento mais abstrato, ao trazer essa formulação para o campo da formação de professores, interessa saber como as intervenções de um orientador na escrita acadêmica podem conduzir um aluno a esse termo.

O próprio Bachelard (1996) indicou, em alguns momentos de seu livro, diretrizes acerca de como o ensino pode incidir sobre o espírito daquele que está a aprender o fazer científico. Essas diretrizes podem auxiliar a refletir a respeito da orientação na escrita acadêmica. Sendo assim, no que se segue, tomo algumas dessas indicações como pontos de partida para pensar a escrita acadêmica como um espaço para a formação do espírito científico.

1.3 A orientação da escrita acadêmica e a formação do espírito científico

Ao apresentar os chamados obstáculos epistemológicos que impedem a ascensão do *espírito científico*, Bachelard (1996) formulou alguns comentários a respeito do que favoreceria a qualidade do ensino. Sugeriu que, caso seja comprometido com a

formação do pesquisador, o professor mantenha uma prática constante de mostrar ao aluno que ele pode descobrir, inquietando a razão e os hábitos do conhecimento objetivo (p. 261).

O autor colocou como “tarefa” do professor, defender “o aluno da massa de afetividade que se concentra em certos fenômenos rapidamente simbolizados e, de certa forma, muito interessantes” (p. 57). Em outras palavras, caberia ao professor conduzir o trabalho de modo que o aluno evitasse ou superasse os obstáculos epistemológicos que impedissem o pensamento científico, já que os mesmos se apresentariam como caminhos sedutores pela aparente facilidade e a falsa ideia de conhecimento construído.

Aceitando como pertinentes as orientações de Bachelard (1996) quanto ao ensino, coloco uma questão específica que interessa a essa tese: Quais seriam os modos possíveis de se escrever na Universidade? Dentre esses modos, a que concepção de escrita acadêmica deve estar afiliado alguém que queira fazer da experiência de escrever um trabalho acadêmico, um espaço de superação de obstáculos visando ao *espírito científico*?

Para responder a essas perguntas, recorro ao artigo “Cultura brasileira e culturas brasileiras”, de Alfredo Bosi (1992), no qual o autor dedicou uma seção à análise da situação da cultura universitária. Apontou para a coexistência (contraditória, em sua avaliação) de duas tendências na academia brasileira: *especulares* e *críticas*.

Por *tendências especulares*, o autor designa aquelas que “espelham a rede dos interesses dominantes, arrastando, portanto, consigo a força dos fatos” (p. 316). Elas resultam no *mundo do receituário*, que pode ser observado em qualquer das carreiras a que a Universidade dê acesso. Trata-se da cristalização em “frase feita, esquema funcional, cálculo mecânico, que basta manipular e dar a consumir” de algo que outrora já fora “objeto de problematização, pesquisa e crítica” (BOSI, 1992, p. 316-317). Em outras palavras, trata-se da transformação de ideias complexas em objetos de consumo, por meio de simplificações que apagam matizes e particularidades.

Segundo o autor, essas tendências, que neutralizam as dissidências a respeito de um determinado objeto em favor de sua transformação em objeto de consumo, instalam um estado que pune produções que ousem despertar algum tipo de consciência de contradição, aquela em que poderia residir a novidade, a criação.

Em contraposição, as *tendências críticas* realizam movimento inverso: afastam-se da simplificação e generalização dos objetos, por meio da manutenção da atenção às

particularidades dos mesmos, assim como de um permanente questionamento a respeito dos mesmos.

Na produção da escrita universitária, a coexistência de tais tendências também se verifica. As *tendências especulares* marcam os textos que se prestam tão somente a refletir pensamentos já cristalizados no âmbito de determinado grupo acadêmico, sem demonstrar comprometimento epistemológico na construção de um pensamento inovador.

Assumindo que um modelo de escrita especular, baseado na reprodução de saberes estabilizados, não pode servir a formação do científico, pergunto: de modo prático, como se insere um aluno nas *tendências críticas*, sendo ele ainda um aprendiz, como é o caso do aluno que inicia a escrita do seu TCC?

Parece pertinente dizer que, numa perspectiva crítica, a construção do TCC deve ser um laboratório de experimentação, em que se valorize a possibilidade de testar possibilidades, reler-se e reescrever-se a partir delas. Essa construção constituiria um espaço em que as verdades veiculadas nas teorias já conhecidas poderiam ser colocadas em suspensão ou ampliadas a partir de um objeto de investigação.

Nessa visada, o TCC aproximar-se-ia da escrita ensaística, pela sua natureza. Orientar um TCC como um ensaio, no modo de mobilização dos conteúdos, pode ser um roteiro produtor para o aprendizado de escrita acadêmica, comprometida com o *espírito científico*.

Para tratar a respeito do que entendemos ser um ensaio, recupero o trabalho de Larrosa (2003), em que o autor se propõe a fazer uma leitura livre de Adorno, em *O ensaio como forma*, publicado em 1954⁴. O autor defende que o ensaio, para além de uma estrutura formal que o defina como gênero, indica um modo de escrever, uma atitude frente ao conhecimento que se relaciona com o permanente questionamento sobre os mesmos e levantamento de possibilidades de análise.

Sendo assim, entendo que é possível escrever quaisquer outros gêneros acadêmicos (monografias de conclusão de curso, dissertações, teses de Mestrado, teses de Doutorado, artigos científicos), atendendo aos rigores formais esperados de cada um desses, sem prescindir da *natureza ensaística*, no que diz respeito à abordagem dos conteúdos mobilizados em um texto.

⁴ Nesse trabalho, utilizei a edição de 2003 (Editora 34/Duas Cidades).

No texto que serve de mote às reflexões de Larrosa, Adorno fez uma defesa do ensaio como modo de escrever, entendendo-o como um tipo de escrita propício às formas criativas de reflexão *versus* um modo generalista de escrever a ciência.

Haja vista o fato de que o ensaio é um gênero excluído do meio acadêmico, Larrosa iniciou seu texto sob o pretexto de entender esse gênero para compreender o próprio sistema que o proíbe. A reflexão proposta pelo autor parece, também, ser produtora no sentido de agregar importantes aspectos na compreensão da provocação de Lacan (1967-1968) com a qual abri esta tese: se entendermos os produtos legitimados (ou não) por um modelo de Universidade, será possível entender as consequências que ecoam ou deixam de ecoar de seus trabalhos.

Ainda que a partir de perspectivas e tempos diversos, assim como Lacan, Larrosa percebeu a repetitividade monótona da universidade e propôs o ensaio como uma alternativa de escrita que se apresenta de modo diferente do vigente. Isso porque Adorno já apontava o ensaio como meio de infração à ortodoxia, no sentido de trazer à luz questionamentos mantidos por ela no campo do invisível. Para Adorno, a lei formal mais profunda do ensaio é a heresia. (2003, p. 45)

No que se segue, com base nos cotejamentos acerca do ensaio apresentados por Larrosa, elenco as características que são atribuídas ao ensaio e que tomo aqui como um modo de escrita com potencial crítico e científico, procurando articulá-las com a possibilidade de superação dos obstáculos epistemológicos descritos por Bachelard (1996).

A primeira característica atribuída ao ensaio é a de um **modo de escrever que coloca as fronteiras que definem os gêneros textuais (e o que seria própria a cada um deles) em questão** (LARROSA, 2003, p. 106). Retomando as ideias de Adorno, Larrosa defendeu que nesse modo de escrever há flexibilidade nas divisões, comumente cultivadas nos textos acadêmicos, entre ciência e arte, conhecimento e imaginação, objetividade e subjetividade, racionalidade e irracionalidade.

A segunda característica é a de que o ensaio **favorece àquele que o escreve uma constante problematização tanto de sua própria escrita** (LARROSA, 2003, p. 108), quanto de suas leituras. Por sua natureza experimental, permite ao escriba aprender a escrever cada vez que escreve e aprender a ler cada vez que lê.

A lógica enunciativa de que se aprende a escrever, a cada vez que se escreve, aproxima-se do conceito de *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003), caracterizado por um duplo movimento, em que:

- 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. (p. 47)

Nesse sentido, a orientação da escrita acadêmica que se preste à formação de um *espírito científico* precisaria tornar o estudante capaz de “perceber a necessidade de realizar as operações de reescrita através das quais um texto se constrói” (idem). No processo de aprendizagem da pesquisa e na construção de lógica de retroação sobre o texto, a intervenção do orientador pode revelar-se necessária no sentido de chamar a atenção para aspectos que precisam ser considerados e que, inicialmente, nem sempre, é possível ao aprendiz perceber.

Em um trabalho sobre as múltiplas funções assumidas por um orientador no processo de ensinar a escrever o texto acadêmico, Riolfi e Andrade (2009) demonstraram o papel de suplência para a instalação do trabalho de escrita que o orientador desempenha ao intervir nos textos de seus alunos.

Nas diversas funções descritas e exemplificadas pelas autoras (segundo as quais, o orientador pode atuar como diretor de trabalhos, leitor, coautor, revisor, agente do real), as diversas ações realizadas nas intervenções (sejam elas, pela utilização de recursos indiretos para levar o aluno a concluir a necessidade de descartar determinadas partes do texto, sejam elas pela solicitação de explicações de trechos confusos ou de apuro estético) indicam a importância do trabalho do orientador no sentido de levar o aluno:

[...] a sair de uma lógica metonímica (com predominância de progressão linear) e construir uma metafórica (com predominância de retroação), a partir da qual pudessem alcançar maior autonomia no que se refere à construção do texto acadêmico. (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 117)

A terceira característica do ensaio relaciona-se com a anteriormente descrita: **o ensaísta está ao lado da figura do livre-pensador** (p. 109), ou seja, daquele que exerce seu pensamento sem deixar-se restringir por uma tradição, autoridade ou dogma. O ensaio seria, então, um modo de escrever no qual se preza a liberdade de expressão. Larrosa (2003) ressalta que essa liberdade de expressão recobre dois aspectos: a possibilidade de colocar ideias e pensamentos sem censuras; e a liberdade de escolha

quanto ao modo de expressão, ou seja, quanto ao modo de escrita.

A quarta característica é: **o ensaio tem um caráter lúdico e de aventura**. Abre um importante precedente para a discussão acerca da dimensão do desejo, na pesquisa. Acompanhemos o autor na citação que o mesmo faz de Adorno:

[...] seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, deste modo, um lugar entre os despropósitos (ADORNO, 2003, p. 16-17).

Adorno defendeu que, para um texto ensaístico, não há objeto desgastado, posto que um novo olhar ou perspectiva é sempre possível, se considerarmos que, em parte, o mesmo se (re)constitui no olhar de quem o observa. O autor considerou, ainda, que o ensaio comporta afetos, ao afirmar que ele “reflete o que é amado ou odiado”.

Assim como o ensaio é um modo de escrever que permite limitar seu objeto, o mesmo ocorre com relação à abrangência que o mesmo possa ter na linha do tempo. É assim que chegamos à quinta característica, segundo a qual: **o ensaio não se pretende atemporal**. Ao contrário, ele “assume seu caráter temporário e efêmero” (LARROSA, 2003, p. 110), dizendo respeito a um tempo e ao um contexto cultural concreto e determinado.

Sem a pretensão de recobrir totalidades ou de ser totalizante sobre determinado tema, esse modo de escrever pode prestar-se como instrumento de superação do segundo obstáculo epistemológico descrito por Bachelard: a sedução pelas generalizações (cf. 1.2).

A superação desse obstáculo epistemológico, ligada à assunção dos limites, é bastante cara a esta tese, no sentido de que reconhecer tais limites é passo primordial para a formulação de saídas criativas na superação daquilo que poderia significar uma impotência. Orientar um aluno no sentido de lidar com aquilo que o limita é uma das tarefas que se coloca para que uma experiência de escrita acadêmica contribua para a formação de um *espírito científico*⁵.

⁵ Esse tema é retomado em discussão mais detalhada no Capítulo 3: Contribuições da Psicanálise para o ensino da escrita acadêmica.

Diferente do que se possa pensar, a partir da leitura das características anteriores, o ensaio não é um modo de escrever que prescinde do método, do rigor ou da estrutura formal. Ao contrário, o ensaio faz deles objeto de problematização.

A sexta característica do ensaio diz respeito à relação que estabelece com o método: **o ensaio duvida do método**. Para Larrosa (2003), “o ensaio converte o método em problema, por isso é metodologicamente inventivo. A peculiaridade do ensaio não é sua falta de método, mas a de que mantém o método como problema sem nunca tê-lo como suposto.” (p. 112)

Consequência dos elementos anteriores que se atribuem ao ensaio, sua forma não se constitui numa estrutura rígida. Sua sétima característica é a sua **forma orgânica**, ou seja, uma forma que desenvolve naturalmente, de acordo com a própria tessitura que a escrita vai ganhando. Nesse sentido, Larrosa aproxima o ensaio a uma obra de arte, sobretudo a música e a pintura. (2003, p. 112).

A oitava característica do ensaio incide sobre o obstáculo do substancialismo (BACHELARD, 1996). **O ensaio é tão cético diante desse procedimento quanto diante da definição**. Adorno e, posteriormente, Bachelard, entenderam que as definições e atribuição de predicativos (sejam eles conceitos ou não) servem para eliminar matizes de um determinado objeto, homogeneizando-os e simplificando-os. Trata-se daquilo que Bosi (1996) nomeou como as *tendências especulares* na cultura universitária.

Decorre da reflexão sobre o substancialismo, outra, de natureza linguística: a opacidade das palavras e a impossibilidade de recobrir qualquer que seja o objeto que ocupar o lugar de referente. Se os conceitos, como as demais palavras, são produtos de uma língua natural, então estão sujeitos às mesmas limitações.

Avesso à prática substancialista, o ensaio põe em suspensão procedimentos e definições conceituais, considerando a impossibilidade de controlar os sentidos que ecoarão em cada pessoa que ler os mesmos.

Sendo assim, chega-se à nona característica do ensaio: **em vez de saturar-se de conceitos e definições, constrói-se por meio da exposição**. Se a definição e a atribuição de predicativos não se revelam como caminhos produtivos para uma escrita ensaística advinda de um *espírito científico*, a exposição passa a ser o principal meio de construção de um ensaio. O “como” passa a ter a proeminência sobre o “o que”, “o quando”, “o onde”.

No ensaio, em suma, “os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos” (ADORNO, 2003, p. 29-30).

Sendo assim, aquele que escreve um ensaio, ocupa-se menos de definir conceitos, do que de desdobrar e tecer palavras, “precisando-as, nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva.” (LARROSA, 2003, p. 114).

Diante do exposto e retomando a ideia geral desta tese, cabem os questionamentos sobre os quais discorro, no capítulo subsequente: Como foram construídos, historicamente, os lugares da pesquisa e da escrita na formação de professores? Em que medida, a escrita acadêmica nos cursos de licenciaturas e pedagogia tem se prestado ao ensaio de uma investigação científica? Como ela pode constituir-se como tal?

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE: SOBRE A PESQUISA E A ESCRITA

O presente capítulo tem como objetivo mostrar a medida em que as ações envolvidas no ato de escrever um trabalho de conclusão de curso se imbricam na formação do *espírito investigativo*. Essas ações constituem-se num movimento de recuperar elementos da construção daquilo que, hoje, configura-se como a tradição universitária na formação de professores. Com isso, buscamos compreender as balizas sob as quais a formação de professores passou a ser uma função da Universidade. De forma mais específica, é de meu interesse analisar como se constituiu o lugar que a pesquisa ocupa, hoje, nos referidos cursos. O foco é a medida em que “pesquisar” e “ensinar” passaram a ser ações interligadas.

O levantamento bibliográfico realizado para fundamentar esse esforço mostrou que os estudos específicos acerca do tema não são numerosos. Mostrou, ainda, que, em muitos deles, a história da formação dos professores se confunde com a história da Educação como um todo. Mesmo assim, foi possível eleger alguns índices que permitem reconstituir o cenário atual dos cursos de Licenciatura.

Esse esforço resultou em um texto formado de duas partes. A primeira consiste em um recuo até a história das *Escolas Normais*, por: a) serem consideradas o embrião das iniciativas públicas para a formação de professores; e b) terem configurado em um dos modelos de forte influência na constituição dos cursos brasileiros de formação de professores. A partir desse recuo, tracei um histórico das licenciaturas no Brasil, dando especial destaque para o surgimento do TCC como uma possibilidade formativa e como espaço para que o aluno se constitua como pesquisador.

2.1 A formação de professores: das Escolas Normais às Universidades Brasileiras

Por meio de estudos anteriormente realizados e do exame de documentos reguladores emitidos por órgãos oficiais, optei por recuperar o lugar que a pesquisa ocupou nos cursos de formação de professores, na universidade brasileira.

Para tanto, um recuo maior se fez necessário. Não tendo a pretensão de alcançar a gênese do tema ou esgotá-lo em um panorama histórico exaustivo, tomei como ponto de partida o que diversos historiadores do tema consideram como o embrião do modelo universitário para formação de professores que conhecemos hoje. Trata-se do surgimento das Escolas Normais, sobretudo o da *École Normale Supérieure*, na França, em 1795. O destaque justifica-se pelo fato de que essa escola corresponde à primeira iniciativa de uma política pública para formação de professores. Ela surgiu no período que sucedeu à Revolução Francesa, momento em que os ideais iluministas (pautados no privilégio da razão) estavam fortalecidos.

É necessário dizer que, até então, a escola era privilégio das elites. Vale, ainda, lembrar que, com a pressão popular para a democratização da Educação, o Estado se viu diante da necessidade de formar professores para atender às escolas destinadas às classes populares (CAMBI, 1999).

Saviani (2009) lembrou que a Escola Normal surgiu então, na seguinte conformação: a Escola Normal Superior, que visava a formar professores de nível secundário e a Escola Normal (também chamada Escola Normal Primária), que preparava professores para atuarem no ensino primário. Tal modelo foi replicado em países como a Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, ao longo do século XIX.

Em trabalhos que versaram a respeito da instituição das Escolas Normais (CAMBI, 1999; SAVIANI, 2009) não se encontra qualquer menção ao fato de que os cursos ali ministrados tivessem alguma preocupação com a formação para a pesquisa.

Ainda segundo Cambi (1999), eram escolas que visavam a formar professores para as massas, constituindo-se não só como uma ferramenta de afirmação do professorado enquanto classe, mas também de controle social por parte do Estado.

Do ponto de vista do currículo, essas instituições organizavam-se em torno de um corpo de saberes e de técnicas (quase sempre produzido por teóricos e especialistas externos à realidade escolar) e de um conjunto de normas e valores.

Tais informações me permitem afirmar que as Escolas Normais ofereciam uma formação pragmática que consistia, basicamente, na transmissão de conteúdos e de métodos que deviam ser reproduzidos pelos alunos quando se tornassem professores.

Permitem, ainda, postular que a tradição universitária de formação de professores nasceu sob a égide do que Lacan (1969-1970) entabulou como sendo o Discurso Universitário.

No caso das Escolas Normais, o saber (S2) agenciou o laço social na forma de um conjunto de conteúdos e de métodos aos quais os futuros professores deveriam alienar-se, vindo a atuar como agentes reprodutores. Nesse registro, o que a Universidade produzia era a formatação do professor aos saberes consagrados e não à produção de conhecimento. Como, nesse registro, o saber é maciço e, portanto, irretocável, cabe ao professor ocupar o lugar da incompletude.

O modelo das Escolas Normais serviu de inspiração para que o Brasil formasse seus professores (SAVIANI, 2009; MANACORDA, 1989; LOPES, FIGUEIREDO E GREIVE, 2003). A formação com base no domínio dos conteúdos a serem ensinados nas escolas foi assim dividida: em nível superior, destinada aos professores para o segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio (equivalente ao ensino secundário); e em nível médio, àqueles que atuariam na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental. Eis o exemplo de um traço herdado da Escola Normal e que se verifica até hoje no âmbito da formação docente⁶.

Saviani (2009) traçou um panorama da evolução da formação de professores, no qual destacou seis momentos que reproduzo no que se segue:

(1) **Ensaio intermitentes de formação de professores. (1827-1890).** O autor enquadrou, nesse período, aquela que considerou como a primeira iniciativa voltada à formação de professores. Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), surgiu a necessidade de formar professores para atuação nas mesmas. A formação consistia em treinar os professores para que dominassem o método mútuo⁷, utilizado

⁶ De acordo com o Censo Escolar 2014, publicado no Diário Oficial da União, do dia 09 jan. 2015, ainda há no Brasil 188.253 cursos de Magistério/Ensino Normal, em nível Médio em funcionamento no Brasil. Os dados detalhados podem ser encontrados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>, usando-se os seguintes filtros Dependência Administrativa <Todas>; Situação de funcionamento <Em atividade>; Modalidade <Ensino Regular>; Etapa <Ensino Médio Normal/Magistério>. Consulta realizada em 30 ago.2015. Comparem-se a esses números, os pouco mais de 30 mil cursos de graduação vigentes no País, sendo destes, apenas 7.240 de Pedagogia (cf. <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 30 ago.2015).

⁷ Na definição de Larroyo (cf. Glossário HISTEDBR), o método mútuo se descreve pela seguinte dinâmica: “os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores. Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. Um severo sistema de castigos e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores”. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm>. Acesso em 01 set.2015.

nessas escolas. Era uma formação com base no preparo didático, mas não propriamente pedagógica.

Em 1834, um Ato Adicional delegou a responsabilidade da educação primária às províncias e estas, como tendência, adotaram o modelo europeu – a Escola Normal. Foram dezesseis escolas no período de 1835 a 1890, que funcionaram intermitentemente.

Quanto à preparação dos professores para tais escolas, embora devessem se guiar “pelas coordenadas didático-pedagógicas [...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Mesmo com algumas tentativas de implantação de outros sistemas, os cursos normais continuaram a ser instalados no Brasil e as Escolas Normais mantiveram seu funcionamento e preparação dos professores.

(2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932). Saviani (2009) considerou que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais se fixou com a reforma educacional da cidade de São Paulo, em 1890.

A reforma que incidiu sobre a formação dos professores organizou-se em dois aspectos: o primeiro dizia respeito ao enriquecimento dos conteúdos curriculares e à ênfase na prática de ensino, com a criação de uma escola-modelo, anexa à Escola Normal.

Em se tratando de uma tese que discute a formação de *um espírito científico*, como um traço desejável ao docente, chamo a atenção para as palavras dos reformadores, reproduzidas por Saviani: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e **com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual**, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. (São Paulo, 1980 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145 – grifos meus)

Embora a expressão “cabedal científico” possa referir-se aos conteúdos necessários aos professores para repasse em sala de aula, o qualificativo “adequados às necessidades da vida atual”, ao menos no discurso, poderia significar o indício de uma preocupação com uma formação docente que desse conta de construir um olhar mais inquiridor acerca dos conhecimentos científicos estabilizados correlacionados com a vida prática. De qualquer forma, a ideia de treino não encontra mais correspondência nessa proposta reformista que ressoou por todo o estado de São Paulo e se tornou referência no país como uma tendência.

(3) Organização dos institutos de educação (1932-1939). O terceiro período apontado por Saviani (2009) deu notícias do enfraquecimento do ideal reformista e do padrão de formação que novamente assentara-se sobre a transmissão de conteúdos, como já acontecera com os professores das Escolas de Primeiras Letras.

No lugar das Escolas Normais surgiram os institutos de educação, “concebidos como espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). A pedagogia buscava firmar-se como um conhecimento de caráter científico. Foram fundados dois institutos (Instituto de Educação do Distrito Federal (1932) e Instituto de Educação de São Paulo (1933)) de inspiração escolanovista⁸.

A Escola Normal se transformou em Escola de Professores, cujo currículo era constituído pelas seguintes disciplinas: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino (que incluía princípios e técnicas, matérias de ensino – leitura, cálculo, literatura, entre outras – e prática de ensino – observação, experimentação e participação).

A observação desse currículo permite afirmar acerca da mudança de perspectiva nesse novo modelo de formação que se propunha. Ao assumir um viés mais científico, os instrumentos de formação do professor também se modificaram e passaram a concluir elementos como, por exemplo, a observação e a experimentação, atitudes tão caras ao espírito científico, como mostrou Bachelard (1996).

(4) Organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura e consolidação dos padrões das Escolas Normais (1939-1971). Esse período foi marcado pela elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, evento que serviu de base para a organização, de forma generalizada, de cursos de formação de professores para as escolas secundárias (cf. Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939). Sob a mesma base, surgiram as licenciaturas, que formavam professores destinados às escolas secundárias e os cursos de Pedagogia, voltados para a formação de professores para as Escolas Normais.

Saviani (2009) observou que, com a generalização,

⁸ São características do escolanovismo: “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno”. (VIDAL, 2003, p. 497)

[...] o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (p. 146)

Na avaliação do autor, o esforço anterior, envidado no sentido de conferir cientificidade à formação do professor, perdeu-se na adoção de um modelo generalizado que novamente recaiu sobre a transmissão de conteúdos relativos às disciplinas que deveriam ser ensinadas nas escolas secundárias.

(5) Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996). Com o golpe militar em 1964, a lei 5.692/71 modificou os ensinos primário e secundário, que passaram a ser designados por primeiro e segundo graus, respectivamente.

No que diz respeito à formação de professores, a Escola Normal foi substituída pela chamada habilitação específica de 2.^o grau para o exercício do magistério (HEM), em uma modalidade de três anos (para professores que lecionariam até a 4.^a série) e outra de quatro anos (destinada aos professores que atuavam até a 6.^a série do primeiro grau). O currículo consistia em uma base comum, voltada à formação geral, e uma parte diversificada, voltada à formação especial.

Diante de um cenário de precariedade que se instalou com as mudanças na formação de professores para o primeiro grau, em 1982, foram lançados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que tinham como proposta a “revitalização da Escola Normal”, projeto que, apesar de bem sucedido, logo foi descontinuado.

Quanto à formação de professores para atuação nas últimas séries do primeiro grau e no segundo grau, a mesma lei determinava que essa formação acontecesse em nível superior, em duas modalidades possíveis: licenciaturas curtas ou plenas, com duração de três e quatro anos, respectivamente. O curso de Pedagogia, além de formar professores para atuação nas HEM, agregou a função de formar os chamados especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

Em 1980, houve um movimento para reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas que tinha por princípio “a docência como a base da identidade profissional da Educação” (SILVA, 2003, p. 68-69 *apud* SAVIANI, 2009). Com isso, os cursos de Pedagogia tenderam a chamar para si também a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do primeiro grau.

(6) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). A expectativa de que, com o fim do regime militar, a formação docente fosse mais bem equacionada sofreu um golpe com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, já que a mesma oferecia as Escolas Normais e institutos superiores de educação com o alternativa aos cursos superiores de pedagogia e licenciaturas.

Saviani (2008) avaliou que se tratou de nivelar a formação docente por baixo, por meio de ensino superior “de segunda categoria”, responsável por uma formação aligeirada, barata e por meio de cursos de curta duração (p. 218-221), novamente marcada por uma fragilidade na preparação pedagógica voltada aos futuros docentes, sendo esta, segundo o autor, capaz de preparar o docente “para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (p. 148).

Incluo, nessa linha do tempo que venho de apresentar, o advento do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade (REUNI), com início em 2003 e finalização em 2012. Teve como principal ação a interiorização dos *campi* das Universidades Federais, que ampliou de 114 para 237, o número de municípios atendidos pelas universidades⁹.

No âmbito da formação de professores, além das ações integradas ao REUNI, no âmbito das Universidades Federais, outras iniciativas ocorreram: a ampliação do PROUNI, programa que oferece bolsas de estudos em instituições particulares de ensino superior; e a expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, em parceria com as prefeituras, implantou pólos de Educação à Distância, voltada para a formação de professores – o programa Pró-Licenciatura. Além disso, nesse período, houve o aumento e o fortalecimento dos programas de *mestrados profissionais*, voltados para profissionais já licenciados e com foco específico na pesquisa voltada para a prática docente.

Freitas (2007) analisou tais ações, como sendo marcadas pela: (a) flexibilização da formação docente, através desses programas que a autora avaliou como emergenciais para atender a carência de professores; (b) a retirada da formação da ambiência universitária, com o advento das UAB e dos Institutos Federais; (c) a reconfiguração da formação inicial em serviço, que deixa de ser ambientada em espaços externos à escola

⁹ Informações retiradas do site oficial do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade (REUNI): < <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 07 ago. 2015.

para tomar lugar nos espaços de trabalho, onde costumam ser implantados os pólos presenciais das UAB nos municípios. (p. 1217-1218)

É nesse momento histórico da formação de professores que os trabalhos de conclusão de curso que servem de *corpus* a essa pesquisa foram produzidos. Para que se tenha uma ideia mais concreta do aspecto emergencial de que Freitas (2007) tratou, vale ressaltar algumas características das condições de trabalho e estudo no ambiente em que tais peças foram produzidas.

O *campus* onde as informantes foram alunas é um *campus* de expansão de uma universidade federal já consolidada, com quase 60 anos de funcionamento. Na época em que os dados foram coletados, os cursos funcionavam em salas alugadas em instituições particulares da cidade. Não havia estrutura de salas de professores, a biblioteca contava com um acervo bastante reduzido (praticamente, inexistente quanto aos títulos voltados para Alfabetização ou ensino de Língua Portuguesa).

No que se refere à constituição do curso de Pedagogia¹⁰, o mesmo mantém um currículo de inspiração freireana, com forte influência do autor nas ementas de disciplinas que compõe a sua grade. Conta, ainda, com disciplinas que se dedicam integralmente ao pensamento de Paulo Freire.

O curso é organizado em três eixos em torno dos quais se distribuem as disciplinas: (a) Sujeitos como fazedores de História (b) Multiculturalismo e respeito pelo diverso e; (c) Tempos e espaços dialógicos em construção.

As disciplinas relacionadas à linguagem, meu campo de atuação e pesquisa, concentram-se no eixo Multiculturalismo e respeito pelo diverso. São elas: Processos de Alfabetização, Alfabetização e Letramento (disciplinas que partilho com outros colegas da instituição) e Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa (equivalente à Metodologia de ensino, ministrada exclusivamente por mim).

O exercício da pesquisa tem um lugar central no texto do projeto pedagógico. A coluna vertebral do mesmo assenta-se sobre o chamado “eixo da práxis educativa”, de modo que a formação oferecida pelo curso deve prezar para os seguintes aspectos:

- (a) O professor como profissional capaz de pensar os propósitos e as condições da educação e que, cotidianamente, lide com questões relacionadas ao significado da prática educativa, a seus objetivos e contextos.

¹⁰ As informações aqui descritas estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição em que se formaram as alunas informantes dessa pesquisa.

- (b) Os valores e aspirações democráticas, que preparem profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo.
- (c) A escola pública como o seu principal foco de estudo, investigação, acompanhamento e intervenção.
- (d) A articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A atenção com a formação de um professor pesquisador – expressa nos itens (a), (c) e (d) – fica por conta das disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa em Educação e TCC I e II.

Chamo a atenção para a estrutura da disciplina de TCC I e II. Nelas, além do trabalho com os orientadores, escolhidos pelos alunos por afinidade temática, cada disciplina tem um professor que deve ministrar aulas sobre o Trabalho de Conclusão de Curso.

Na prática, o professor de TCC oferece uma espécie de assessoria quanto aos aspectos formais do artigo ou monografia a ser apresentado ao final do curso, organiza os chamados “seminários de apresentação dos TCC” – que são propriamente as defesas, às quais os demais alunos são incentivados a assistir, sendo certificados por isso.

Além dessas atribuições, o professor de TCC II realiza uma espécie de “exame de qualificação” ao longo do semestre que antecede a data da defesa final. Trata-se de uma simulação da banca, em que o trabalho é lido e comentado pelo professor e por dois colegas de sala, que devem contribuir para o processo de finalização do mesmo. Não necessariamente o orientador está presente. Após a “qualificação”, as considerações do professor e do colega são avaliadas pelo orientador, juntamente com seu orientando e incorporadas ou não ao trabalho final.

2.2 A formação do professor para a pesquisa

Retomando os períodos descritos por Saviani, ressalto o fato de que na época recoberta por seu trabalho, a docência já era tida como profissão. Desse período, é possível determinar os modelos de formação de professores identificados como vigentes nesses períodos.

Saviani (2009) apontou dois modelos vigentes na formação desses profissionais, passíveis de serem depreendidos dos seis momentos históricos da formação docente no Brasil pontuados pelo autor. O primeiro, o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, dá conta de uma formação que “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos

conteúdos das áreas de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (p. 149). Em outras palavras, era uma formação conteudista, em que o professor era instrumentalizado com os conteúdos a serem lecionados, esperando-se dele domínio suficiente para reproduzi-los em suas salas de aula. O segundo modelo é o chamado *pedagógico-didático*, que considera que a formação docente só se dá de maneira plena quando, além de conteúdos, ela abarca competências didático-pedagógicas necessárias ao exercício da docência.

Segundo o autor, na história da formação dos professores, houve a predominância do primeiro modelo nas universidades e instituições de ensino superior (que formavam professores em nível secundário). Justificou essa constatação afirmando que a universidade em sua configuração contemporânea, caracteriza-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado (cuja prevalência deu origem ao *modelo napoleônico* de universidade); a sociedade civil (prevalecendo esta, tem-se o *modelo anglo-saxônico*) e a autonomia da comunidade acadêmica (na qual se fundou o *modelo prussiano*) (SAVIANI, 2009, p. 149).

O autor afirmou, ainda, que a universidade brasileira se assenta sobre o modelo napoleônico, ainda que se possam ser observados traços, em nível organizacional, do modelo anglo-saxônico. Nesse modelo prevalente, por indução do Estado, as universidades tendem a se organizar em torno do currículo de conteúdos culturais e cognitivos, dispensando a preocupação com a formação didático-pedagógica.

Nóvoa (1999) também fez uma análise a respeito dos modelos de formação docente. Em *Profissão Professor*, por ele organizado, encontra-se uma série de reflexões acerca da profissionalização da carreira docente, que teve como marco-zero as Escolas Normais do século XIX.

Para esse autor, ao longo da história da formação docente, observa-se uma oscilação entre modelos acadêmicos e modelos práticos, situação que, em sua avaliação, é preciso ser superada. Essa oscilação, do ponto de vista do currículo dos cursos de formação de professores, se dá entre os polos metodológico, disciplinar e científico.

Chamando a atenção para o risco que se corre em operar sob uma lógica regida pela reprodução de dicotomias como conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos, Nóvoa (1999) defendeu a necessidade de superação dessas divisões. Defendeu, ainda, que essa superação dependeria da superação do modelo de universidade, afastando-se do modelo napoleônico, com prevalência do Estado, para se aproximar de um modelo pautado na autonomia da

universidade. Nesse último, a função crítica da universidade seria preservada, os interesses de classes dominantes seriam minimizados e haveria condições favoráveis para a formação de professores que excedam o domínio da técnica, mas que sejam também criadores. (LAWN *apud* NÓVOA, 1999, p. 26).

Nesta tese, assumo que o *espírito científico* é traço desejável ao professor. Como competência importante ao exercício docente, sua formação deve ser incluída no que Saviani (2009) chamou de preparação pedagógico-didática. Tal afirmativa leva a um questionamento: como o *espírito científico* pode ser fomentado na formação inicial de um docente a ponto de o mesmo desempenhar, de modo concomitante e complementar, os papéis de professor e pesquisador?

Contemporâneos ao nosso tempo, diversos trabalhos reconhecem a necessidade de que o professor mantenha uma postura inquiridora sobre os fatos que o circundam e questionam como se daria a formação de um professor que fosse um “professor reflexivo”, um “professor-pesquisador”, um “teórico da sua própria prática”. É o caso dos trabalhos de Schön (1982; 1992), mais recentemente, Alarcão (1996), em Portugal e Lüdke (200; 2005), no Brasil.

Schön (1982;1992), baseado nas proposições anteriores de John Dewey, propôs um modelo de formação que levasse em conta a *reflexão-na-ação*, que designaria uma atitude do professor de manter-se em estado de permanente observação, questionamento e reflexão de sua prática tanto no que diz respeito a sua interação com a compreensão do aluno em relação à sua matéria, como no que diz respeito a sua interação pessoal com um aluno ou um grupo de alunos. Tal dinâmica é também designada por *epistemologia da prática*.

Para o autor, essa atitude se constitui numa sequência de momentos em que o professor se permite surpreender por uma resposta, reação ou atitude de um aluno; reflete sobre o fato, ou seja, pensa sobre o mesmo buscando compreender a razão por que foi surpreendido, problematizando-o; reformula o problema suscitado pela situação e, por fim, cria uma situação em que possa testar sua hipótese sobre o problema. Esse processo não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Além disso, é possível construir um olhar retrospectivo sobre essa sequência de eventos, refletindo sobre a *reflexão-na-ação*. “Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83 – grifos do autor).

A reflexão sobre a *reflexão-na-ação* consiste então numa sistematização da reflexão que se fez na prática e que, para ser registrada, necessita do suporte linguístico. Embora o autor não mencione, é possível depreender a importância da escrita nesse processo, uma vez que ela se constitui como uma ferramenta de linguagem que permite registrar e transmitir com maior alcance que um relato oral, por exemplo, as experiências e reflexões como material para a produção de conhecimento.

No mesmo trabalho, Schön apontou para o que designa de emoções cognitivas (termo que toma emprestado de Scheffer) envolvidas na *reflexão-na-ação*. Destacou a necessidade da *confusão*, defendendo que um professor reflexivo deve encorajar, reconhecer e dar valor à confusão de seus alunos, bem como valorizar a sua própria. Para ele, alguém que não se permite ficar confuso a respeito de algo que observe, jamais poderá sequer reconhecer quando um problema necessita de explicação (p. 85). Preconiza:

O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (SCHÖN, 1992, p. 85 -86)

O segundo aspecto emocional cognitivo apontado pelo autor relaciona-se com uma atitude de escuta. Segundo o autor, o professor deve defender o que acredita, mas convidar o aluno a fazer também esse exercício de argumentação, caso surja alguma discordância entre os dois. Trata-se de uma posição que conta, constantemente, com o não-saber e que implica disposição para se contrapor a modelos escolares vigentes acerca do conhecimento e sua transmissão.

Por fim, buscando responder a pergunta que propõe acerca de como se daria a formação de um professor segundo esses parâmetros, Schön (1999) sugeriu que se busque aprender mais com as tradições do ensino das artes, do que com “os currículos normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante” (p. 89). Defendeu que a formação docente se aproxime de um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar o desenho, ou a dança, ou movimentos cênicos antes mesmo de saberem, teoricamente, o que são. Destacou a valorização da *confusão*, uma percepção do erro como uma etapa da construção do saber, e a imprescindível presença de um tutor que envolve os alunos “num diálogo de palavras e desempenhos”. (SCHÖN, 1992).

Schön (1982) e outros pensadores da “epistemologia da prática” (como John Dewey) chamaram isso de *artistry*, ou seja, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista.

Tal visada forneceu, pelo menos, dois aspectos sobre os quais se pode refletir sobre uma formação de professores reflexivos e que faça uso da escrita para sistematizar a sua reflexão sobre a *reflexão-na-prática* ou sobre quaisquer outros objetos que se deseje tomar como motivo de investigação.

Em primeiro lugar, está o fato de que concerne a essa concepção do fazer artístico, a ideia do ensaio, apresentada no capítulo 1 desta tese. Uma escrita que permita ao aluno escreva o direito da confusão, de errar e refazer-se até acertar aparenta-se com as características do ensaio, pontuadas por Larrosa (2003), como o favorecimento da reescrita e da problematização da própria escrita, o livre pensamento e o caráter lúdico.

Em segundo lugar, pontuo a importância dada pelo autor à presença de um “tutor”. Assim como nos ensaios e experimentações artísticas, no ensino da escrita, a figura do orientador desempenha papel fundamental pela possibilidade de fornecer *feedbacks* por meio de palavras e, às vezes, de atitudes (ou desempenhos, nas palavras do autor), como demonstrados nos casos relatados nos dois capítulos que compõe a segunda parte desta tese.

Além das contribuições de Schön no que diz respeito à formação do professor reflexivo, destaco o trabalho de Alarcão (1996).

A autora defendeu que o pensamento reflexivo é uma das competências desejáveis ao professor e que exige que certas condições de formação docente sejam atendidas para que o mesmo venha a ascender.

A novidade do trabalho de Alarcão reside no fato de que a pesquisadora inclui uma dimensão individual nesse processo, sintetizada na máxima “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” (p. 180).

Nessa assertiva, estão incluídas duas dimensões: a da preparação profissional – que poderia incluir tanto os conteúdos a serem dominados, numa perspectiva cultural-cognitiva, quanto os saberes didático-pedagógicos, o “como ensinar” – e a de identidade profissional, que exige do professor um movimento reflexivo não apenas acerca do seu entorno, mas também de caráter autorreflexivo.

O pensamento reflexivo do professor incidiria, assim, sobre os saberes, a experiência e sobre si mesmo, sempre em relação com aquilo que o circunda. Para a autora, esse é o caminho para que o sujeito se constitua de modo autônomo e seja capaz de operar transformações no contexto em que está inserido, profissionalmente.

No Brasil, destacam-se, sobre o tema, os trabalhos de Menga Lüdke.

Em “O professor e a pesquisa” (2001), Lüdke fez referência às contribuições de Schön, que introduziu a ideia do professor reflexivo na sua prática docente, e fez acréscimos, com destaque à perspectiva defendida por Pedro Demo. Para o autor, a pesquisa na formação docente não precisa restringir-se a ser um instrumento voltado exclusivamente para a rotina escolar. Antes, ela deve integrar a formação dos professores, como princípio científico e educativo, como instrumento para a construção do conhecimento e também como um modo de educar (o educar pela pesquisa).

Em trabalho posterior, Lüdke (2005) deu notícias das constatações feitas a partir de um estudo realizado acerca da formação de professores para a pesquisa, por meio de entrevistas a docentes em exercício na Educação Básica e docentes de cursos de Licenciaturas. O objetivo do estudo era compreender como se dá ou como deveria se dar a formação do professor para a prática da pesquisa.

Os professores da Educação Básica descreveram a lacuna de formação para a pesquisa que percebiam em seus cursos de graduação, embora reconhecessem, paradoxalmente, a importância da universidade no que conhecem com relação à preparação para a pesquisa.

Tanto professores da Educação Básica, quanto do ensino superior, apontaram como mecanismos apropriados à iniciação dos estudantes à pesquisa, a participação em pesquisas em andamento; as disciplinas introdutórias, como Metodologia da Pesquisa, Pesquisa em Educação; e a escrita da monografia de final de curso.

A monografia de final de curso e o processo de orientação da mesma recebeu destaque, entre os elementos citados pelos entrevistados por Lüdke (2005), o que interessa propriamente a este trabalho. Foi mencionada como sendo um obstáculo à conclusão do curso de graduação, mas também como “uma tentativa de aproximar o aluno da atividade de pesquisa”, um “estímulo para que o estudante adquira o hábito de escrever, articular ideias, criticar” e ainda como “um espaço seguro para o aluno ensaiar os primeiros passos na atividade de pesquisa, sob a supervisão de um pesquisador, seu professor-orientador” (p. 342-343). Em outras palavras, foi consenso entre os entrevistados que defenderam a monografia que a mesma constitui-se como um

mecanismo indispensável à formação do pesquisador, ressaltando seu caráter experimental, como se a mesma se constituísse em um laboratório para a pesquisa e a escrita acadêmica.

A figura do orientador apareceu definida como alguém que assume a responsabilidade de guiar o aluno iniciante, amparando-o em seus primeiros tropeços, com a disposição necessária para orientar o trabalho de um iniciante, em suas fragilidades e eventuais percalços decorrentes da própria condição de ensaio, de experimentação, de iniciação.

Decorreu dessa afirmação, a reflexão de que a omissão do orientador pode acabar por reforçar um modelo que, segundo a autora, é bastante frequente nas universidades: monografias de final de curso construídas com base na “citação de ideias recolhidas de várias obras, tornando seus autores ‘repetidores de conhecimento’” (Lüdke, 2005, p. 343).

Ao se considerar o orientador e seu trabalho como um dos agentes da Universidade responsáveis pela formação de professores, pergunta-se que tipo de trabalho é possível de ser realizado no sentido de formar professores numa perspectiva em que a pesquisa e a escrita acadêmica têm um papel fundamental na formação de professores criadores.

Na seção subsequente, apresento alguns trabalhos que se debruçaram sobre essa questão: como a escrita acadêmica e a orientação da mesma podem resultar em produtos marcados subjetivamente e que incidam sobre a formação e /ou posicionamentos daquele que as realiza.

2.3 A escrita e a formação para a pesquisa

Nessa seção, recupero os trabalhos de alguns dos pesquisadores que, antes de mim, aceitaram a provocação de Lacan e têm se dedicado a compreender que caminhos têm levado a Universidade a produzir produtos que são sem consequência, ou seja, que não representam avanço ou novidade em seus campos científicos. São trabalhos que buscam apontar modos pelos quais o professor que ensina a escrever o texto acadêmico pode escapar da cilada de aplainar singularidades em favor da construção de um universal do conhecimento, como se esse movimento fosse necessário ou até mesmo possível.

Os trabalhos aqui referenciados foram produzidos no âmbito do *Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – o GEPPEP*, que, desde 2004, tem sistematicamente se interrogado acerca das características da escrita na contemporaneidade – com especial atenção à escrita escolar, *lato sensu* – por meio da análise de manuscritos produzidos em espaços institucionais de ensino-aprendizagem em seus diversos níveis, ou seja, da Educação Básica à Pós-Graduação.

Motivada pela constatação dos alunos de graduação na produção de textos de caráter acadêmico, Fabiano (2004) analisou produções discentes à luz do conceito de gênero textual tal qual cunhado por M. Bakhtin (1997; 1998; 1999; 2000). Buscando verificar os modos pelos quais, em um texto, estão relacionados: a produção do gênero acadêmico, o sujeito-aluno e a instituição-universidade, a autora chegou a algumas importantes conclusões a respeito do processo de inserção de um sujeito na escrita acadêmica.

Constatou que apenas a adequação formal a um gênero acadêmico não é suficiente para caracterizar um determinado texto como sendo científico (p. 129). Partindo dessa constatação, Fabiano chamou a atenção para outros elementos que marcam um texto como acadêmico ou não.

À adequação formal, a autora agregou as condições de produção do texto. Afirmou que, no âmbito universitário, elas estão diretamente ligadas a concepções arraigadas sobre um determinado modo de fazer acadêmico e o que se considera uma produção acadêmica. Tais concepções também marcam e limitam o texto.

A pesquisadora colocou, ainda, em foco, o próprio processo de produção e o querer dizer do sujeito que escreve, como elementos que agregam valor científico ao texto para além de sua materialização formal.

No tocante ao papel da universidade, como agente de transmissão desses elementos ao aluno, sinalizou para a necessidade de o ensino ser associado a uma prática de investigação e reflexão e ao caráter interativo do mesmo, que a autora definiu como sendo “único e não reiterável da enunciação” (p. 131).

Em trabalho posterior, Fabiano (2007) continuou investigando a produção de alunos da graduação em Letras. Por meio da observação dos modos pelos quais a palavra do outro era mobilizada nesses textos, buscou estabelecer relações entre “uma escrita que é produzida com a finalidade da aprovação do aluno no final do curso de graduação e a ausência da prática efetiva de escrita, ou seja, a apropriação do conhecimento” (p. 13).

Em 2011, o GEPPEP lançou o livro *O Inferno da Escrita*, que reuniu trabalhos de seus pesquisadores acerca dos impasses da escrita na contemporaneidade. Dentre os doze trabalhos publicados, destaco dois, por tratarem das possibilidades de tomada de posição frente ao ato de escrever, das quais podem decorrer produtos mais ou menos consequentes (em alusão à epígrafe desta tese).

Início por recuperar o trabalho de Riolfi (2011). Nele, a autora propôs quatro tempos atravessados por alguém em seu percurso de escrita, sobre os quais passo a discorrer:

O primeiro tempo foi denominado *escrita cosmética*. Define-se como sendo o momento em que o sujeito se deixa esmagar por demandas externas e pela opacidade do sistema linguístico-discursivo, sendo levado a escrever do modo que julga ser avaliado por terceiros como belo. Segundo a autora, são textos marcados por lugares-comuns, ditos populares, ideias de grande aceitação/circulação na mídia comum, citações e paráfrase de autores consagrados na área de circulação daquele que escreve.

O segundo tempo, a *escrita crítica*, é definida por uma imensa desconfiança daqueles de onde se origina a demanda pelo escrito e a consequente autocensura exacerbada. É um momento marcado por forte inibição da escrita e pela depreciação de tudo o que consegue produzir.

O terceiro tempo tem seu lugar com a *instalação do trabalho de escrita*, em que se amplia a dinâmica do escrever. O texto, até então o único objeto da intervenção do autor, passa a coadjuvar com ele, provocando intervenções também. Entregue a essa dinâmica, o sujeito torna-se capaz de “reler-se”. Esse tempo caracteriza-se pela insistente busca por “palavras através das quais seja possível dar testemunho público de sua singularidade, que só ‘se elabora e se inscreve por e no universal.’” (p. 28).

O quarto tempo define-se como o *momento de responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor*. Esse tempo é marcado pela compreensão da impossibilidade de “alcançar a palavra perfeita” e pelo reconhecimento de quem se é, o que altera qualitativamente a relação daquele que escreve com “a sua palavra, sua história, sua vida”, não lhe restando outra alternativa, senão sustentá-las como suas. (p. 29)

É possível afirmar que uma escrita que não ultrapasse os dois primeiros momentos descritos por Riolfi resultará em produtos que pertenceriam ao conjunto de “coisas sem consequência”, como criticou Lacan. Isso porque textos produzidos nessa lógica servem ou (a) a reiteração daquilo que já é conhecido, que circula e goza de um

certo *status* em uma determinada (no caso da escrita cosmética); ou (b) a não-produção (no caso da escrita crítica), já que a posição subjetiva que marca esse segundo tempo tende a paralisar quem tenta escrever sob essa lógica.

O segundo trabalho a que dou destaque dentre os publicados no livro organizado pelo GEPPEP é o de Grigoletto (2011).

Considerando que, no mundo acadêmico, leitura e escrita são processos interligados na construção do conhecimento, a autora difere dois tipos de escrita, decorrentes de dois tipos de leitura.

O primeiro tipo de escrita pontuado por Grigoletto é a *escrita burocrática*. Essa decorre de uma *leitura dogmática*, aquela em que os textos são tomados “como *documentos inertes* que fazem falar um saber já pronto e cristalizado por leituras já consagradas (as leituras dos ‘mestres’)” (p. 95 – grifos da autora).

Sem espaço para questionamentos ou proposição de novidades, a *escrita burocrática* se limita a “tentar atender o que ‘mestre’ (os mestres da teoria, o orientador, a instituição) supostamente quer.” (p. 95-96). O outro a quem se dirige os produtos escritos é inteiro, sem falta, sem falha, sem hesitações e as motivações para escrever deste ou daquele modo são externas àquele que o faz. São exemplos desse tipo de escrita: (a) trabalhos que se organizam num mesmo formato e com as mesmas divisões, sem considerar se tal divisão considerada canônica seria a mais produtora para a pesquisa que se relata; (b) trabalhos que servem à finalidade única de corroborar com uma teoria já existente por meio da análise de dados; ou (c) trabalhos em que, no momento da defesa, o orientador assume a responsabilidade sobre o texto, eximindo o candidato de fazê-lo. Nesse caso, a burocracia reside no aparente atendimento à demanda que, de tão externa ao sujeito (advindo do orientador, por exemplo), parece não lhe dizer respeito ou ser de sua responsabilidade.

A *escrita mobilizadora*, por sua vez, “resulta da implicação daquele que escreve com o saber” (p. 99). Resulta de uma leitura também mobilizadora, em que o leitor relaciona vários textos, reinterpreta-os, reconfigura-os e se autoriza a organizar novos arranjos entre a teoria estudada e os seus dados de análise. Nesse tipo de escrita, aquele que escreve toma para si a responsabilidade sobre o produto que apresenta, sem se intimidar diante das incompletudes que o mesmo possa portar. Na visão da autora, tal escrita caracteriza-se como *mobilizadora* justamente porque se pauta no reconhecimento da falta e na impossibilidade de tudo dizer. Quem se deixa *mobilizar* durante o percurso

de escrita, mantém os buracos (impossíveis de serem recobertos), mas ousa, não reproduz, produz novas configurações de sentido. (p. 101)

Fabiano (2004), conforme já mencionado, apontou para o papel da universidade no ensino da pesquisa e da escrita acadêmica, que excede o ensino de aspectos formais de uma escrita. Riolfi (2011) e Grigoletto (2011), por sua vez, concordam que uma escrita que exceda a lógica da reprodução deve mobilizar a dimensão do que falta, do que não se sabe. Diante dessas colocações e considerando o processo de ensino da escrita acadêmica, em especial a orientação de trabalhos de conclusão de curso na formação de professores, é possível afirmar que o mesmo constitui-se em duas dimensões: uma que é passível de ser ensinada – que diz respeito às formalidades de um texto acadêmico no atendimento às exigências institucionais – e outra que não o é – e que diz respeito a uma dimensão subjetiva do trato com a falta, com os limites e com a impossibilidade de tudo saber.

Dessa afirmação, decorrem as seguintes indagações: na construção de um trabalho acadêmico, resultante de um *espírito científico*, que sirva a produção do novo e em que o sujeito se responsabilize por aquilo que lhe falta, como o trabalho do orientador poderá dar conta das duas dimensões anteriormente descritas? Existem garantias de que aquilo que é ensinado é aprendido? Ou que é aprendido da forma que foi ensinado?

Ao suspender a dinâmica da reprodução de conteúdos estabilizados, ao admitir o não-saber e a impossibilidade de apreender completamente quaisquer objetos, ao colocar em jogo a dimensão da falta, pede-se ao professor em formação que tenha coragem para encarar um campo que não pode ser completamente iluminado pelas teorias. Convoca-se o professor para incidir sobre obscuridades que a teoria não esclareceu. Ao mesmo tempo que, de acordo com os autores mencionados que propõe a formação do professor-reflexivo, seria esse o elemento motivador da pesquisa, é ele também o responsável pela confusão e pela angústia, o que pode resultar em paralisia.

Esses questionamentos que trazem em si algo que é da ordem do imponderável encontraram na Psicanálise possibilidades de elaboração e de leitura de tais fenômenos da educação.

Nos capítulo subsequente, pretendo mostrar como a Psicanálise se oferece como uma possibilidade de lidar com esse “canto escuro”, com algo que, no jargão da área, é da ordem do Real e, portanto, do singular. Por assim dizer, a Psicanálise inclui o sujeito na negociação de um novo sentido. Aquilo que se apresenta para cada qual como uma

dificuldade, como um incômodo, pode se transmutar em forma de ponto de interrogação.

Com esse Real se lida de um modo singular (dada a sua natureza também singular) e é nesse campo que o orientador deve incidir na busca por elevar um trabalho da categoria de mera tarefa institucional para a categoria “trabalho consequente”.

2.4 O trabalho de conclusão de curso na formação de professores

Nessa tese, procurei observar como os movimentos realizados por uma orientadora com vistas a levar o aluno a um trabalho consequente em termos da instauração de um *espírito científico*, no âmbito da escrita do TCC.

Interessante notar que essa postura investigativa é mencionada não só em produções acadêmicas que versam a respeito da formação de professores, mas, também, em documentos oficiais que regulamentam os cursos de Licenciatura no Brasil. Há um consenso em apontar essa atitude como sendo um traço desejável (senão, indispensável) aos futuros professores.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”¹¹, por exemplo, trazem várias menções à pesquisa e à formação de um *espírito científico* no futuro professor.

A título de exemplo, é possível observar que, no inciso IV, do artigo 2.º, que versa a respeito da organização curricular, chama-se a atenção para que cada instituição observe o preparo dos alunos no “aprimoramento em práticas investigativas”. Entre os princípios norteadores para a formação docente, estão “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (art. 3.º, inciso III). Além disso, o documento orienta que os projetos pedagógicos considerem “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (art. 6.º, inciso V).

Apesar da recorrência de palavras como “investigativo” e “crítico”, não há clareza, nos documentos oficiais a respeito do que sejam essas práticas. Como concordo

¹¹Resolução CNE/CP n.º 1, DE 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. (Acesso em 04 out.2013)

que essas sejam características importantes para um professor, procurei dar consequências a esse discurso, circunscrevendo o que consido como *espírito científico* a partir do trabalho de Bachelard (1996) (cf. Capítulo 1), bem como a sua relação com o exercício da docência, nos trabalhos de Schön (1983;1992), Alarcão (1996) e Lüdke (2001;2005) (cf. Capítulo 2).

Como já foi salientado anteriormente, embora o Trabalho de Conclusão de Curso não se constitua como uma obrigatoriedade legal para a colação de grau nos cursos de Licenciatura, muitos incluem esse instrumento em sua estrutura curricular pelo valioso instrumento que pode representar na formação do professor pesquisador. Severino (2007) afirma que “para a grande maioria [dos estudantes], ele representa a primeira experiência de realização de uma pesquisa. Como vivência da produção de conhecimento, contribui significativamente para uma boa aprendizagem.” (p. 202).

Almeida (2011) também reconhece que as monografias produzidas ao final dos cursos de graduação sejam instrumentos potenciais para a formação de um pesquisador. No entanto, ao analisar vinte monografias produzidas, entre os anos de 2001 e 2008, por formandos de um curso de literatura, concluiu que, nelas, há “maior incidência de interesse burocrático com eliminação do impulso necessário à pesquisa” e “menor incidência de manifestação da necessidade de produção de conhecimento.” (p. 180)

A constatação da autora coincide com a percepção empírica de muitos outros professores universitários, com base na própria vivência enquanto orientadores de TCC.

Por concordar com os autores quanto à importância do instrumento e da preocupação com o modo pelo qual esses trabalhos vêm sendo produzidos/orientados é que fiz deles objetos de investigação dessa pesquisa.

Busco mensurar como a intervenção do orientador pode ampliar a operacionalização do espírito científico, em duas instâncias: (a) do ponto de vista do conhecimento já produzido a respeito do tema investigado no TCC analisado e o ressoar do mesmo em uma comunidade acadêmica e (b) do ponto de vista das transformações na vida pessoal de quem redigiu o TCC analisado que podem ser correlacionadas com a investigação.

Compreendo que este resultado é obtido quando ocorreu uma espécie de torção tal qual é entendida pela Topologia, campo da Matemática revisitado por Lacan por meio de modelos como a *faixa de Möbius*. A torção é uma operação fundamental na Topologia, que tem como princípio a invariância do objeto, ou seja, se for possível deformar continuamente uma figura ao ponto de transformá-la em outra, diz-se, que são

idênticas. Um dos exemplos que a Topologia utiliza para demonstrar tal propriedade é a da relação de igualdade entre uma rosquinha (do tipo *Donnuts*) e uma caneca de café, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 2: Torções possíveis (Donnuts e caneca de café)¹²

O mesmo ocorre no caso das intervenções consequentes do orientador. Analogamente, quando um orientador sabe respeitar os processos criativos por meio dos quais um aluno trabalha para conquistar o *espírito científico*, por mais que pareça que um texto tenha virado outra coisa completamente diferente após sua leitura e intervenções, uma torção não altera a sua força motriz – no caso, o desejo inconsciente que lhe deu origem. Às vezes, inclusive, a intervenção realizada pelo orientador pode gerar uma torção que pode ajudar o aluno a se aproximar das figurações que podem metaforizar o desejo.

2.5 O trabalho de conclusão de curso como material de análise

No que diz respeito à metodologia empregada para a realização dessa pesquisa, pode-se dizer que ela parte de uma experiência individual, na tentativa de extrair delas princípios mais próximos de um universal no que diz respeito à orientação de trabalhos científicos comprometida com a formação de um espírito científico.

As passagens e materiais apresentados aqui como dados de análise são advindas da minha experiência nos primeiros anos como professora universitária e orientadora de pesquisa e não tem a pretensão de servir de “exemplo” àqueles que percorrem esse caminho, mas extrair dela aspectos que possam levar à reflexão acerca de diferentes modos de manejar uma orientação acadêmica e os diferentes efeitos a que esse manejo pode levar.

¹² Figura disponível em <http://rioranchomathcamp.com/Topology.asp> . Acesso em 31 fev. 2014.

É certo que não há garantias de que um processo leve a determinado produto, mas consideramos que a certeza subjetiva, com relação àquilo que se pretende no trabalho com o aluno (em diferentes níveis e instâncias) é uma pré-condição para calcular a construção enunciativa das intervenções e seus possíveis efeitos.

É nesse sentido que verificarei como as intervenções sobre os trabalhos de conclusão de curso apontam para a certeza subjetiva que conduz o trabalho de orientação e como a mesma pode ser percebida na materialidade textual das intervenções feitas não só sobre os textos produzidos por alunos de um curso de Licenciatura, mas também em outras situações de interação e orientação, assim como os efeitos decorrentes das mesmas.

Os dados foram apresentados no formato de dois casos, com inspiração no relato clínico lacaniano e freudiano, tal como sistematizado por Riolfi (2014) em um artigo intitulado “O analista lacaniano e o relato do que se passa em sua clínica: como contar um caso?”. Cumpro esclarecer que minha inspiração não se dá no nível da interpretação dos fatos (operação a qual eu não estou autorizada), mas no modo de construção do texto propriamente dito.

No caso clínico, o ato de preparar um relato produz efeitos que incidirão sobre a condução da análise, o estado da análise e do psicanalista, assim como na própria elaboração da psicanálise. No nosso caso, a construção dos casos não produzirá efeitos retroativos diretos sobre os informantes ou sobre o curso das orientações (uma vez que já foram encerradas), mas incidirá sobre a construção de reflexões sobre o ato de orientar.

Nesse sentido, procurei construir cada caso, levando em conta as operações textuais realizadas por Freud, no caso Dora, e sistematizadas por Riolfi (2014, p. 127-138): a pesquisa, a narração, a explicitação de condições para a obtenção da verossimilhança e a argumentação de modo cientificamente válido.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

Considerando que, em todo processo de ensino-aprendizagem, existe uma dimensão sobre a qual não há controle ou garantias, o objetivo deste capítulo é apresentar contribuições para a reflexão acerca do ensino da escrita acadêmica de uma área que, justamente, dedica-se a refletir a respeito dos processos que excedem à consciência: a Psicanálise.

No que segue, apresento conceitos e elaborações próprios dessa área e que, numa interface com o campo da Educação, podem funcionar como importantes chaves de leitura de fenômenos que podem ser observados no ato de ensinar a escrever. Em específico, interesse-me por aqueles conceitos que podem colaborar na compreensão das nuances das parcerias em situações de orientação do trabalho acadêmico, objeto desta tese. São eles: a teoria dos discursos como laço social, com destaque para os discursos Universitário e do Analista; a transmissão da castração; e o narcisismo, do qual há necessidade de se abrir mão.

Antes de passar à exposição de tais temas, cumpre recuperar a instância desde onde meu interesse a esse respeito da Psicanálise nasceu: as descobertas realizadas em trabalhos desenvolvidos no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* - GEPPEP, que, desde 2004, tem se dedicado à discussão do ensino da escrita na interface de análise proposta por este trabalho.

3.1 Meus antecedentes: produções acerca da orientação da escrita acadêmica

O GEPPEP, sob a coordenação dos Professores Livres Docentes Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto, tem, em sua composição, estudantes de graduação, de pós-graduação, professores do ensino básico e do ensino superior.

Os trabalhos produzidos no âmbito do grupo baseiam-se nos estudos da Educação, da Linguística e da Psicanálise, com vistas a:

1) reconhecer e analisar os indícios de produção em diferentes textos escritos; 2) buscar maneiras para melhorar o processo de ensinar a ler e escrever, tornando-o mais produtivo; 3) verificar o que, em cada texto, é proposto ao público leitor como elemento a ser assumido e reproduzido; e 4) entender quanto e com que estratégias relacionamos os textos escritos com aqueles que foram lidos por quem os escreveu. (GEPPEP)¹³

Nessa perspectiva, trabalhos foram produzidos pelo grupo, para contribuir com a discussão a respeito das relações que um sujeito mantém com o ato de escrever e do processo de ensino da escrita, em diversos níveis de escolarização/formação acadêmica. Nesta seção, o destaque será dado aos trabalhos que, assim como esta tese, debruçaram-se sobre o ensino da escrita acadêmica no percurso de orientação, em diversos níveis de pesquisa.

A tese de doutorado de Fachinetto (2012) procurou observar a correlação entre as intervenções do orientador e seus efeitos na produção escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso de um programa de Pós-Graduação, em nível de especialização. A autora nomeou o objeto de seu interesse como o “manejo do orientador”. Considerou “formação” como sendo um processo pelo qual a relação de um sujeito com o saber (que se difere de conhecimento) se altera qualitativamente.¹⁴

Tomando “saber” como um produto altamente subjetivado, Fachinetto (2012) trabalhou com a hipótese de que, para que uma formação (no sentido de um percurso que resulta em saberes) se dê, é preciso que o laço que se estabelece entre orientador e orientando se pautar na *transferência*, tal qual concebida por Lacan (1964) a partir da elaboração primeira freudiana (1920).¹⁵

É digno de nota que Voltolini (2011) já tenha alertado para o fato que “a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle impossível sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais” (p. 11). Tal fato impõe

¹³Para maiores informações, acessar: <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/apresentacao.html>>. Acesso em 07 ago. 2015.

¹⁴Retomando um trabalho de Mrech (1999), Fachinetto (2012) considerou a seguinte diferenciação: enquanto “saber” refere-se a uma elaboração pessoal de um sujeito, estabelecida e tecida por ele; “conhecimento” refere-se a tudo aquilo que se institui a partir de informações repassadas de forma não subjetivada.

¹⁵Por *transferência*, designa-se o reaparecimento e a atualização de elementos da sexualidade infantil em relações outras além da materno-paterna, em que se depende de um parceiro mais experiente para ser bem-sucedido em determinada tarefa. Como ela configura uma relação de forte dimensão afetiva, o manejo da transferência consistirá no conjunto de ações que visem a canalizar tal afeto (geralmente, dirigido ao parceiro mais experiente – ou em quem se supõe um saber) para o trabalho analítico, ou no caso abordado por Fachinetto (2012) e por mim, para o trabalho de produção do conhecimento.

uma distância entre aquilo que se diz e aquilo que faz, de modo que em situações educacionais, têm maior relevo as consequências de um ato, do que aquilo que se fala. Ao retomar Voltolini, Fachinetto (2012, p. 47) justificou a aproximação da Psicanálise com estudos relacionados à educação e ao ensino pela própria posição assumida pela área. A Psicanálise problematiza o ato pedagógico, ao considerar que a transmissão de conhecimento excede o repasse de conteúdos e conta com uma dimensão desconhecida e não dominada pelo professor: alguma coisa que, por algum motivo, engancha o desejo do aluno no do professor, e o faz o aluno produzir.

Tratando em específico da formação de professores, Fachinetto (2012, p. 47) ressaltou que uma formação pautada por essa mesma posição:

[...] não fica restrita à transmissão de um conhecimento, de uma teoria, de uma nova metodologia de ensino, mas tem a pretensão de interrogar os sujeitos envolvidos na ação educativa para que eles possam encaminhar seus questionamentos, seus impasses para a produção de um conhecimento.

Tal visada é bastante cara a esta tese que se pergunta acerca dos meios de uma escrita acadêmica que favoreça a ascensão do *espírito científico*. Por seu caráter questionador, essa visada aponta na direção da superação dos obstáculos epistemológicos que, tal qual postulados por Bachelard (1996), impedem que o espírito científico se instale.

Por analogia, em seu trabalho, Fachinetto (2012) utilizou a palavra *manejo* para referir-se às:

[...] intervenções que o orientador faz no processo de escrita, tanto no que tange aos textos quanto na relação estabelecida entre orientador e aluno. A partir do manejo, pode ou não ser produzida mudança no laço estabelecido entre orientador e orientando, um giro discursivo por meio do qual a posição enunciativa pode se alterar. (p. 13)

Orientar um trabalho excederia, então, as ações que incidem exclusivamente sobre aspectos formais da redação acadêmica. Trata-se de provocar – ou não – a tomada da palavra por parte do orientando; ou, nas palavras da autora, relaciona-se com a alteração de uma posição enunciativa.

Abro um parêntese para mencionar a importância dessa visada, já que outros trabalhos, como o de Severino (2013), têm constatado que a precariedade da escrita no âmbito acadêmico transcende a técnica da boa redação, derivando de “limitações no

exercício do pensar” (p. 64). Uma via produtiva de orientação seria aquela que, além de ensinar a escrever, ensina a pensar cientificamente.

Ao aproximar Universidade e Psicanálise, Fachinetti (2012) apresentou algumas contribuições da última, para o campo da educação, em especial, à educação em nível superior. No que se segue, passo a destacar algumas das considerações da autora, também caras a este trabalho.

Em primeiro lugar, Fachinetti (2012) mencionou a crítica que a Psicanálise direciona à *universidade completa*. Tomando o saber como algo completo e acabado, a produção realizada nessa instituição estaria resumida às pesquisas que se dedicam a confirmar e reafirmar teorias já consagradas pela comunidade acadêmica. A lógica vigente seria, nesse caso, a de reprodução.

Foi ao modelo de *universidade completa* que Lacan fez menção, no excerto que serve de epígrafe a este trabalho. Dessa universidade decorrem, segundo o psicanalista, com grande frequência, produtos sem consequência.

A proposta alternativa a esse tipo de organização é a de uma *universidade descompleta*, nas palavras de Fachinetti (2012). Essa funcionaria numa lógica de aproximação ao discurso da ciência, em que a novas perguntas equivalem novas respostas, sem desconsiderar os limites impostos pela própria condição humana, cujo mal-estar, a ciência é impossibilitada de tamponar¹⁶.

O modo como a Psicanálise concebe o saber também se configura como uma contribuição para uma universidade que se faça consequente. Isso porque “o saber, [na perspectiva psicanalítica], é da ordem de um saber não sabido” (FACHINETTO, 2012, p. 47).

Justamente por esse motivo, um ensino influenciado por essa lógica só é possível de ser sustentado se forem firmadas parcerias, em que ambas as partes se constituam como interlocutores. Tal concepção torna-se ainda mais produtora no campo específico da formação de professores. Fachinetti lembra que, para Riolfi (2011), um educador precisa aprender: (a) a incluir o outro no cálculo que faz para falar ou escrever; (b) a conquistar sua singularidade e fazê-la passar no mundo e; (c) a encontrar uma posição enunciativa sustentável em falas públicas. Tais habilidades só são passíveis de serem ensinadas em uma interlocução.

¹⁶Na sessão 3.3 deste capítulo, retomarei a discussão acerca dos limites no campo da ciência, por meio do conceito psicanalítico da *castração*.

A respeito da importante posição de um parceiro de escrita, a dissertação de Mestrado e tese de doutorado de Andrade (2008; 2015) devem ser mencionadas.

No primeiro trabalho, a pesquisadora investigou os efeitos do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003), analisando as versões produzidas por duas informantes na confecção de suas dissertações de mestrado. No tocante ao trabalho do orientador, destaco duas constatações feitas pela pesquisadora:

(a) a assunção da posição de um leitor universal por parte do orientador, que permitiu às orientandas, calcular sentidos e alterar o modo pelo qual se relacionavam com o próprio texto. O resultado foi o abandono de um texto escrito na lógica do próprio gozo com vistas à construção de um texto que pudesse circular significativamente na comunidade científica em que fora produzido; e

(b) a disposição do orientador em convocar as orientandas para suportar a própria angústia – condição *sine qua non* para a produção intelectual.

Decorre dessa pesquisa, a pergunta que deu origem à tese de doutoramento de Andrade (2015). Nesse trabalho, a pesquisadora defendeu que “a transformação no modo como cada um se relaciona com a sua palavra, [...] é consequência de ações educativas feitas por alguém que se dispôs a forçar e a ajudar a pessoa a fazer essa passagem” (p. 2), lugar que, na formação acadêmica, pode ser ocupado pelo orientador. Essa passagem relaciona-se à ascensão ao fazer científico.

Ao analisar percursos de orientação de quatro dissertações de Mestrado, a pesquisadora constatou que as transformações necessárias para que uma produção escrita goze do *status* de contribuição à área do saber em que está inscrito relacionam-se não só com transformações na redação do texto, mas, sobretudo, com transformações subjetivas.

Tais transformações subjetivas incidiram, na constatação de Andrade (2015), em três aspectos: (a) na *relação com o saber* – que consistiu na saída de uma postura mais passiva em direção a uma mais ativa na elaboração do trabalho; (b) na *elaboração intelectual* – com vistas à construção de um raciocínio lógico e da execução de cálculos de efeitos de sentido que considerassem o outro; e (c) na *formulação do texto* – no que diz respeito às escolhas lexical, sintática, estilística e suas potenciais consequências.

Já Ribeiro (2010) realizou um estudo longitudinal, com vistas a analisar a transformações ocorridas na escrita de um pesquisador, ao longo dos diversos estágios de sua formação, no que diz respeito à sua inserção no Discurso Universitário. Para tanto, a pesquisadora tomou como *corpus* de sua pesquisa, o relatório de iniciação

científica (em nível de graduação), a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de uma informante. Concluiu que, para que fosse bem-sucedida nas relações estabelecidas na Universidade, foi necessário o aprendizado de uma escrita concernente com os moldes balizados por tal comunidade. Isso significa a necessidade de agenciar duas capacidades: a de pesquisar e a de relatar a pesquisa.

Menciono, ainda, *A língua espraçada*, publicação que resultou da tese de livre-docência de Riolfi (2015). A autora analisou um vasto *corpus*, constituído por produções orais e escritas, em diversos níveis de ensino: da escola básica ao ensino superior e pós-graduação. Constatou o fenômeno que dá nome ao seu trabalho. Por *língua espraçada*, ela nomeou um modo de utilização da língua marcado pela desarticulação e pela lógica metonímica, fragmentada, decorrente de uma dificuldade em articular o próprio corpo e a língua materna. Apesar da tendência massiva à língua espraçada, o trabalho não trouxe ares pessimistas. Antes, se propôs a convocar os professores a implicarem-se na busca de soluções singulares à língua espraçada, pautados numa ética de responsabilidade subjetiva.

Todos os trabalhos aqui mencionados colocam a importância do parceiro mais experiente, em especial, do orientador, na conquista de um salto qualitativo nas produções acadêmicas daquele que aprende a escrevê-las. Apontam para a necessidade de inscrição numa lógica acadêmica, da escrita universitária, mas também indicam outras instâncias que se encontram em jogo no ato de ensinar a escrita acadêmica e que são de ordem singular.

É nesse campo que esta tese se inscreve. É por esse motivo que toma alguns conceitos da Psicanálise como chave de leitura para lidar com o que há de subjetivo em uma parceria de orientação.

3.2 A teoria do discurso como laço social

Nesta tese, venho argumentado em favor da ideia de que a orientação de um trabalho acadêmico se coloca em uma alternância entre ensinar o aluno a inscrever-se e escrever na lógica da instituição a que está vinculado (no caso, a Universidade) e encorajá-lo a dirigir questionamentos quanto aos saberes estabilizados, suspendendo-os. Para subsidiar tal argumentação, mobilizo a teoria dos discursos como laço social (LACAN, 1969-1970; 1972-1973), em especial, as considerações a respeito do Discurso Universitário e do Discurso do Analista.

Além disso, tomando o saber na perspectiva psicanalítica, como um saber não sabido, e considerando a impossibilidade de tamponar completamente o mal-estar que inquieta alguém que se põe a pesquisar, dois aspectos se colocam: a necessidade de lidar com os limites que a condição de seres de linguagem nos impõe; e a necessidade de lidar com o narcisismo, nos aspectos em que um objeto de pesquisa se aproxima das inquietações de uma vida. Para dar conta dessa dimensão, retomo o conceito de castração, elaborando sobre ele uma reflexão no que diz respeito ao trabalho de orientação e ao ensino da escrita acadêmica.

A teoria do discurso como laço social, concebida por Lacan, pode ser uma importante ferramenta para a compreensão da prática observada hoje nas universidades de um modo geral e a proposta de uma universidade consequente, à qual me alinho nesta tese.

Tal teoria interessa-me, em primeiro lugar, pela distinção que o psicanalista fez acerca do discurso-corrente e o discurso como laço social. (LACAN, 1972). O primeiro caracteriza-se pela repetição e pela ausência da produção de efeitos sobre o sujeito; já o discurso como laço social tende a inserir o sujeito em uma determinada lógica de funcionamento. São quatro as possibilidades – o Discurso do Mestre, o Discurso da Histórica, o Discurso Universitário e o Discurso do Analista – que passo a detalhar.

As quatro possibilidades constroem-se sobre uma estrutura de lugares comuns, conforme apresentado pelo psicanalista, em seu Seminário XVII (1969-1970):

o agente	o outro
a verdade	a produção

Quadro 1: Estrutura de lugares

Cada um desses lugares pode ser ocupado por quatro diferentes matemas propostos por Lacan. São eles:

S1	Significante-mestre
S2	a bateria de significantes
\$	o sujeito dividido
<i>a</i>	o objeto

Quadro 2 – Matemas dos discursos

Esses quatro matemas se distribuem em cada um dos quatro lugares na estrutura geral (Quadro 1) e se “movimentam” em quartos de volta, no sentido horário, resultando em quatro possibilidades discursivas diferentes. São elas:

<p>Discurso do Mestre</p> $\frac{S1 \rightarrow S2}{\$ // a}$	<p>Discurso Universitário</p> $\frac{S2 \rightarrow a}{S1 // \$}$
<p>Discurso da Histórica</p> $\frac{\$ \rightarrow S1}{a // S2}$	<p>Discurso do Analista</p> $\frac{a \rightarrow \$}{S2 // S1}$

Quadro 3: Os quatro discursos conforme Lacan

Riolfi (1999, p. 196) lembrou que cada um desses enlaçamentos produz um sujeito como efeito dele. Ribeiro (2010, p. 23-24) sintetizou cada um deles, como reproduzo no quadro a seguir:

Discurso	Posição do \$	Efeito
Mestre	<i>Verdade</i>	Configuração que “dá a ver que o sujeito oculta a verdade de sua divisão. querendo se fazer representar como se fosse uno.” (p. 23)
Histórica	<i>Agente</i>	Suas falas se organizam de modo a dar a ver sua divisão, evidenciando o mal-estar causado por essa condição. (p. 23)
Analista	<i>Outro</i>	Nesse registro, “a expressão subjetiva é deixada ao outro, isto é, ao interlocutor” (p. 24)
Universitário	<i>Produção</i>	Resulta desse enlaçamento um sujeito conformado ao saber vigente, uma vez que o agente, nesse caso, é o saber. (p. 24)

Quadro 4: Sujeitos produzidos em cada enlaçamento discursivo (cf. RIBEIRO, 2010)

De acordo com o Quadro 4, inspirado no trabalho de Ribeiro (2010), o sujeito inscrito na lógica do discurso como laço social conforma-se a um saber vigente, de modo que suas produções se adequem às características legitimadas como pertinentes ao grupo por ela enlaçado.

Pela natureza do *corpus* que sustenta esta tese (produzido no contexto de uma instituição e de uma demanda universitária), no que se segue, o *Discurso Universitário* e o *Discurso do Analista* receberão especial destaque.

3.2.1 Do laço social que privilegia o saber: o Discurso Universitário

Retomando a crítica que Lacan fez à prática universitária (e que, em 2012, Fachinetto designou pelo sintagma *universidade completa*), é possível considerar que a mesma esteja fundada na concepção de uma lógica sob a qual funcionaria – o Discurso Universitário, tendo como mola agente o saber (S2).

Analisando detalhadamente o Discurso Universitário, Ribeiro (2010, p. 24) chamou a atenção para o fato de que sua estrutura seja formada por duas frações distintas. A primeira (S2/S1) corresponde ao locutor organizado nesse enlaçamento, ou seja, os representantes institucionais da universidade (por exemplo, o professor ou orientador, os pesquisadores que produzem e publicam a respeito de determinado tema). A segunda fração (a/\$) corresponde ao lugar de quem recebe as palavras desses locutores institucionalizados: os alunos.

Em outras palavras, sob o registro do Discurso Universitário, o trabalho de um aluno na universidade resumir-se-ia a se identificar ao saber e de repetir significantes estabilizados por determinada comunidade científica, satisfazendo-se com este papagaio estéril – um trabalho sem consequências.

Para Riolfi (2013, p. 23), “na vigência desse laço, os sujeitos são convocados a empenhar sua pele na sustentação dos conhecimentos socialmente válidos, conformando-se a eles”. Assujeitados ao saber, tido como completo, só resta a alguém a possibilidade de uma ecolalia fundada na reafirmação e reprodução daquilo que se assume como verdade. Calcadas nessas duas operações, quaisquer produções realizadas sob essa lógica estão impossibilitadas de “ter consequências”.

3.2.2 Do laço social que privilegia o impossível: o Discurso do Analista

Riolfi (2013, p. 23) assim definiu o Discurso do Analista:

Trata-se da formalização do modo de organizar a fala na qual o sentido não é dominante. Introduzindo o equívoco, dá-se uma leitura

outra ao que se enuncia de significante, o que permite ao sujeito romper com o senso comum e abrir espaço para inventar a expressão de sua singularidade.

Como salientou Ribeiro (2010), no enlaçamento ocorrido no Discurso do Analista, a palavra é do outro. Agregando essa informação à definição supracitada, a passagem da palavra ao outro se dá pela introdução do equívoco, da dúvida, do questionamento, abrindo, no senso comum, uma espécie de fissura, onde o sujeito possa “inventar a expressão da sua singularidade”.

Enquanto no Discurso Universitário, a identificação é ao saber, o Discurso do Analista é marcado por uma identificação ao *sinthoma*¹⁷, pela colocação do saber (concebido como um sistema aberto, no qual é necessário pôr-de-si) a serviço da prática e que visa à enunciação de novos significantes, ou seja, alinha-se com a novidade e a criação.

Posto isso, é importante ressaltar que, no discurso analítico, o que está em posição de agente é o objeto causa do desejo, designado por meio da letra *a* (cf. Discurso do Analista – Quadro 3). Entre outros efeitos, essa configuração discursiva é responsável pelo advento de um importante vínculo em todas as relações humanas, em especial naquelas que visam a uma transformação subjetiva, tal qual uma orientação acadêmica: **a transferência**.

O conceito, inicialmente concebido por Freud como “vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista” (CHEMAMA, 1995), foi ampliado por Lacan, que entende que a transferência pode ser atualizada em qualquer relação em que haja uma organização hierárquica, o que permite considerá-la nas situações em que um professor e um aluno encontram-se em relação de orientação acadêmica.

É importante lembrar que, no Seminário XVII, o mesmo Lacan afirmou que não se pode confundir um discurso com o lugar empírico onde ele é entabulado. Assim,

¹⁷ Nos anos de 1975-1976, Lacan agregou ao modelo do nó borromeano, constituído pelo Real, Simbólico e Imaginário, um quarto anel - o *sinthoma*. O conceito cunhado por Lacan advém do questionamento de como, na clínica, o analista poderia alcançar o desejo inconsciente do paciente, dando primazia ao inconsciente real, aquele que excede toda a capacidade de representação. Essa elaboração tem o seu lugar a partir da observação do psicanalista francês de que a sociedade não mais se organiza numa lógica edípica (em que há uma Lei fundante), mas de um modo diverso, fragmentado. Sendo assim, o nó borromeano anteriormente proposto, apresenta-se, nessa conjuntura, com uma falha e é o *sinthoma* o quarto elo possível de organizar o sujeito em termos de Real, Simbólico e Imaginário. No Seminário 23, Lacan tomou como objeto de análise a obra de Joyce, escritor irlandês, que fez um uso absolutamente peculiar da língua inglesa, servindo de uma escrita singular como seu *sinthoma* e, portanto, instrumento regulador.

segundo sua própria lógica, a nem toda instituição universitária devem ser atribuídas as características da crítica que ele fez.

Além disso, a própria observação da realidade somada às pesquisas apresentadas, demonstram que essa prática de estímulo à reafirmação de saberes consolidados não é uma regra praticada por todos os professores em todas as suas orientações. Tanto uma quanto a outra, ao dar a ver situações bem sucedidas de orientação em que os alunos conseguem submeter-se às regras da instituição a que estão vinculados sem abrir mão de seu lugar de dizer, indicam a possibilidade de encontrar modos de orientar que em muito se aproximam de um manejo inscrito sob outro laço social: aquele expresso pelo Discurso do Analista.

Se o trabalho do professor-orientador pode ser descrito como um pêndulo que ora se assenta na objetividade, ora na subjetividade, é possível afirmar o que segue: a natureza das suas intervenções ora se assenta sobre a lógica do Discurso Universitário, ora se aproxima, analogamente, ao trabalho clínico do analista, que opera numa outra lógica discursiva, aquela que Lacan nomeou por Discurso do Analista.

3.3 Da transmissão da castração como o melhor legado de um pai

Há um aforismo freudiano que diz que “o que um Pai pode transmitir é a sua castração”. Tal ensinamento pode ser bastante produtivo para se refletir acerca da orientação da pesquisa/escrita acadêmica na perspectiva que venho tratando: perspectiva essa que considera um saber não sabido, a impossibilidade de recobrir uma falta e a condição de faltante que nos acomete como seres humanos.

Tomo-o como ponto inicial para uma discussão que sobre o que, de fato, transmite-se numa relação de orientação de um trabalho acadêmico, quando na execução da tarefa de orientar, um orientador empenha não só sua posição institucional (de professor universitário que deve orientar), mas seu corpo. Colocar o corpo em cena, porém, limita o sujeito (ou o castra, no jargão psicanalítico).

Cumprir recuperar a que se refere o conceito de castração, na elaboração lacaniana, que amplia a visada freudiana, segundo a qual a castração é o “conjunto das consequências subjetivas, principalmente inconscientes, determinadas pela ameaça de castração no homem, e pela ausência de pênis, na mulher.” (CHEMAMA, 1995, p. 30).

Lacan (1958; 1964), por sua vez, definiu a castração como uma operação simbólica que se refere a um falo imaginário. No verbete sobre o tema em seu

Dicionário de Psicanálise, Chemama (1995) explicou que, para o psicanalista, a castração consiste em renunciar ser o falo, mas também renunciar a tê-lo, ou seja, renunciar a pretensão de ser o mestre.

Interessa a esta tese o fato de que a castração não se refere apenas ao sujeito, mas ao Outro, o que consiste reconhecer a impossibilidade de completar-se nele que, também, não é completo. A castração é a operação que impõe limites ao sujeito, mas é também a “falta que cria o desejo”. (CHEMAMA, 1995, p. 32)

Tal conceito consiste em importante chave de leitura para as relações que se estabelecem entre um orientador e seu orientando. Ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer-se faltante, deve também reconhecer a mesma condição em seu orientador.

Não raro, na busca por um orientador, o estudante é motivado por um imaginário de que no professor experiente encontrará respostas para todas as suas inquietações – um sujeito em quem ele supõe saber. Cabe ao orientador não responder positivamente a essa demanda, mas, antes, testemunhar sua condição de também castrado. Dessa forma, abre-se a possibilidade para a instalação de uma parceria, em vez de uma relação parasitária.

No que se segue, procuro detalhar esse raciocínio que venho de expor.

A castração, ao limitar o sujeito, coloca-o de frente com a sua condição de “nem tudo poder”, o que é condição *sine qua non* para encontrar saídas criativas no exercício de qualquer tarefa. Assim, trabalho com a hipótese de que, para além dos conteúdos, de “técnicas” da pesquisa, da escrita acadêmica e até de traços de atitude (como o rigor, a curiosidade, a disciplina), o que se transmite numa orientação é o reconhecimento da existência de limites.

Destaco, em primeiro lugar, como limite que se impõe, nossa própria condição de sujeitos constituídos pela linguagem e o fato de, através da linguagem, experienciar o mundo, inapreensível em realidade total, da qual figuramos apenas fatos. (WITTGEINSTEIN, 2010)

É preciso admitir, enquanto orientador, que por mais se pareça preparado para a tarefa, em sua experiência prática, haverá sempre a impossibilidade de iluminar todos os aspectos que entram em jogo em uma relação de orientação, esteja esse aspecto relacionado ao saber (que é não-todo), ao aluno-orientando (sujeito que deve ser responsável pelas suas escolhas) ou a si próprio.

O cenário de uma orientação, muitas vezes, é povoado por projeções imaginárias correspondentes à imagem que um orientador faz de si mesmo, de seu aluno e do trabalho que realiza. Trata-se de uma espécie de voz que diz do que, imaginariamente, seja o ato de orientar, do que seja ser um orientador, do que se deseja ao orientar, de que tipo de orientador se é, de quem é o orientando.

Tais projeções se constroem a partir de cacos metonímicos advindos do senso comum, das memórias que a pessoa constrói dos orientadores que conheceu enquanto era discente e das expectativas que julga serem depositadas sobre a figura de um orientador.

Por serem imaginárias (e, portanto, calcadas em um ideal de orientador, de orientando e de trabalho de orientação), essas vozes não contam (ou não dão a ver) os limites que estão postos para alguém de “carne e osso”, como a impossibilidade de tudo dizer, de tudo saber e de tudo controlar. Apegar-se ao que ditam essas vozes é, então, desconsiderar o “vivo” de um sujeito que consiste em haver encontrado uma regulação interna que orienta a relação do seu corpo com o mundo. Em outras palavras, estar vivo corresponde a ter encontrado uma ética própria de funcionamento, dentro dos limites que as circunstâncias impõem.

No impasse entre atender as demandas das vozes imaginárias e colocar seu corpo em cena no mundo, resta a um orientador, dois caminhos: (a) Procurar atender ao imaginário do que é o trabalho de orientar e ser um orientador, assujeitando-se a ele e assumindo um lugar de “tudo poder”; ou (b) Responsabilizar-se pela falta real e testemunhar sua incompletude, criando percursos criativos para execução do que é necessário ser feito, apesar de “nem tudo poder”.

A tomada de um caminho ou outro não se dá sem consequências. No âmbito da produção do conhecimento, em que se insere a orientação de trabalhos acadêmicos, ao ocupar a primeira posição descrita e impossibilitado de corresponder todo o tempo a uma posição onipotente, um sujeito desconsidera o que não se pode dizer, o que não entende ou o que não conhece, calando-se, como sugeriu Wittgenstein (2010, p. 131).

Em contrapartida, caso opte por encarar o indizível, outras possibilidades se colocam: tentar explicar, por meio de uma negociação de sentidos, respondendo corporalmente ou inventando, o que significa criar um neologismo para aquilo que ainda não foi simbolizado. Seguindo essa perspectiva, defendendo que orientar, no sentido de ensinar a escrever um texto acadêmico, deve se inscrever nessa lógica.

Para enxergar os limites é preciso, em primeiro lugar, desconstruir as projeções imaginárias, *prêt-à-porter*, que concedem, ilusoriamente, superpoderes aos indivíduos. Desse ponto de vista, tudo o que destoa dessa projeção, parece ameaçador e pode inspirar a reações agressivas. Reconhecer-se limitado é condição para a construção de possibilidades de trabalho a partir das divisas que definem alguém em sua subjetividade.

Retomando o aforismo que motivou essa reflexão, defendo que, ao dar testemunho de suas limitações e ao dar a ver as saídas que encontrou para lidar com elas, o orientador ensina ao seu aluno um percurso importante para a produção de conhecimento.

Assim, calar sobre o que não se pode dizer (aquilo que limita), como sugeriu Wittgenstein (2010), não parece pertinente no campo pedagógico. Ensinar implica assumir outras possibilidades diante do indizível, conforme já mencionado. A negociação de sentidos, a mostração (que ensina pelo corpo implicado em fazer) e a invenção exigem a presença do “vivo” para se efetivarem.

Transmitir a castração relaciona-se com a transmissão da responsabilidade pelas escolhas que alguém faz. Nesse sentido, uma orientação que deu certo é aquela em que o aluno aprende a responsabilizar-se por aquilo que o limita: calar-se, mortificado, ou (re)inventar-se, vivificado.

Vale ressaltar que ser capaz de reconhecer a própria castração e transmiti-la como um legado não se relaciona diretamente com maturidade ou experiência no trabalho de orientação, mas refere-se a uma posição subjetiva que impõe sobre o sujeito um modo de agir no mundo.

Para exemplificar o que venho de explanar acerca de reconhecer a própria castração, recorro ao acervo do Banco de Dados do GEPPEP. As intervenções que demonstro a seguir são parte daquelas realizadas nos primeiros trabalhos orientados por Jacqueline, no início de sua carreira. Apresento o excerto de uma versão ainda inicial do projeto de um TCC desenvolvido pelo aluno C., sobre o processo de massificação cultural musical:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
CALDAS	CALDAS
CUNHA	CUNHA
FLEURY	HAPER
HAPER	MANTOVANI
MANTOVANI	NOSELLA
NOSELLA	ZEICHMANN
ZEICHMANN	NOVA
NOVA	ZEICHMANN
ZEICHMANN	XXXXX
XXXXX	
Está faltando a metodologia de trabalho propriamente dita. Quantas músicas você vai analisar? Quais? Onde estão as letras? O que pretende verificar nelas? Qual o critério de escolha delas?	
Em relação aos programas: quais escolheu por que razão? para quais motivos? Faça uma descrição geral deles.	
Além das músicas propriamente ditas, há outros fatores que aumentam a massificação cultural?	
Dentre as estações de rádio e TV que você escolheu, quanto tempo dedi-	

Quadro 5: Intervenções de Jacqueline em TCC, no início de sua carreira (com transcrição)

Embora seja uma versão inicial do trabalho de seu aluno, Jacqueline não deixou de convocar C. a empregar saberes que já detinha, o que o permitiria fazer determinadas tarefas de modo autônomo. Tais saberes referem-se a algumas habilidades para a escrita de um texto acadêmico e, uma vez adquiridas, prevê-se que essas seriam mobilizadas na escrita, em atendimento a determinadas regras de normatização.

Observe-se, por exemplo, que C., no início do fragmento recortado no Quadro 5, apresentou uma lista com os sobrenomes dos autores que pretende mobilizar em seu trabalho, sob o título de “Referências Bibliográficas”. Ao intervir com o imperativo “Fazer direito”, a orientadora ratificou um saber já adquirido e pontuou um de seus limites: “Eu não farei para você o que você já pode fazer sozinho”.

Ao fazê-lo, a orientadora lançou mão de um manejo que visou a incluir C. no Discurso Universitário, no sentido de atender determinadas regras de funcionamento que se impõem à escrita de um trabalho acadêmico. No caso, informou ao aluno que há uma maneira para referenciar autores lidos e mobilizados ao longo de um trabalho;

maneira essa compartilhada pela comunidade em que está se inserindo e que deve ser atendida.

Na sequência, Jacqueline escreveu um bilhete com orientações gerais sobre o trabalho que ela acabara de ler. No primeiro parágrafo, ela informou que, no corpo do texto, faltava a inclusão da “metodologia propriamente dita”. Visando a ensinar a C. o que estaria contemplado nessa parte do trabalho, elencou uma série de questões cujas respostas deveriam ser apresentadas na sessão dedicada aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

As questões elaboradas por Jacqueline apontavam para a necessidade de contextualização do objeto de pesquisa. No caso de C., seu objeto eram as músicas veiculadas em programas de TV e rádio. Sendo assim, além de descrevê-las, o aluno deveria contextualizá-las, fazendo também uma boa descrição dos programas em que eram veiculadas (programas esses, escolhidos para a pesquisa), explicitando também os critérios de seleção.

Jacqueline chamou a atenção também para a necessidade de descrever não só o objeto, mas o fenômeno que se pretende analisar, no caso, a massificação cultural. Esse alerta foi feito também por meio de perguntas (no 3.º parágrafo) sobre quais outros fatores, além da música, poderiam estar envolvidos na produção do fenômeno que interessava a C.

Além das questões, havia um imperativo no final do segundo parágrafo “Faça uma descrição geral deles (os programas)”, indicando o modo pelo qual as perguntas colocadas deveriam ser respondidas, a saber, de modo descritivo.

A segunda parte do bilhete segue reproduzida no quadro a seguir:

	<p>a este tipo de música?</p> <p>OBS – Li meio superficialmente devido a pressa e também porque tenho alguma dificuldade com textos tão espremidos (dos dois lados da folha, sem espaços, etc)</p> <p>Seria interessante você fazer algumas Divisões de seções.</p>
--	---

Quadro 6: Intervenções de Jacqueline em TCC, no início de sua carreira (com transcrições)

Desse bilhete, saliento a observação incluída ao final do mesmo. Nela, a orientadora colocou dois aspectos que gostaria de salientar.

Primeiro, destaco a afirmação “Li meio superficialmente devido à pressa (...)”. Com ela, ao dar testemunho dos seus próprios limites, Jacqueline “ensinou” acerca dos limites do aluno. A situação assemelhou-se à experiência de separação do seio materno vivida pelo bebê muito pequeno que, ao ver-se privado do seio, deixa de ocupar o lugar imaginário de objeto de desejo da mãe. Ao dizer que leu superficialmente, devido à pressa, a professora mostrou ao aluno que precisava atender outras demandas e que seu trabalho não era a sua única atividade ou preocupação.

Riolfi e Andrade (2009), em um trabalho sobre a atuação do orientador no ensino de uma escrita acadêmica, pontuaram a importância desse processo na formação de um pesquisador, demonstrando que:

[...] de modo análogo a um bebê que necessita passar pelas “leis de interdição” para que se construa a relação de filiação entre mãe–filho, quem pretende aprender a ser pesquisador também precisa experimentar a ausência da presença de um ser onipotente (o orientador imaginário), que poderia fornecer aquilo que ele não conquistou. (p. 105)

É ponto pacífico que, para formar um pesquisador, é preciso, antes, constituir-se como tal. Levando em consideração a reflexão das autoras citadas, para que isso se dê é necessário que o orientador também tenha passado pelas “leis da interdição” e, mais do que isso, tenha abandonado o lugar imaginário de onipresente, capaz de fornecer ao aluno aquilo que lhe falta e que, alienado a essa projeção imaginária, demanda de seu orientador.

Nesse sentido, destaco outro excerto interessante do bilhete endereçado a C., em que, por meio de uma informação aparentemente banal, a orientadora sinalizou uma dificuldade pessoal que teria também motivado sua leitura superficial do texto. Ela escreveu: “[...] tenho alguma dificuldade com textos tão espremidos [...]”.

Mais do que a expressão acerca de uma preferência pessoal de formatação de um texto, o excerto indica um movimento de distanciamento desse lugar de “orientador onipotente”, de que trataram Riolfi e Andrade. Desconstrói o imaginário de um orientador que pode todas as coisas, em qualquer circunstância e apresenta-se como alguém de “carne e osso”. Ainda que tal informação não fosse verdadeira, com ela,

Jacqueline também ensinou que um texto acadêmico precisa, entre outros aspectos, atender a uma formatação específica.

Tal passagem serve também para ilustrar a alternância entre Discurso Universitário e Discurso do Analista que defendo ser a base de uma orientação que objetive a formação do *espírito científico*. Ao mesmo tempo em que Jacqueline incluiu a dimensão do outro que precisa ser calculado – manejo que se alinha a lógica do Discurso do Analista –, ela também ensinou a respeito da necessidade de submeter-se a determinados padrões da comunidade científica – atitude inscrita na dimensão do Discurso Universitário.

PARTE 2

ORIENTAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA

CASO ESTELA: DO DISCURSO DE MESTRE AO DISCURSO UNIVERSITÁRIO

Este capítulo defende a necessidade da obtenção de um delicado equilíbrio no jogo de forças que constitui o processo de orientação do trabalho para que a produção acadêmica possa ocorrer. Para tanto, inicia a análise das versões de um trabalho de conclusão de curso, desde sua forma inicial até a versão final protocolada para a defesa, remetendo-as ao processo de orientação.

Mostra que, no caso de Estela, aluna do curso de Pedagogia, cuja produção foi analisada, a obtenção desse equilíbrio proporcionou o abandono, por parte da autora, de um enlace prévio que se dava por meio do Discurso de Mestre a favor da entrada no Discurso Universitário (LACAN, 1969-1970).

As elaborações de Jean Allouch (1995) se prestaram como chave de leitura. No contexto clínico, o autor considera três operações distintas relacionadas ao ato de escrever: a *transcrição*, a *tradução* e a *transliteração*. Expliquemos, transpondo para o contexto educacional.

A *transcrição* é regulada pelo som. Quando um aluno faz citações reproduzindo a fala de um professor, por exemplo, está privilegiando a transcrição. Ele materializa imagens acústicas em seu texto, devendo tomar decisões a respeito do modo por meio do qual é lícito fazê-lo.

A *tradução* é regulada pelo sentido. Ao fazer aproximações com as ideias do autor, seja por meio de tentativas de explicá-las, seja por meio de exemplos observados na realidade e que demonstram o conceito em questão, o aluno privilegia essa operação que se volta à tentativa de compreensão.

A *transliteração* é regulada pela letra.¹⁸ Quando o aluno consegue isolar os traços do fenômeno sobre o qual pretende escrever, esvaziando o imaginário que o constitui previamente e, depois, encontra uma estratégia para dar a ver o traço que foi

¹⁸Vale lembrar que a letra, na psicanálise lacaniana, é entendida como “suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem” (LACAN, 1957, p. 498).

isolado, materializando-o por meio da escrita, o aluno translitera. A transliteração é uma operação necessária à divulgação de um conhecimento produzido. Por esse motivo, ela pode ser relacionada com o Discurso Universitário.

O capítulo está dividido em cinco partes. A primeira apresenta a informante e analisa sua posição subjetiva no início do processo. A segunda e a terceira, respectivamente, descrevem a evolução da relação de orientação nos anos de 2010 e 2011. A terceira parte, por sua vez, é dedicada às minhas primeiras intervenções, enquanto orientadora, na redação do trabalho em andamento, sendo a quarta voltada aos efeitos que, paulatinamente, tais intervenções passaram a surtir no texto da estudante. Por último, são apresentados os indícios do enlaçamento por meio do Discurso Universitário.

1.1 Estela e sua posição subjetiva à margem do saber

Poucos dias antes do início da escrita deste texto, estive em uma escola pública no estado de Minas Gerais. A visita visava a acompanhar a intervenção de um grupo de alunas, sob minha supervisão, numa disciplina prática do curso de Pedagogia. Tratava-se de uma exigência disciplinar a ser cumprida pelas graduandas: ministrar aulas, na presença da professora regente da turma e da docente da faculdade de Pedagogia, no caso, eu.

Tivemos de esperar um tempo para que a diretora chegasse e nos conduzisse à sala onde aconteceria a intervenção das alunas. Sentada em um dos bancos do pátio que davam visão para uma das salas de aula, eu observava os alunos que nela estavam. Suponho, pelo tamanho dos estudantes, que se tratava de uma turma de primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental.

Muitos alunos dormiam ou jaziam entediados em suas carteiras distraídos com outras coisas. Outros mantinham seus dedos levantados e repetiam o chamado “Professora, professora” insistentemente, sem obter resposta. Quando a diretora chegou, descobri que a sala onde deveríamos entrar era a mesma que, coincidentemente, eu já estava observando.

Ao entrar na sala, encontrei Estela, minha primeira orientanda de TCC e professora regente da turma. Estela foi a primeira estudante que me procurou solicitando orientação para seu TCC.

Eram meados do primeiro semestre de 2010. Nessa época, eu já estava há um ano e seis meses na instituição de ensino superior a que estou vinculada e, nesse período, havia ministrado para a turma de Estela duas disciplinas relacionadas à alfabetização. O pedido deu-se num primeiro contato informal e nos próximos meses nem ela, nem eu tocamos mais no assunto.

Na sala de aula em que era professora regente, ela andava entre os alunos, entregando materiais ou acenando com a cabeça seguido de um “U-hum” quando um dos estudantes vinha lhe mostrar alguma tarefa ou perguntar algo. No quadro, estava o cabeçalho com o nome da escola, data e dados meteorológicos. Nosso reencontro teve a mesma intensidade com que ela conduzia sua aula. De modo apático e acompanhado de um sorriso social, resumiu-se a frase: “Olá. Você por aqui?” Tentei estabelecer algum contato manifestando satisfação em vê-la trabalhando na área em que se formou e fazendo perguntas sobre a escola e a turma, mas as respostas eram, em sua maioria, monossilábicas.

Não posso dizer que fiquei surpresa ao observar a falta de animação com que a professora conduzia sua aula ou respondia sobre o seu trabalho. Tampouco, estranhei o fato de que ela não conseguisse tocar seus alunos. Nem mesmo me surpreendi com a ausência de afeto com que ela se dirigiu a mim. Isso tudo era compatível com a personagem que eu havia conhecido alguns anos atrás.

Estela foi aluna da primeira turma do curso de Pedagogia, de um *campus* de expansão de uma universidade pública já consolidada no cenário nacional. Esse *campus*, criado com vocação para as Licenciaturas, é fruto da primeira etapa da Reforma Universitária (que ficou conhecida como REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), iniciada durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003) e concluída no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2012).

Com o movimento de interiorização da Universidade, a instituição passou a receber alunos com um perfil diverso daquele que, majoritariamente, ocupava, até então, seus bancos. Assim como a maioria dos seus colegas, alunos do novo *campus*, Estela era oriunda da escola pública e a primeira de sua família a chegar ao Ensino Superior.

Frequentadora de uma igreja evangélica neopentecostal, a convivência durante o tempo de orientação mostrou-me que era também bastante ativa nos serviços religiosos. Estela professava a fé cristã protestante, a mesma que eu professei durante o tempo em que fui aluna de graduação e de mestrado. Lembro, com clareza, das inúmeras críticas

que recebi por parte das lideranças religiosas a que estava submetida, por escolher realizar alguma atividade acadêmica em detrimento de compromissos religiosos. As críticas, com muita frequência, eram baseadas em um uso descontextualizado da assertiva bíblica que diz que “a letra mata”¹⁹.

Reconhecia, em Estela, certa semelhança na dedicação que eu também já dispensara à igreja e apostava que, partindo do mesmo ponto que eu, estando na Universidade como eu estive, a entrada na vida acadêmica, com a consequente tentativa de adotar um raciocínio mais científico do que místico para estudar os fenômenos, também poderia se dar para ela como foi para mim.

Assim, é possível afirmar que, no primeiro tempo de nosso contato, eu me identifiquei a Estela por meio dos significantes do campo da religiosidade. Também eu tinha tido experiência institucional em aparelhos que privilegiavam o enlaçamento do tipo Discurso de Mestre.

Ao enxergar semelhanças entre nós, acreditei que, potencialmente, eu estava diante de uma aluna que poderia fazer da inserção na Universidade – com destaque especial à experiência de orientação que vivi no Mestrado – o esteio para encontrar o equilíbrio entre o discurso religioso (de Mestre), marcado pela impossibilidade da novidade, e uma disposição mais curiosa e investigativa (própria do Discurso Universitário).

Identificada à aluna, eu não contava com o fato de que o desejo de Estela ao vir buscar a formação universitária poderia não ser o mesmo que tinha me motivado tempos atrás. Por esse motivo, demorei a abrir mão dos meus ideais do que um aluno deveria ser. Eu dei consistência ao ideal de aluno, de orientação, de orientador. Impedia-me de ver as diferenças que havia entre aluna de graduação que eu imaginava ter sido e a que eu pensava que Estela deveria ser.

Na sala de aula, Estela era uma aluna que não chamava a atenção. Raras vezes fazia intervenções durante a aula, cumpria suas tarefas no limite do necessário. Estava sempre presente às aulas, mas sem marcar sua presença. Não se fazia notar nem por bem, nem por mal e durante muito tempo eu tive dificuldades em gravar seu nome, que

¹⁹A expressão encontra-se em uma das cartas escritas por Paulo ao povo coríntio. Trata-se de uma crítica ao apego a Lei do Velho Testamento, que teria sido flexibilizada pelo nascimento e morte de Jesus Cristo, evento que funda o Novo Testamento e uma nova forma de relação entre o Homem e Deus. Lida fora do seu contexto, é comumente utilizada por pessoas que querem recriminar os fiéis que optam por uma vida acadêmica.

sempre confundia com o de sua colega mais próxima, que portava as mesmas características que ela, além da fé e do ativismo na igreja que frequentavam.

O fato de apresentar uma escrita marcada por problemas de coesão, coerência, concordância, ortografia não me chamavam a atenção, porque esta era a situação da maioria de suas colegas de turma.

1.2. 2010: A concepção de um trabalho de pesquisa

No que segue, para maior facilidade do leitor, organizarei os principais pontos relativos à passagem feita por Estela do Discurso de Mestre ao Discurso Universitário em ordem cronológica.

Setembro de 2010

Aproximadamente três meses após ter me procurado para ser sua orientadora, Estela quebrou um longo silêncio. Enviou-me um e-mail, em que ela encaminhou uma elaboração da pergunta de pesquisa do seu trabalho e pediu ajuda para sistematizá-la. A pergunta era: “Qual a importância da subjetividade cultural no processo de alfabetização das crianças pequenas?”

Percebi, nessa única interrogativa, uma série de elementos que, por sua vagueza, mereciam ser mais bem trabalhados. Em primeiro lugar, constava de termos e expressões bastante imprecisos, como “subjetividade cultural” e “crianças pequenas”. Além disso, era difícil apreciar a questão, uma vez que a mesma estava descontextualizada do restante da pesquisa, que, até então, eu sequer sabia se existia.

Paralelamente, Estela não parecia estar muito atenta para a necessidade de incluir o interlocutor no raciocínio que vinha construindo. Por exemplo, ela não informou suas motivações pessoais para a escolha do tema ou para aquela investigação.

Diante disso, respondi a Estela no mesmo dia, com o seguinte e-mail:

Ok... Vamos limpar o campo:

1. O que vc está chamando de "subjetividade cultural"?
2. Como vc pretende "medir" isso e avaliar como se dá quando a subjetividade é ou não respeitada?
3. "Crianças pequenas" é muita coisa... Que período você quer focar?

Pra começar, tenta escrever um parágrafo pra me enviar, em que vc explica o que é que te inquieta...

Como se estivesse me contando...

"A minha pesquisa vai se focar em Isso me inquieta porque Estou chamando de subjetividade cultural Para realizar a pesquisa, vou analisar e à luz das teorias de procurar compreender"

Vamos marcar uma reuniãozinha? Quinta-feira da semana que vem, vc pode? Que horário? Se o que você está querendo é o que eu estou imaginando, já estou com a cabeça fervendo.

Um abraço
Mical

E-mail 1 – Enviado por mim a Estela, em 22 de setembro de 2010.

Relendo essa correspondência, com o recuo analítico que o tempo permite, posso perceber uma tentativa de inscrever a relação em um registro analítico propriamente dito. Sem entrar aqui em maiores detalhes, nesse momento de introdução do caso, interessante frisar que, na concepção de Lacan, a suspensão da debilidade de raciocínio se dá, justamente, quando o interlocutor não compreende o que está sendo dito, e, suspendendo o pacto do sentido, faz perguntas a respeito do que a pessoa pensa ser óbvio.

Foi por esse motivo que eu convoquei a aluna para “limpar o campo” e lhe fiz três perguntas, que incidiam sobre aspectos estruturais da pesquisa. A primeira solicitava que Estela se posicionasse em relação ao seu entendimento de um conceito mencionado por ela, no caso, o de “subjetividade cultural”. Em outras palavras, a primeira manobra que tentei realizar foi conferir clareza e precisão à pergunta de pesquisa que mobilizaria o trabalho como um todo. Apostava que se ganhássemos nesses quesitos, os benefícios seriam duplos. Eu teria melhores condições de orientar o trabalho, sabendo quais eram as intenções da aluna e ela própria, ao conseguir delimitar os aspectos da sua pesquisa, teria melhores condições de selecionar materiais e metodologias.

De natureza mais epistemológica, a primeira intervenção (pergunta n.º 1 – Email 1) buscava mostrar à aluna a necessidade de filiar-se a um campo teórico e utilizar com precisão os termos desse campo. Pela minha própria formação, a expressão “subjetividade cultural” me soava antagônica e eu tinha algumas hipóteses, por conhecer o projeto pedagógico do curso do qual Estela era aluna, do que ela quisesse referir por esse sintagma. De qualquer forma, eu precisava de mais material para saber se era o caso de apenas corrigir a terminologia ou de dar a conhecer a própria teoria pertinente ao tema que a aluna queria estudar e que não teria conseguido nominar adequadamente.

A segunda (pergunta n.º 2 – E-mail 1) incide sobre os aspectos metodológicos da realização da pesquisa. A questão “Como vc pretende “medir” isso?” visava a alertar a aluna para as dificuldades relativas à realização de sua pesquisa. Referia-se à necessidade de determinar por quais instrumentos essa “subjetividade cultural” e a importância (ou influência) da mesma nos processos de aprendizagem da língua escrita poderiam ser aferidas e analisadas. A terceira intervenção chamava a atenção para a circunscrição de um *corpus* e as implicações disso: onde vou buscar meus dados? Quem serão meus informantes? Na pergunta de pesquisa, a única indicação que se tinha disso está expressa pelo sintagma “crianças pequenas”, o que avaliei como abarcando um universo grande demais e de contornos pouco precisos para uma pesquisa.

A pergunta “Que período você quer focar?” tinha como objetivo implicar Estela em sua ação, assim como fazê-la perceber que, em seu percurso, um pesquisador precisa lidar com limitações inúmeras (tempo, extensão do trabalho, linguagem, viabilidade de execução). Essa terceira questão, assim como a segunda, incidia sobre o aspecto metodológico.

Na sequência das questões, para procurar dar concretude ao que eu esperava de Estela, propus um exercício didático para disposição textual dos aspectos sobre os quais eu havia questionado. De estrutura bastante usual nas salas de aula, desde a Educação Básica, o exercício propunha que se completasse um parágrafo previamente oferecido por mim, com as novas informações solicitadas. Minha intenção era que, uma vez completado, eu pudesse me servir de cada frase daquele parágrafo que, crescendo paulatinamente, dariam origem ao esboço do texto de TCC de Estela.

Nesse exercício, um elemento foi acrescentado, de modo a reforçar ou deixar mais claras necessidades que não foram apontadas tão diretamente nas questões que coloquei no trecho inicial do e-mail. Refiro-me à expressão “à luz das teorias de...” que

visavam a sinalizar para a aluna a necessidade de filiar-se teoricamente a alguém ou alguma corrente para realizar o trabalho.

Chamo a atenção ainda para o texto que encerra o e-mail: “Se o que você está querendo é o que eu estou imaginando, já estou com a cabeça fervendo”. Vale prestar atenção a vários segmentos. O primeiro é a própria atribuição de desejo feita por mim para Estela. Nessa sentença, existe, embutida, a atribuição de um querer: “Você está querendo”. Podemos dizer que isso é uma interpretação, uma aposta. Mesmo que, naquele momento, a aluna estivesse apenas interessada em cumprir tarefas burocráticas, não foi esse retorno que recebeu de mim.

O segundo é o enigma aberto pela asserção “Eu estou imaginando qual seja o objeto do seu querer”. Se a frase tivesse sido terminada, restaria à Estela aceitar ou refutar esse objeto como sendo aquele que complementaria o seu querer. Como foi deixada em suspenso, abriu para ela (ao menos potencialmente) o campo do desejo do Outro propriamente dito. Ela poderia, a partir dessa leitura, ter ficado se interrogando sobre o que a orientadora estava imaginando.

O terceiro é a polissemia em “já estou com a cabeça fervendo”. Essa expressão poderia tanto ser usada para apontar uma excitação positiva (estou cheia de ideias), quando negativa (estou muito preocupada). Caberia à Estela se posicionar, ao menos imaginariamente, com relação a essas possibilidades.

Em todo caso, de minha parte, parece haver aí uma suposição de saber na orientanda. Eu parecia estar supondo a existência de uma construção que nem Estela sabia que sabia. E parece que disse isso a ela na tentativa de contagiá-la com algum ânimo.

Relendo essa frase, percebo que minha interpretação na época foi a de que a pergunta de pesquisa de Estela (que tinha alguma coisa a ver com o papel do professor como alguém que media a relação do aluno com a linguagem) implicava que ela estivesse interessada em discutir a intervenção/a mediação do adulto no processo de aquisição de escrita.

Talvez eu supusesse que, sabendo do meu percurso profissional, antes de ter me procurado ela tivesse lido alguns de meus trabalhos e, a partir dessas leituras, ela tivesse construído uma pergunta de pesquisa ligada com o que eu pesquiso. Em minha avaliação, que talvez tenha sido ingênua, eu supus que Estela tivesse encontrado “coincidências” entre nós, “coincidências” estas que teriam feito com que ela me pedisse orientação.

O tempo instaurou uma dúvida a respeito da pertinência dessa primeira leitura. Das duas, uma: ou essa primeira identificação não foi forte o suficiente para fundar um percurso de trabalho mais consistente ou se tratava, de minha parte, de ter visto o que eu queria ver, em uma idealização projetiva.

Outubro de 2010

Cerca de duas semanas depois, precisamente no dia 05 de outubro, recebi novo *e-mail* em que a aluna dizia estar confusa acerca da vertente na qual seu trabalho se desenvolveria, confusão essa, provavelmente, motivada pelo *e-mail* anterior que solicitava que a aluna precisasse a expressão “subjetividade cultural” e que ela dissesse à luz de que(m) pretendia construir seu trabalho.

Alegou que, dada essa confusão, tinha resolvido enviar um trabalho realizado em uma das disciplinas do curso de Pedagogia (por mim ministrada, inclusive) anexo ao *e-mail*. Segundo ela, esse trabalho teria sido responsável por seu interesse no tema/área no qual pretendia desenvolver seu TCC.

Tratava-se de um trabalho de 15 páginas, cujo objetivo anunciado no resumo era “identificar como se faz importante a intervenção do professor no processo de alfabetização [na perspectiva de Vygotsky] em uma teoria sociointeracionista”. Para tanto, a aluna optara por entrevistar duas professoras a respeito de suas impressões acerca do tema, observá-las em sala de aula, além da realização de uma pesquisa bibliográfica acerca de produções que tratassem da temática escolhida.

Além de alguns problemas de escrita, o texto continha muitas imprecisões do ponto de vista da normatização, no tocante às referências, citações e ao modo como elas apareciam no texto: sem o estabelecimento de um vínculo entre a palavra do autor citado e de quem a citava.

Por meio da paráfrase de autores lidos, nas três primeiras páginas do trabalho, a aluna apresentou temas como “intervenção” e “dificuldades de aprendizagem”. Em seguida, apresentou uma paráfrase das respostas dos professores à entrevista (reproduzidas na íntegra em um anexo), entremeadas com citações de textos lidos. Não realizou desenvolvimento de maiores interpretações sobre as respostas.

Assim, ao me entregar um texto, Estela não tinha atendido minhas expectativas. As questões que eu havia feito continuavam sem resposta. Ao contrário disso, acrescentavam-se aos problemas por mim apontados em forma de perguntas a serem

respondidas, novas incógnitas. A ideia de “subjetividade cultural” parecia ter sido abandonada e apareceram novas preocupações com a intervenção docente e as dificuldades de aprendizagem.

O trabalho enviado também não servia de resposta às questões metodológicas e nem àquelas relacionadas à filiação teórica. Isso porque embora no objetivo do trabalho a aluna tivesse explicitado sua vontade de estudar a alfabetização na perspectiva de Vygostsky, na seção destinada às Referências Bibliográficas, constavam nomes como Fontana, Colello, Marinho e nenhuma alusão a qualquer das obras do autor que lhe serviria de norte.

Como, dessa vez, eu demorara mais do que o habitual para responder a aluna, ao fim de duas semanas, Estela me cobrou a devolutiva do texto. Respondi que o texto ficara perdido entre os diversos *e-mails* recebidos e sugeri um encontro para orientação ainda naquela semana. Trocamos números de telefones para facilitar nossa comunicação e a aluna alertou-me que, naquela semana, estava com a agenda comprometida por causa dos estágios, mas que me comunicaria a melhor data para nos reunirmos.

Novembro de 2010

Passada a semana em que Estela estava ocupada com os estágios, depois de dez dias, resolvi interpelá-la com o seguinte e-mail:

1.	Estela,
2.	
3.	o que está havendo?
4.	Você demora demais pra responder e-mail, estou esperando há duas semanas o seu retorno para
5.	marcarmos uma orientação, pedi que você me procurasse hoje para agendar um horário...
6.	NADA!
7.	Não dá pra eu ler um trabalho seu e te mandar orientações de TCC, por email! Isso até é possível,
8.	mas quando o trabalho já está andando e não no ponta-pé inicial!
9.	A pergunta é: vamos mesmo trabalhar juntas? Ou você repensou o pedido de orientação?
10.	Fique à vontade para ser bem franca, OK? O fato é que já perdemos um semestre de trabalho e isso
11.	é muita coisa!
12.	Caso nossa parceria ainda esteja valendo, seguem opções de data para nosso encontro: 11 de
13.	novembro, às 13h ou 15/11, às 15h.
14.	
15.	Sem mais delongas,
16.	Profa. Mical Marcelino

E-mail 2 – enviado por mim, no dia 10 de novembro de 2010.

Esse e-mail enviado a Estela, para além da tentativa de agendar uma orientação previamente combinada, contem informações que poderiam ser instrutivas quanto ao funcionamento de uma parceria de orientação e ao próprio funcionamento da rotina institucional em uma universidade.

Início o e-mail com uma pergunta, na linha 3, imediatamente após o vocativo. Ao perguntar o que estaria havendo para justificar a ausência, deixo subentendida a necessidade de informar ao parceiro de trabalho (no caso, ao orientador) caso ocorra alguma coisa que comprometa o cumprimento de um combinado.

Na sequência, entre as linhas 4 e 6, há uma orientação a respeito do tempo de comunicação. Informo a Estela que duas semanas para responder um e-mail agendando orientação é tempo demais para um trabalho que deve ser feito em um ano, como é o caso do TCC. Reitero essa urgência com a informação constante das linhas 10 e 11, lembrando a Estela que desse um ano que deveria ser dedicado à escrita do trabalho, já havíamos perdido um semestre. Enfatizo, encerrando com a minha avaliação de que “isso é muita coisa” (linha 11).

Outra instrução a respeito da rotina de orientação e escrita é dada no parágrafo compreendido entre as linhas 7 e 8. Ao afirmar que não é possível ler o trabalho, no estágio inicial em que o mesmo encontrava-se, e enviar orientações por e-mail, indico para Estela a necessidade de encontros presenciais para que a parceria de orientação de fato se estabeleça e seja produtiva. De acordo com o enunciado na linha 8, considero a possibilidade de um trabalho à distância, mas que tem como condição o trabalho estar encaminhado, não em fase inicial de concepção. Tais alternativas não podem ser relacionadas a um *modus operandi* universitário, mas a um funcionamento pessoal meu, enquanto orientadora.

Depois ter explicitado meu modo de trabalho (e-mails devem ser respondidos; a orientação deve ser presencial, sobretudo, nos primeiros passos do trabalho; o tempo de execução do trabalho deve ser considerado), dou a Estela a opção de escolher se quer, realmente, ser minha orientanda. Nas linhas 9 e 10, há uma sequência de três frases que apontam para isso: as perguntas “vamos mesmo trabalhar juntas?”, “você repensou o pedido de orientação?” e um imperativo “fique à vontade para ser bem franca”.

Fazendo valer as regras do jogo que acabara de colocar, proponho duas possibilidades de datas para o encontro presencial (linhas 12 e 13), condicionadas a manutenção da parceria de trabalho.

Na despedida, o habitual “Um abraço, Mical” (conforme se pode ver no E-mail 1, anteriormente reproduzido) foi substituído por “Sem mais delongas, Profa. Mical Marcelino”, expressão em que o lugar institucional ocupado pelos parceiros ficou mais marcado.

Em uma primeira leitura, podemos afirmar que, no texto do e-mail reproduzido, existia uma inesperada assertividade por parte da orientadora, que, nitidamente, mudou o tom da interação. Examinando a sequência dos eventos, entretanto, outra hipótese se coloca: este pode ser o momento em que deixei de ser conivente com a falta de implicação subjetiva da aluna e, de modo mais impositivo, exigi consequência.

Na prática, essa postura parece ter provocado uma ruptura nas relações “mornas” que vinham se estabelecendo até então: perguntas e respostas sem grandes consequências ou quaisquer sinais de engajamento para que elas passassem a integrar o TCC.

No livro 20 de seu *Seminário*, Lacan (1972-1973) afirma que “é pelas consequências do dito que se julga o dizer” (p. 26). Nessa direção, seja lá qual for a interpretação mais adequada a ser dada ao meu e-mail, no sentido de julgar qual seria o afeto que me dominaria na ocasião, parece-me mais importante pontuar o que resultou dele. A resposta de Estela foi curta, porém boa o bastante para a continuidade dos trabalhos: “Ok! Mical nos vemos hoje.”. De alguma maneira, o e-mail – descompensado ou não – surtiu algum efeito sobre o modo como a relação de orientação vinha sendo conduzida e inaugurou outro momento no trabalho de Estela.

Foi assim que tivemos nossa primeira orientação face a face, quase oito meses após o pedido inicial de orientação.

Na ocasião, retomamos a pergunta de pesquisa inicialmente rascunhada por Estela e o trabalho que ela me enviou em resposta ao *e-mail*. Conversamos a respeito da necessidade de fixar as partes necessárias a uma pesquisa (introdução, pergunta de pesquisa, objetivos, justificativa) e de procurar circunscrever cada conceito utilizado. Estela falou do seu desejo em investigar como a intervenção do professor, impregnada de suas concepções de educação e de escrita podem influenciar na aquisição da língua escrita.

Optamos por começar procurando definir o que iria ser designado pela palavra “intervenção” e “influência” que não constavam da formulação inicial de sua pergunta de pesquisa, mas apareciam no trabalho que a aluna me enviou tentando explicar sua opção pelo tema que eu, até então, não conseguira capturar qual seria, de fato.

As mesmas palavras apareciam também na sua fala durante nossa conversa nessa orientação. Comentamos que o professor sempre vai ter certa responsabilidade no processo de ensino de escrita e eu arrematei com a expressão “ou do ônus ou do bônus”.

Sugeri que ela revisitasse algumas leituras básicas acerca da alfabetização. Estela demonstrou interesse em aprofundar as leituras de Emília Ferreiro e sugeri que começasse por dois livros básicos: Reflexões sobre Alfabetização (1987) e Com todas as letras (1979) ambos discutidos nas disciplinas por mim ministradas a turma de Estela.

Sugeri também a leitura de um texto de Mayrink-Sabinson (1997), em que a autora apresenta resultados de uma pesquisa longitudinal em que observou as interferências de diversos adultos letrados (professor, mãe) no processo de aquisição de escrita de uma criança. Por se tratar de um relato de pesquisa, esperava com essa indicação, inspirar Estela para que a mesma pudesse responder às questões metodológicas que eu havia destacado há cerca de um mês, ainda sem respostas.

Na época, a biblioteca da instituição recém-inaugurada contava com um acervo bastante reduzido e não dispunha do livro em que o texto sugerido está publicado. Comprometi-me a emprestar o meu exemplar para que Estela fizesse a leitura e pedi que ela me enviasse um e-mail me lembrando de levar o livro para ela, assim que possível.

Foi ainda nesse encontro que sugeri a leitura das “Considerações Finais” da minha dissertação de Mestrado. Embora não fosse a temática central do trabalho, a preocupação com o papel do professor no ensino da escrita permeou todo o texto e culminou com algumas indicações a respeito do assunto. Como a dissertação está disponível no Banco de Teses da USP, passei a Estela o endereço do site, explicando os procedimentos para que ela mesma realizasse o *download* no material.

Despedimo-nos, deixando já agendada uma nova data para orientação para dali a duas semanas. No dia seguinte, enviei a Estela o seguinte esquema, lembrando-a de algumas das tarefas e procurando começar a construir o esqueleto do seu TCC:

1.	PERGUNTA INICIAL: QUAL É O PAPEL DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO
2.	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS?
3.	HIPÓTESE: A QUALIDADE DE INTERVENÇÃO QUE OS DOCENTES VEM
4.	EXERCENDO NÃO TEM SIDO SATISFATÓRIA. COMO, ENTÃO, DEVERIA SER
5.	ESSA INTERVENÇÃO?
6.	COLETA DE DADOS: ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
7.	
8.	DIÁRIO DE CAMPO
9.	
10.	MAYRINK-SABINSON... INTERVENÇÃO
12.	
13.	MAGALHÃES, MICAL ... (Considerações finais – último capítulo)
14.	
15.	
16.	TAREFAS
17.	LEITURA DOS TEXTOS
18.	ELABORAR UMA INTRODUÇÃO
19.	- SEU PERCURSO ATÉ A INQUIETAÇÃO QUE VC BUSCA RESPONDER
20.	- ESCLECER QUAL É A SUA PERGUNTA DE PESQUISA E A HIPÓTESE
21.	QUE VOCÊ TEM (INICIALMENTE, PELO MENOS)
22.	3. METODOLOGIA
23.	
24.	OBSERVAÇÃO, REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO A PARTIR DAS SITUAÇÕES
25.	DE ESTÁGIO.
26.	REFERENCIAL TEÓRICO QUE VC VAI UTILIZAR
27.	
28.	PRÓXIMA REUNIÃO – DIA 22, AS 15H, BLOCO D.
29.	

E-mail 3 – enviado por mim, no dia 11 de novembro de 2010

O e-mail reproduzido possui três partes bastante distintas. Na primeira parte (linhas 1 a 13), verifica-se uma espécie de síntese das decisões tomadas na reunião de orientação quanto à condução do TCC de Estela. Apresenta uma pergunta inicial, uma hipótese, apontamentos sobre a metodologia da coleta de dados (estágio na educação infantil e diário de campo – linhas 7 e 8) e duas indicações de leituras que deveriam ser realizadas. Na segunda parte, denominada por mim como “Tarefas” (linhas 16 a 21), estão indicadas ações que deveriam ser realizadas por Estela até a próxima orientação. A terceira parte (linhas 22 a 26) traz apontamentos a respeito da Metodologia do trabalho.

Além dessas partes, procurando ser coerente com o modo de funcionamento que havia explicitado a Estela no e-mail 2, do dia 10 de novembro, já deixo indicado o próximo encontro de orientação, com data, horário e local para exatos onze dias depois.

Seis dias depois de ter recebido essas orientações, Estela enviou o e-mail lembrete pedindo o texto com as seguintes palavras: “Mical conforme me pediu, não se

esqueça de levar o texto. te mais estela. (sic!)”²⁰. Como eu já havia esquecido de qual texto se tratava e o e-mail não dava muitas pistas a respeito de qual mensagem Estela tentava direcionar a mim, respondi perguntando mais detalhes e recebi resposta telegráfica: “MAYRINK-SABINSON... INTERVENÇÃO”.

Li o e-mail e, preocupada em não retardar ainda mais o início das leituras indicadas, sugeri que ela me encontrasse, no dia seguinte, na sala em que eu estaria dando aula, para pegar comigo o livro pedido.

Nesse mesmo e-mail, Estela enviou um arquivo com quatro parágrafos, em que ela procurou definir qual seria seu objeto de investigação. Eu o interpretei como sendo uma tentativa de elaboração do meu pedido, reiterado pelas tarefas deixadas na última sessão de orientação, de “limpar o campo”.

Eis o texto enviado:

1. Durante o período de graduação em pedagogia o que inquieta mais uma2. estudante sem experiências em docência e como irei alfabetizar? A alfabetização3. consiste na etapa principal do sujeito no decorrer de sua trajetória escolar, e4. assim a maneira como esta acontece (com ônus e bônus) o acompanhará em todo5. seu percurso acadêmico.6. Como não poderia deixar de ser o estudo da teoria de Paulo Freire, trouxe a7. inquietação posterior mais força, se a atuação do professor se torna tão8. importante para a alfabetização, como esta deve acontecer proporcionando ao9. aluno, uma libertação, a construção crítica da sua identidade, como o professor10. pode contribuir através de sua práxis para a formação desse sujeito crítico11. reflexivo e atuante na sociedade?12. Assim pensamos este trabalho a fim de compreender como se dá essa dinâmica,13. na atuação do professor alfabetizador? Qual é o seu papel na alfabetização de14. crianças, considerando que aquisição da leitura e da escrita é um processo15. sociocultural.16. A subjetividade da escrita criativa é uma utopia de todos os professores para17. seus alunos, esta muitas vezes fica impregnada pelas ações tomadas pelos18. professores, principalmente os que alfabetizam, pois fica à mercê destes criar o19. cerne que levará a autonomia identitária do sujeito.

Excerto 1 – Versão 1

Embora o arquivo estivesse nomeado como “Introdução_do_TCC!.doc”, o texto enviado não chegava a compor o que seria esperado do fragmento de um trabalho desse tipo. Estela começou caracterizando o seu lugar enunciativo como o de alguém que tem pouco ou nenhum interesse em pesquisa. A imagem que ela vendeu de si é a de uma “estudante sem experiências em docência” (linhas 1 e 2). Assim, a questão “como irei

²⁰ Uma possível transcrição do e-mail enviado por Estela para que o leitor possa compreender é: “Mical, conforme você me pediu para lembrar-lhe, escrevo para pedir que não se esqueça de levar o texto prometido. Até mais, Estela”.

alfabetizar?”, na linha 2, ganha quase o estatuto de uma pergunta retórica. Não parece ser o caso de estar perguntando para, em seguida, poder responder, mas sim, de configurar, para si, um lugar de impotência. Ressalto o uso da expressão “ônus e bônus”, advinda de uma fala minha, na primeira sessão presencial de orientação.

Ao mesmo tempo em que constrói para si o lugar de impotência, Estela qualifica o ato de alfabetizar como sendo a “etapa principal” e que acompanha um sujeito por todo o seu percurso da escolarização. As duas assertivas no mesmo parágrafo constroem uma relação antagônica entre a tarefa que se coloca para Estela, como pedagoga prestes a assumir sua sala de aula, e o lugar em que ela imagina estar.

No parágrafo seguinte, Estela evoca Paulo Freire como sendo um autor responsável pela força da sua inquietação. Ao utilizar a expressão “como não poderia deixar de ser”, escreve como se a leitura de Paulo Freire fosse comum a todo e qualquer pedagogo em formação e como se suas palavras ressoassem no mesmo modo em todos que o leem. Segue-se a essa afirmação, uma série de interrogativas compostas por vocábulos característicos do discurso freireano (linhas 7 a 11): “libertação”, “construção crítica da identidade”, “práxis”, “sujeito crítico-reflexivo”. Compostas por um amontoado de significantes que são repetidos à exaustão num curso de inspiração freireana, essas interrogativas têm o mesmo status retórico da pergunta que abre o texto de Estela, não podendo dizer que se configurem como questões de pesquisa.

Apenas nas linhas 12 e 13, parece haver uma tentativa de esboçar uma pergunta, ainda que de modo muito incipiente. A pergunta inicial sobre a qual eu havia sugerido que ela trabalhasse parecia ter sido abandonada, dando lugar à seguinte formulação: “Qual é o seu papel [do professor] na alfabetização de crianças, considerando que aquisição da leitura e da escrita é um processo sociocultural.” (linhas 13 a 15).

No último parágrafo, compreendido entre as linhas 16 a 19, há uma ruptura com a inserção de uma nova temática: “a subjetividade da escrita criativa”, provavelmente resultado da leitura da minha dissertação. No e-mail que encaminhou esse texto, Estela se preocupou em me notificar que leu as “Considerações Finais” desse trabalho, mas que optara por lê-lo na íntegra, já que o assunto lhe despertara interesse.

Percebe-se, no entanto, que o texto enviado não atende em nada as orientações oferecidas por mim, como necessárias para o surgimento e o andamento de um trabalho de pesquisa.

Estela, no entanto, no texto que apresenta a mim, ignora essa construção e outras solicitações feitas desde o E-mail 1. Vejamos:

Em primeiro lugar, não há uma tentativa de elaborar a ideia por trás da expressão “subjetividade cultural”. A saída encontrada pela aluna é abandonar a expressão substituindo-a, talvez por outra, que pudesse me agradar, uma vez que é retirada de um trabalho escrito por mim (a ideia de “subjetividade da escrita criativa”), ainda que seja lançada em um parágrafo com inúmeros outros clichês teóricos (como “autonomia” e “identitária”), sem qualquer amarração aparente entre eles.

Percebe-se que, de acordo com a tipologia proposta por Riolfi (2011) (cf. Introdução), Estela estava no tempo da “escrita cosmética”, indício de que ainda encontrava-se alienada de tal modo aos significantes do Outro que só conseguia limitar-se a reproduzi-los, numa espécie de *transcrição*, nos termos de Allouch. Estela transcreve para o seu texto aquilo que ouve em seu ambiente universitário.

Além disso, o uso que ela faz da expressão “subjetividade criativa” como sendo “uma utopia de todo professor” (linha 16) não coincide com o uso que fiz dessa ideia no texto em que Estela fez questão de dizer que leu na íntegra. É difícil calcular que elemento desse texto teria levado Estela a fazer a interpretação de que a subjetividade seria uma ideal impossível de ser concretizado e partilhado por todos os professores. Qualquer hipótese levantada nesse sentido por mim seria uma especulação, na direção de um comportamento a respeito do qual já nos alertou Possenti (1999) que empodera o leitor ao ponto de justificar qualquer leitura que ele faça sob o argumento de que se a leitura foi feita foi porque, de algum modo, o texto permitiu.

Nesse mesmo artigo, o autor, que defende as leituras erradas são possíveis de serem feitas e chama a atenção para o fato de que uma leitura equivocada pode apontar para um problema de enciclopédia. Isso implica que, dependendo do nível de especialização ou do acervo de conhecimentos prévios de um leitor, ele possa fazer leituras equivocadas de determinado texto.

Aparentemente, foi isso que aconteceu com Estela: uma aluna de Pedagogia que demonstrava dificuldade em mobilizar os textos de sua área e que se põe a ler um trabalho que mobiliza conceitos da Linguística e da Psicanálise, áreas com as quais possivelmente não mantinha familiaridade.

Ainda que de modo equivocado, a preocupação da aluna em ler o meu texto, tentando encontrar pontos de contato entre meu trabalho e o dela e preocupando-se em incorporá-los ao seu texto pode significar o indício de uma identificação da orientanda com relação a sua orientadora.

Se considerarmos os tipos de identificação que Lacan enumera (1961-1962), é possível correlacionar este comportamento de Estela ao de alguém identificado historicamente. O psicanalista define esse tipo de identificação como aquela em que alguém se identifica a outra pessoa, como uma espécie de modelo. Ressalta, ainda, seu papel estruturante na constituição subjetiva, pois opera como uma espécie de suplência ao objeto perdido na castração. Desse modo, responde à pergunta “O que desejar”.

Tal afirmação se sustenta nos detalhes que passo a apresentar.

Ao tomar emprestados itens comumente observados em meu vocabulário como “subjetividade” e “escrita criativa”, seja nos textos acadêmicos publicados, seja em situações de aula (que dão a ver meu objeto de interesse), a aluna demonstra esse germen de identificação a um dos significantes que pudessem ser atribuídos a mim: “aquela que pesquisa manifestações de subjetividade na escrita”. Tais palavras aparecem justamente no texto que acompanha o e-mail em que a aluna faz questão de informar a leitura da minha dissertação para além do capítulo por mim indicado.

Além do tema da constituição subjetiva, esse dado é relevante para essa pesquisa pois pode indiciar que, ao colocar alguém no lugar de um objeto que fora recalcado anteriormente, tem-se a condição primeira para o início da instalação da transferência.

Retomando a análise do excerto em relação às demandas feitas por mim no e-mail 3, anteriormente reproduzido, é possível notar que as questões metodológicas solicitadas assim como a circunscrição do campo de pesquisa também não foram sequer mencionadas nesse texto.

Na semana seguinte, mais um encontro agendado não aconteceu. Nessa sessão de orientação, pretendia comentar com a aluna o texto que me enviara por último e verificar o quanto das leituras e da orientação ela tinha apreendido, já que, na escrita, eu não conseguia identificar com clareza que elas tivessem sido incorporadas, nem o quanto Estela havia compreendido das mesmas.

Imaginei que, falando a respeito das ideias, pudéssemos escrever juntas, pois já percebera, desde a época que fora minha aluna, que ela tinha dificuldades com a escrita. A percepção dessa dificuldade se deu durante o tempo em que Estela cursou disciplinas comigo, ocasião em que pude ler trabalhos e provas produzidas por ela. Como já mencionado, essa não era uma característica exclusiva dela e, portanto, não a distinguia do restante da turma. No entanto, as primeiras experiências de orientação, em que minha atenção e intervenções poderiam ser exclusivamente direcionadas a Estela e seus interesses, mostraram que só isso não bastaria. Por algum motivo, Estela não

conseguira, por exemplo, atender a questões objetivas como as que eu lhe fizera no e-mail 3. Apostei, então, em assumir, inicialmente, o lugar de escriba. Pensei que, pela demonstração de como se faz, Estela respondesse melhor do que se eu prosseguisse apenas dizendo como se fazia.

A ausência de Estela ao encontro marcado, porém, inviabilizou a experiência. Fiquei um tanto irritada pelo fato dessa sessão de orientação não ter sido realizada. Passo a narrar as razões. O espaço de trabalho na Universidade naquele momento era muito precário. Não tínhamos um *campus* próprio e, na pequena sala que eu dividia com professores de mais três cursos, o trabalho de orientação era inviável. Eram poucos computadores, a *internet* nem sempre funcionava e o fluxo de pessoas atrapalhava qualquer trabalho intelectual que demandasse alguma concentração.

Diante desses fatores, e já prevendo um encontro de conversa e trabalho no texto, combinamos de nos encontrar em uma biblioteca pública, perto da minha casa. No entanto, ao chegar ao local, constatei que a biblioteca estava fechada. Telefonei inúmeras vezes para Estela para mudarmos o local do encontro, sem ser atendida. Decidi esperar por ela e seguirmos juntas para outro local. Esperei por exatos quarenta minutos sob um sol escaldante, até que decidi voltar pra casa.

A justificativa do não comparecimento veio quatro dias depois. Estela alegava que voltou do meio do caminho para acudir um parente com problemas de saúde e pedia desculpas pela demora em justificar/avisar pelo fato de estar sem *internet*, no momento. Minha resposta foi um lacônico “OK, M.”. Temendo ser ainda mais incisiva do que no e-mail 2, optei, dessa vez, pelo laconismo.

Diante desse ano de pouco trabalho e de muitos desencontros, minha motivação para continuar orientando Estela diminuiu consideravelmente. Cheguei a comentar a situação com alguns colegas. Para apontar minha percepção de que a aluna não se implicava no que estava fazendo, eu dizia-lhes que, em última instância, o TCC não era meu e sim, dela. Eu havia decidido que cabia a Estela me procurar quando achasse conveniente.

Dezembro de 2010

Nosso último contato de trabalho no ano de 2010 deu-se por meio eletrônico. Estela encaminhou a mim um projeto de TCC que deveria ser apresentado, como

trabalho na disciplina de TCC I²¹. No corpo do e-mail, Estela dizia: “estou começando a delimitar ‘creio eu’ o meu tema”.

A aluna gostaria que eu apreciasse o projeto antes que ela enviasse à professora. Respondi que achava “meio tarde pra ‘começar a delimitar’” e que, em função de estar envolvida em outras atividades da Universidade, só poderia olhar o projeto no próximo fim de semana. Como ela respondeu que precisava entregar o mesmo na segunda-feira e eu havia recebido o texto na sexta-feira não pude fazer a leitura que ela solicitou.

O texto contava com três páginas de texto em que constavam as partes principais de um projeto, que passo a apreciar individualmente. A Introdução consistia em duas linhas (“Pretendemos com este trabalho abordar questões referentes a alfabetização de crianças, a fim de compreender como se a atuação do professor alfabetizador de criança.”) e por Tema, Estela definiu “Aquisição da leitura e escrita e o papel do professor.”.

A pergunta de pesquisa apresentava uma composição bastante diversa da primeira apresentada por Estela. A pergunta passou a ser “Qual e (sic!) o papel do professor no processo de alfabetização da criança pequena?”.

Observe-se que a expressão “importância da subjetividade cultural” é trocada por “papel do professor”, mas se mantém a expressão “criança pequena”, apontada por mim como ampla demais.

A natureza da pergunta de Estela, nessa conformação, merece um olhar mais detalhado.

Em primeiro lugar, a composição da mesma aponta para uma crença em como um professor deve ser e na possibilidade de que, seguindo um *script*, seja possível garantir a transmissão de informações, sem nenhuma interferência da opacidade da linguagem, por exemplo. Desconsidera a barra espessa que separa significante de significado, na reelaboração lacaniana do modelo teórico de signo linguístico proposto por Saussure.

Além disso, a natureza irrealista da pergunta também chama a atenção, na impossibilidade da construção de uma resposta. Como seria possível, do modo genérico como está proposto, apreender as influências de um professor no processo de

²¹ De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, o aluno concluinte, além das orientações com professor escolhido, precisa cursar dois semestres relativos à disciplina TCC, visando à “organização do material de ensino e de pesquisa realizados ao longo da formação inicial para a produção científica” e a elaboração de “um artigo científico, de acordo com as Normas da ABNT, com a reflexão do processo formativo vivenciado e suas articulações entre ensino, pesquisa e extensão.”.

aprendizagem de escrita dos seus alunos? Some-se ao caráter retórico da mesma, conforme já mencionado anteriormente, a aparência de que Estela não tinha ainda muita clareza do que seria uma pesquisa e de como se executa a mesma.

A Justificativa é composta unicamente por três dos quatro primeiros parágrafos da peça escrita reproduzida no Quadro 1, *ipsis litteris*. O quarto e último parágrafo passaram a integrar a seção destinada ao Referencial Teórico.

Os demais parágrafos dessa seção apresentam a concepção de escrita segundo Emilia Ferreiro, as dificuldades das crianças na aquisição da escrita, uma apreciação a respeito da prática do professor como sendo impregnada de suas concepções pedagógicas, sociológicas e políticas e uma apreciação acerca de metodologia de ensino, a partir de uma citação de Paulo Freire.

O objetivo da pesquisa foi apresentado da seguinte maneira:

1. Buscar compreender qual é a importância do professor na alfabetização, visto que em2. muitas escolas estas não possui nenhum tipo de formação para a realização3. deste trabalho, pretendemos assim levantar questões como seria possível a qualquer um4. alfabetizar, e qual as conseqüências da práxis deste no desenvolvimento e na alfabetização5. da crianças pequenas

Excerto 2 - Versão 2

O texto do objetivo redigido por Estela é digno de comentário. Em primeiro lugar, é um texto difícil de ler, dada a qualidade da escrita. Trata-se de um parágrafo de cinco linhas composto por uma única oração, com problemas estruturais de pontuação, anáfora, de concordância verbal, o que compromete sua coesão.

Além disso, é moralista e aponta um dedo acusador quando afirma que os professores que alfabetizam não possuem qualquer formação para tal (linha 2). A interpretação é reforçada ainda pela ambiguidade da expressão “qualquer um” utilizada para referir-se aos docentes, uma vez que além do caráter de indefinição semântica do referente (sinônimo de expressões como “todo mundo” ou “qualquer pessoa”), a expressão carrega uma carga pejorativa que designa alguém desqualificado ou insignificante.

A parte metodológica restringe-se a duas linhas escritas. Nelas, Estela indica que realizará pesquisa bibliográfica, além de visita à escola para observação, visando à coleta de dados necessários.

Seguiu-se a esse texto composto pelas partes canônicas de um projeto, um cronograma que previa sete meses de trabalho, assim divididos: cinco meses para revisão bibliográfica (os três primeiros e os dois últimos meses); dois meses para coleta de dados, observação em salas de aula de alfabetização; e dois meses (os últimos) para análise dos dados coletados.

Na véspera da entrega do projeto para a docente responsável pela disciplina de TCC I, Estela me enviou uma nova versão. Dessa, constavam algumas alterações que merecem destaque. Não soube precisar se as mesmas advinham do esforço da própria aluna em sistematizar o que já havia sido indicado nas poucas orientações que tivemos ou se ela contou com a intervenção de alguém, como a própria professora da disciplina que, aliás, tinha conhecimento da situação em que se encontrava nossa relação de trabalho.

Duas semanas depois, nos últimos dias daquele ano letivo, recebi o seguinte e-mail de Estela:

1.	Mical, antes de entrarmos de férias queria te agradecer pela orientação.
2.	Se ainda quiser me orientar, rrsrs.
3.	Queria ter material para ler nas minhas férias.
4.	Obrigada, Estela.

E-mail 4 – enviado por Estela em 15 de dezembro de 2010

No e-mail de “despedida” do ano de 2010, Estela faz um movimento interessante. Depois de um ano de desencontros, Estela se exime de tomar um posicionamento ou de exprimir o que deseja, dirigindo à sua orientadora esta demanda, ao enunciar, em tom de brincadeira (o que pode ser inferido pelas onomatopeias de riso – rrsrs), que se eu ainda quisesse orientá-la, ela gostaria de indicações de leitura para as férias.

Vale lembrar que, há um mês, essa questão já se colocava entre nós duas, quando no e-mail 2 (anteriormente reproduzido), pedi a Estela que fosse franca quanto ao seu desejo de seguir sendo orientada por mim. Na ocasião, Estela respondeu com a prontidão para o agendamento de um encontro de orientação. Dessa vez, ela demonstrou prontidão para realizar leituras, pedido que causa estranhamento, pois, conforme já pontuado, não era possível verificar, no texto de Estela, a presença das inúmeras leituras já indicadas.

Respondi da seguinte maneira:

1.	OK, Estela
2.	
3.	Espero que o próximo semestre seja mais produtivo.
4.	Assim que fechar todas as notas, vou sentar pra separar bibliografia pra vc, tá?
5.	
6.	Um abraço
7.	M.

E-mail 5 – enviado por mim, em 15 de dezembro de 2010.

Embora Estela, em seu e-mail, tenha me dado a oportunidade de interromper a orientação, em resposta, manifesto meu anseio de que o próximo semestre (último antes da data limite para a defesa do TCC) fosse mais produtivo e prometo enviar indicações de bibliografia para leitura durante as férias letivas, conforme solicitado por Estela. Tal promessa, no entanto, não foi cumprida, até porque as indicações que já haviam sido feitas não foram lidas, com exceção da minha dissertação de Mestrado que, conforme já mencionado, também fora lida de forma equivocada e pouco produtora.

O encerramento do segundo semestre de 2010, a meu ver, tinha um significado maior do que o fechamento de um período institucional de trabalho. Explico: com o fim desse período, anunciava-se uma fase crítica no trabalho de Estela, uma vez que o primeiro semestre de 2011 seria o último período disponível para que a aluna trabalhasse e defendesse seu trabalho no tempo previsto para a sua formatura. Qualifico a fase como sendo crítica porque o modo como o trabalho vinha sendo realizado ficou bem longe de meu ideal de escrita de trabalho acadêmico.

Como durante todo o ano precedente houvera pouca evolução (tanto em volume, quanto em qualidade) entre a primeira e a última versão apresentada, o período que eu julgava dever ser destinado ao refinamento das análises e aos ajustes do trabalho, acabou sendo ocupado com sua concepção.

1.3. 2011: Um tímido despertar

Março de 2011

O silêncio entre Estela e eu permaneceu até o primeiro dia do mês de março de 2011, quando Estela encaminhou novamente, “conforme combinado” (palavras do seu e-mail) o pré-projeto do seu TCC. Estela, nesse momento, abandonara as tentativas embrionárias de construção de seu trabalho (cf. Excertos 1 e 2) e me enviara,

novamente, um projeto entregue na disciplina de TCC I, escrito há um ano e que já fora modificado por nós, nas poucas oportunidades de trabalho que tivemos durante o ano de 2010. Não me pronunciei sobre o fato.

Vinte e quatro dias depois, encontramos-nos para uma sessão de orientação. A metodologia utilizada nesse encontro foi uma leitura conjunta do texto levado por Estela, em um *pendrive* (Versão 3). Tratava-se de um texto de 5 páginas, que foram lidas na íntegra. Dessas páginas constavam uma pequena Introdução, duas seções denominadas Referencial Teórico e Metodologia, além das Referências Bibliográficas.

Enquanto fazíamos a leitura, eu ia pontuando e escrevendo no corpo do texto, em vermelho, o que era necessário fazer para que o texto ganhasse em qualidade. Ao fim da sessão, para evitar extravios, enviei o resultado da tarde de trabalho por e-mail para nós duas, sob o título “Esqueleto”.

No que se segue, apresento os excertos do texto que sofreram intervenções. Neles, é possível depreender a natureza das intervenções.

Comecei o trabalho daquela tarde incluindo no topo do texto:

ESCOLHER UM TÍTULO
Estela...

Excerto 3 – Versão 3

Embora essa intervenção possa não ser de natureza acadêmica propriamente dita, a mesma pode indiciar um convite da parte da orientadora para sua orientanda. Tanto a primeira quanto a segunda linha tem em comum o objetivo de nomear: a primeira nomear o trabalho e o segundo nomear quem o escreve. Materializar com a escrita sobre o papel a autoria do trabalho poderia ser uma metáfora da construção de um lugar de enunciação que Estela poderia ocupar para construir um trabalho que fosse seu. A dificuldade em ocupar uma posição autoral era algo que me incomodava na escrita de Estela. Suas pequenas incursões no processo de escrita acadêmica até aqui, constituíram-se em uma barafunda de vozes (VIGOTSKY, FREIRE, BRITTO, MAGALHÃES) que impediam que Estela aparecesse, já que a aluna não conseguia explicitar o diálogo entre os autores mobilizados e menos ainda, estabelecia um diálogo seu com a teoria citada.

Quanto à pergunta de pesquisa e a delimitação dos objetivos da mesma, na versão que tinha em mãos, naquele momento, ficara nítido que a aluna não conseguira ainda avançar em clareza.

Observemos no excerto a seguir, a elaboração de Estela, seguida da minha intervenção, em vermelho:

1.	Pretendemos com este trabalho abordar questões referentes à alfabetização de
2.	crianças, a fim de refletir acerca de alguns aspectos relativos ao papel do professor
3.	alfabetizador, ou seja, qual a relevância deste para o processo de alfabetização de
4.	crianças.
5.	Partindo do pressuposto de que a língua escrita se dá por um processo socialmente
6.	construído, não podendo ser considerada um mero produto escolar. Como então a
7.	escola deve encarar a aquisição da língua escrita e da leitura entendendo que esta é
8.	um processo sociocultural? Pretendemos então através desta questão entender como
9.	o professor com sua concepção de educação e de alfabetização vêm tratando sua
10.	prática educativa, e como esta vem sendo distintas entre os professores.
11.	Sendo assim, a pergunta q norteia meu trabalho é
12.	Qual é o papel do professor no processo de alfabetização da criança pequena?
13.	Refazer objetivo de acordo com a nova pergunta:
14.	Buscar compreender qual é a importância do professor na alfabetização, visto que em
15.	muitas escolas estes não possui nenhum tipo de formação para a realização deste
16.	trabalho, pretendemos assim levantar questões como seria possível a qualquer um
17.	alfabetizar, e qual as consequências da práxis deste no desenvolvimento e na
18.	alfabetização das crianças pequenas.
19.	Elaborando assim hipótese de como essa atuação do professor, interfere no alfabetizar
20.	das crianças

Excerto 4 – Versão 3

A intervenção surgiu de uma experiência com a seguinte estratégia: solicitar que Estela me dissesse oralmente o que ela almejava fazer no seu trabalho de conclusão de curso.

Desde os seus primórdios, para a Psicanálise, a fala e a linguagem têm lugar de centralidade. Lacan (1953) em “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”, respondendo a aversão do interesse nesses temas por parte dos estudantes/psicanalistas, retoma-os, propondo uma abordagem ampliada dos mesmos. Segundo ele, “não há fala sem resposta, mesmo que se depare com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte.” (p.249)

Interessa-nos, para melhor analisar a estratégia selecionada por mim no trabalho com Estela, a concepção de fala do psicanalista, segundo a qual a mesma transcende a manifestação lingüística, no nível do enunciado, para servir como meio pelo qual alguém dirige uma mensagem a outrem, mensagem essa que pode exceder o que se quer dizer – o que se pode relacionar à enunciação.

É para dar conta dessas duas dimensões que Lacan diferencia fala vazia e fala plena. A fala vazia é definida como aquela “em que o sujeito parece falar em vão de alguém que mesmo sendo semelhante a ponto de ele se enganar nunca se aliará a assunção de seu desejo” (p. 255). Trata-se da fala desvinculada do desejo, pautada em um imaginário acerca de quem se é, do se quer, de como se procede.

A fala deixa de ser vazia para ser plena, quando, naquilo que se rememora, o sujeito se revê, se reposicionando e dando possibilidades da ascensão do seu desejo. Lacan traz como exemplo o caso de Anna O., paciente de Breuer, em que a colocação de um determinado acontecimento traumático em palavras determinou a eliminação do sintoma que lhe acometia.

Enquanto a fala vazia vincula-se ao Imaginário, a fala plena constrói-se pela via do Simbólico.

Fazer Estela falar constituiu-se como uma oportunidade de fazer-lhe perguntas sobre o que ia afirmando, confirmar ou descartar impressões que eu já havia construído, por meio da leitura das versões que Estela já disponibilizara e de procurar organizar, por escrito, o que ainda apresentava-se de modo esgarçado.

Por exemplo: a essa altura, eu tinha forte impressão de que a intenção de Estela era discutir algo relacionado aos efeitos da mediação de um professor (fosse ela, de boa ou má qualidade) no processo de aquisição de escrita por parte de crianças em fase de alfabetização. Essa interpretação advinha de indícios presentes em seu texto, como a recorrência da ideia “influência do professor” e uma aposta em que ela desejava estudar formas de interação na relação professor-aluno-escrita. Essa aposta se sustentava no nome de Vigostsky, mencionado no título do trabalho realizado na minha disciplina (mencionado no item 1.1 e, que segundo Estela, inspirou-a para o TCC) e na recorrência de expressões caras às teorias interacionistas, tais como “a escrita como um processo socialmente construído” e adjetivos como “sociocultural” para qualificar a aquisição da escrita ou o trabalho do professor.

Embora, em nenhuma das versões, Estela tenha colocado essas ideias textualmente, apoiei-me nesses indícios, mesmo que fragmentados, para tentar construir uma ficção de onde pudéssemos partir. Ao escolher esse caminho, um orientador coloca seu trabalho em condição análoga ao do analista, quando, muitas vezes, é necessário interpretar determinados sinais, dando-lhes nomes, ainda que estes sinais pareçam bizarros.

Nas linhas 11 a 20, estão registradas as anotações que fiz decorrentes da fala de Estela sobre o que ela pensava acerca de seu TCC. Passo a detalhá-los:

Procurei delimitar, ainda com as palavras da aluna, uma pergunta de pesquisa (linha 12), um caminho para a construção de seus objetivos de pesquisa (linhas 14 a 18), antecipado pela recomendação “Refazer objetivo de acordo com a nova pergunta de pesquisa” (linha 13) e uma orientação para a elaboração de uma hipótese sobre a qual Estela pudesse apoiar seu trabalho (linhas 19 e 20). A hipótese daria ênfase ao modo pelo qual (“como”) a prática de um professor interfere na alfabetização dos estudantes.

As outras intervenções que realizei nesse texto consistiram em solicitar que a aluna incluísse no seu texto as leituras que, supostamente, ela haveria feito a respeito da temática.

No terceiro parágrafo dessa seção, Estela sinaliza a qual concepção de escrita/teórica pretendia se apoiar. Embora ela evoque uma informação que não é enunciada exclusivamente por Emilia Ferreiro, por ser uma paráfrase de uma ideia que já circula em textos anteriores a ela, é das mãos dessa autora que Estela escolhe recolhê-la:

1. De acordo com FERRERO (2001) a escrita pode ser concebida de duas formas, uma2. como representação da linguagem e como um código de transcrição gráfica das3. unidades sonoras, você escreve como fala. A escrita foi inventada por um processo4. histórico de construção de um sistema de representação.

Excerto 5 – Versão 3

Apostando nessa aparente escolha pelo trabalho da autora citada, sugeri a aluna que investisse mais nessa direção, inserindo, ao final da seção, o seguinte comentário:

INCLUIR RESENHA TEORICA – FERREIRO ACERCA DO PROFESSOR (ADULTO)
--

Excerto 6 – Versão 3

Outra intervenção de natureza semelhante foi realizada no que diz respeito à Metodologia. A aluna propunha colher os dados para sua pesquisa no âmbito do seu último semestre de estágio, o que significava uma carga horária de apenas 20h de observação. Isso me preocupava, porque eu avaliava que, nesse curto espaço de tempo, a aluna não pudesse colher dados relevantes para confirmar, ou não, uma hipótese de

trabalho e temia que, no lugar de uma análise, ela só conseguisse proferir julgamentos a partir de 20h de fragmentos da rotina de um professor.

Como orientadora, não me sentia segura quanto a esse procedimento, nem quanto ao modo que eu deveria orientar a análise dos dados coletados. Sugeri que Estela lesse um texto publicado por mim, em parceria com mais duas colegas (VITA; OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011), a respeito dos modos de lidar com os dados de uma pesquisa. No artigo, as autoras apresentam uma leitura do “paradigma indiciário”, de Ginzburg (1989) e sugeri que Estela demandasse especial atenção a esse trecho do texto sugerido.

Como o método proposto pelo historiador italiano baseia-se na busca pelo detalhe, em pormenores aparentemente negligenciáveis, mas capazes de “revelar fenômenos profundos de notável alcance” (GINZBURG, 1989, p.178), esperava que o conhecimento do mesmo servisse para Estela encontrar a melhor saída para as especificações metodológicas do seu trabalho.

Como Estela queria trabalhar com dados advindos da observação em sala de aula (e, para isso, usaria as poucas horas de estágio destinadas a essa atividade), preocupava-me um olhar fragmentado sobre a prática do professor que a recebesse, o que poderia resultar num juízo arbitrário de valores, no lugar onde se espera encontrar uma análise.

Estela teria, do ponto de vista da quantidade, pouco material para análise e, como orientadora, julgava importante que cada aula observada fosse explorada qualitativamente, dando atenção aos detalhes, num movimento de singularizar seu trabalho e também cada peça de análise por ela recolhida.

Importante ressaltar as inúmeras indicações de leitura que fiz a Estela e o efeito nulo dessas indicações, se consideradas as minhas expectativas de orientadora quanto à apropriação das mesmas por parte da aluna.

Como afirmei na segunda sessão deste capítulo, Estela era uma moça bastante religiosa. Sendo coerente com a fé que professava, provavelmente sentia-se na obrigação de reproduzir a palavra de Deus, em cumprimento ao mandamento bíblico de ir a todo mundo e pregar o Evangelho (S. Matheus 16:15), sem acrescentar ou diminuir nada do mesmo, sob a pena de receber pragas ou perder sua parte no Paraíso (Apocalipse 22:18-19).

Enredada no Discurso de Mestre, apresentar-lhe nomes de autores parece ter funcionado como apresentar novos mestres. Assim como Deus e sua palavra, no ambiente religioso a que pertencia, devem ser propagados, sem que se ponha de si, o

que Estela conseguia fazer, no ambiente universitário, com os autores e suas respectivas palavras era reproduzi-las – o que, textualmente, se manifestava pelas citações e tentativas de paráfrases das ideias dos autores lidos.

1.4 Efeitos das intervenções da orientadora no texto de Estela

Uma semana depois, Estela me devolveu o texto, ainda sem título, mas assinado com seu nome completo e com inserções destacadas por ela em amarelo. Olhando superficialmente, um leitor teria pensado que Estela trabalhou muito. As inserções eram bastante numerosas: dos quarenta e seis parágrafos que consistiam essa peça escrita, vinte e sete eram novos.

No entanto, um olhar mais apurado demonstrou que as modificações que Estela fizera em seu texto limitaram-se a reparos cosméticos, para utilizar a nomenclatura proposta por Riolfi (2011) para designar alterações que não alteram o conteúdo do dito, mas procuram apenas torná-lo mais agradável aos olhos do outro.

Oliveira (2008), na pesquisa de Mestrado em que comparou rascunhos e versões finais nas provas de Redação de uma avaliação sistêmica do estado de São Paulo, destinada a alunos do Ensino Médio – constatou que, na maioria das vezes, as transformações realizadas se deram no sentido de apagar indícios de marcas subjetivas em favor de assujeitar-se a um outro, por meio da reprodução ou paráfrase dos discursos escolares ou religiosos, por exemplo.

O que tanto Riolfi quanto Oliveira apontam relaciona-se com uma tentativa de atender a uma demanda imaginária de um outro também imaginário. O apego a modelos idealizados (seja de escrita acadêmica, de escrita escolar, de orientador ou outros) não deixam abertas as possibilidades de transformações significativas uma vez que não permite ao sujeito reposicionar-se por meio do *trabalho de escrita* (Riolfi, 2003).

Nos excertos das versões apresentadas por Estela e que reproduzimos a seguir, também é possível observar esse movimento já descrito pelos autores anteriormente citados.

À primeira intervenção realizada por mim (Excerto 3), Estela atende da seguinte maneira:

1.	Sendo a pergunta norteadora deste trabalho qual é o papel do professor no processo
2.	de alfabetização da criança pequena? Pretendemos então através desta questão
3.	entender como o professor com sua concepção de educação e de alfabetização vêm

4. tratando sua pratica educativa, e como esta vem sendo distintas entre os professores.
5. Buscando compreender qual e a importância do professor na alfabetização, visto
- que
6. em muitas escolas estes não possui nenhum tipo de formação para a realização deste
7. trabalho, pretendemos assim levantar questões como seria possível a qualquer um
8. alfabetizar, e qual as conseqüências da práxis deste no desenvolvimento e na
9. alfabetização das crianças pequenas.
10. Elaborando assim hipótese de como essa atuação do professor, interfere no
- alfabetizar
11. das crianças.

Excerto 7 – Versão 4

Retomando diversas passagens da orientação de Estela, é possível perceber certa insistência de minha parte na formulação de uma pergunta e uma hipótese de pesquisa, tanto nos e-mails quanto nas duas versões de texto apresentadas. No E-mail 1, isso é solicitado por meio de um parágrafo com lacunas que Estela deveria completar; no E-mail 3, na lista de tarefas que passei a Estela para a construção de sua primeira versão, consta “esclarecer qual é a sua pergunta de pesquisa e a hipótese que você tem (inicialmente, pelo menos)”; no Excerto 3, relativo a terceira versão de trabalho, observa-se, novamente uma preocupação com a pergunta e a hipótese de pesquisa, quando insiro as seguinte intervenções “sendo assim, a pergunta de meu trabalho é” (linha11); e “elaborando assim hipótese de como essa atuação do professor interfere no alfabetizar das crianças” (linhas 19-20). De forma repetitiva, essa foi a principal matéria das orientações e intervenções realizadas sobre as peças escritas que Estela apresentava.

Tomando o Excerto 7, acima, é possível observar pouco avanço na construção de uma pergunta e uma hipótese de pesquisa. A pergunta e a hipótese inicial sugerida por mim, a partir das conversas e de um exercício de suposições (cf. Excerto 3 – Versão 3), foram sumariamente ignoradas.

Estela limitou-se a parafrasear a última intervenção que seu texto recebera, suprimindo as expressões externas ao texto propriamente dito, ou a substituir expressões de ligação, sem incluir as diversas orientações que já havia recebido nessa e em outras versões para construção do seu texto.

	Versão 3 Sugestão da orientadora	Versão 4 Modificações por Estela
(1)	(11) Sendo assim, a pergunta que norteia meu trabalho é /(12) Qual é o papel do professor no processo de alfabetização da criança pequena?	(1) Sendo a pergunta norteadora deste trabalho qual é o papel do professor no processo /(2) de alfabetização da criança pequena?
(2)	(13) Refazer o objetivo de acordo com a nova pergunta: (14) Buscar compreender qual e a importância do professor na alfabetização, visto que [...]	(5) Buscando compreender qual e a importância do professor na alfabetização, visto que [...]

Quadro 7 – Comparação entre as versões mediante intervenção da orientadora

Nos exemplos destacados no Quadro 07, apresento as transformações cosméticas que Estela realizou em seu texto. Curiosamente, algumas delas não só deixam de qualificar sua escrita, como a pioram.

No primeiro par de fragmentos, por exemplo, há uma sugestão de redação da pergunta de pesquisa, de modo a integrá-la com o texto precedente por meio da expressão “sendo assim”. O conectivo, usado para construir uma sequência lógica, foi suprimido por Estela, comprometendo a coesão do texto (cf. Linha 11 – versão 2 e Linhas 1 – Versão 4). Nesse mesmo recorte, ela substitui “pergunta norteadora” por “pergunta que norteia”, outra operação de fim estético, sem consequências para a elaboração da pergunta de pesquisa, além da troca da forma verbal do infinitivo “buscar” (linha 14 – versão 3), pelo gerúndio “buscando” (linha 5 – versão 4).

Ainda no excerto 7, saliento o trecho compreendido entre as linhas 8 e 9. Nele, Estela questiona “como seria possível a qualquer um alfabetizar”. A expressão “qualquer um” ressoa com a preocupação apresentada por Estela na versão correspondente ao Excerto 1 sobre como ela, “estudante sem experiências em docência” (ou seja, qualquer um) (linhas 1 e 2), poderia alfabetizar.

A importância desse excerto, analisado conjuntamente com o Excerto 1, reside sobre o fato de que ambos fornecem um indício acerca da possível identificação de Estela com seu objeto, o que explicaria, de certa forma, a paralisação que marcou boa parte do tempo de escrita do seu trabalho.

Vita, Oliveira e Magalhães (2011), num artigo que trata da relação de um pesquisador com seus dados, alertam sobre o risco de que um pesquisador corre em misturar-se aos seus dados. Caso haja engajamento subjetivo na construção de um percurso de pesquisa, “há uma parcela de nós mesmos que precisamos reelaborar para

poder dizer” (p. 174) e uma reação bastante comum é a da imobilidade, quando, de alguma maneira nos vemos refletidos nos dados selecionados para o trabalho.

Estela, no Excerto 1, qualificou-se como uma estudante sem experiência em docência que se questionava como iria alfabetizar. Em sua pesquisa, já declarara que sua intenção era pesquisar o professor e sua influência sobre a aquisição da escrita de seus alunos, no período de alfabetização. Ao qualificar aqueles que alfabetizam, Estela qualifica-os como “qualquer um”. Tanto o predicativo que Estela usa para si, quanto para os professores alfabetizadores trazem um traço de impotência e de desqualificação, que podem ter sido o traço pelo qual a aluna tenha se identificado aos seus dados. Segundo as autoras, essa seria uma fase da lida com os dados, que é marcada pelo narcisismo. Nela, um pesquisador se reconhece nos dados e reage a eles com identificação ou com repulsa, decorrente do estranhamento ao familiar, nos termos de Freud (1919).

Eis um estágio da pesquisa em que o manejo do orientador pode conduzir a uma alienação a esses dados que, não raro, resulta em trabalhos em que os mesmos são apenas descritos. Recobertos por eles, o pesquisador se vê impossibilitado de tomar a necessária distância para incidir sobre os mesmos. Outra possibilidade é que a orientação conduza o orientando a separar-se dos dados, condição em que é possível perceber as semelhanças entre os corpos, ainda que se reconheça que não são iguais. Desse modo, há possibilidade de incidir sobre os dados, de acordo com uma ética na qual o pesquisador se reconhece enquanto sujeito dividido.

Ainda analisando os primeiros efeitos das intervenções realizadas por mim no texto de Estela, na versão 5 que passo a analisar, vê-se que, com relação à sugestão de inserir as reflexões de Emilia Ferreiro no trabalho (cf. Excerto 2 – Versão 2), sobretudo aquelas em que a autora menciona a figura do professor, Estela recupera, nos textos sugeridos, vários pontos em que a autora menciona o papel do professor na alfabetização de crianças. Salienta aspectos tais como a receptividade do professor às hipóteses de escrita realizadas pela criança e às suas concepções sobre o mundo da escrita, assim como as de ensinar a escrita como um produto mental da humanidade e não um sistema de transcrição de sons e de selecionar metodologias que se baseiem nos modos pelos quais a criança aprende.

Acompanhemos, observando o excerto a seguir:

1.	Agora esta metodologia deve ser embasada, em uma nova concepção de como a
2.	criança aprende, devemos perceber como a escrita é apresentada para elas, e como,
3.	esta se relaciona com o contexto escolar.
4.	A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os
5.	colocam (...) é, sem duvida essencial para poder ao menos
	imaginar
6.	um tipo de intervenção adequada á natureza do processo real de
7.	aprendizagem. Mas reduzir esta intervenção ao que
8.	tradicionalmente denomina-se “o metado utilizado” e limitar
	demais
9.	nossa indagação. (FERREIRO, 2001.p.30)
10.	È o que não pretendemos com este trabalho, não almejamos a criação de um metado
11.	para ser aplicado, mas refletir sobre a forma com que esta intervenção do professor
12.	possaacontecer.Sabemos que nenhuma pratica pedagógica e neutra, os professores
13.	apóiam em suas concepções de aprendizagem e em seu objeto de aprendizagem.

Excerto 8 – Versão 5

Nas linhas 1 a 9 desse excerto, Estela tangencia aspectos relacionados à construção de uma metodologia para ensinar a escrever, parafraseando e citando Emilia Ferreiro. No parágrafo seguinte, no entanto, compreendido entre as linhas 10 a 13, Estela assume a palavra e coloca a que o seu trabalho se presta: “refletir sobre a forma com que esta intervenção do professor possa acontecer” (linhas 11 e 12) e sinaliza o que pretende inferir por meio dessa reflexão, a saber, as concepções de aprendizagem e de escrita (“objeto de aprendizagem”) que sustentam a prática docente.

No entanto, ao fazê-lo, Estela denega aquilo que ela mesma diz ser seu almejo, ao colocar nas linhas 10 e 11, “È o que **não** pretendemos com este trabalho, **não** almejamos a criação de um metado para ser aplicado [...]” (sic!) (grifos meus).

Considerando o fenômeno tal como Freud (1934) descreveu, a saber, como uma atitude ligada ao recalçamento, Estela dá a ver o que gostaria que fosse possível de fazer em seu trabalho: criar um receituário que pudesse ajudar pedagogos recém-formados como ela, ou quaisquer outros, sem formação, a quem se dirigisse a tarefa de alfabetizar.

O fenômeno pode também indiciar um conflito de imagens com o qual Estela lidava, definido por querer e dever: a Estela que quer encontrar um método aplicável em qualquer situação e que resultasse em sucesso e a Estela que não deve, enquanto educadora, procurar receitas prontas – enunciado bastante usual entre professores e em espaços de formação inicial ou continuada para a docência.

Tal conflito pode ser relacionado à dificuldade que, a essa altura, a aluna demonstrava em construir um lugar de enunciação próprio. Em outras palavras, Estela demonstrava dificuldade em administrar sua condição de sujeito dividido.

Nesse sentido, solicitar a Estela que tornasse a ler os textos de Emilia Ferreiro procurando, neles, os aspectos relacionados à sua pesquisa (o papel do professor) forneceu a ela um suporte mínimo para dar sustentação à sua palavra. Ao buscar no Outro, os significantes que lhe interessavam, conseguiu investir pela primeira vez no caos do não-senso e simbolizar o que desejava alcançar com a escrita do seu TCC.

Quanto à sugestão de leitura para elaboração dos procedimentos metodológicos, Estela demonstra ter lido o artigo de Vita, Oliveira e Magalhães (2011) sugerido, quando do trabalho na versão de número 2. Tal demonstração se dá no Excerto 9, reproduzido a seguir.

1.	Durante á analise da coleta de dados, o pesquisador pode se encontrar em um
2.	conflito, onde de um lado esta o objetivo de sua pesquisa e do outro as analises que
3.	muitas vezes se perdem por o pesquisador não saber se separar do seu objeto de
4.	pesquisa.
5.	Muitas teorias já foram criadas a respeito de nos vermos no outro, a exemplo à
6.	teoria
7.	do complexo de Édipo, e assim também acontece na pesquisa, pois tendemos a nos
8.	procurar, ou as nossas concepções nos dados coletados.
9.	Para não nos confundirmos com os dados coletados não podemos fazer uma
10.	analise
11.	superficial deste, realizando uma pesquisa que apenas comprove o que a teoria
12.	diz, pois quando realizamos uma coleta de dados temos que aprender com ela e não
13.	somente utilizar dela.

Excerto 9 – versão 5

Conforme já mencionado, o artigo fora indicado como um modo de tomar contato com as ideias de Ginzburg. No entanto, chama a atenção o fato de Estela demonstrar sua leitura do texto por outra via. No mesmo artigo, as autoras explanam a respeito da relação de identificação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa e Estela dedica-se a parafraseá-las, nesse excerto.

Estela, que no início do seu trabalho demonstra preocupar-se sobre como uma estudante sem experiência em docência poderia alfabetizar, parece descobrir, por meio da leitura proposta por mim, que os objetos de pesquisa que escolhemos nos dizem respeito, mas para serem tomados como objetos da ciência precisam ser separados de nós, em certa medida.

Cinco dias após essa versão apresentada por Estela, devolvi a mesma com intervenções que passo a analisar. No e-mail em que o texto fora encaminhado, sugeri a Estela que em vez de nos encontrarmos naquela semana, ela utilizasse o tempo para trabalhar em seu texto. Adverti-a de que precisava ser rápido porque o seu prazo para depósito do TCC expiraria em pouco mais de um mês e o texto ainda estava “muito cru”. Estela responde sugerindo o encontro para o mesmo dia da semana, só que dali a sete dias, no mesmo horário e encerra com a interrogativa “E o outro livro da FERREIRO?”. A aluna referia-se a uma indicação bibliográfica feita pela orientadora e que provavelmente não encontrara na biblioteca da Universidade. Estela, então, solicita, de modo bastante estranho uma sugestão da orientadora para ter acesso o livro.

Quanto à versão apresentada, Estela de novo demonstrou transformações inócuas, ao que eu reagi com bastante impaciência. Das dez páginas que constituíam o arquivo, apenas as cinco primeiras contém intervenções minhas, novamente insistindo com a aluna quanto a necessidade de circunscrever seu objeto, redigir uma pergunta de pesquisa e construir uma hipótese de trabalho. Destacadas em amarelo, estão as reformulações feitas por Estela e em verde e em letras maiúsculas, minhas intervenções.

1.	Partindo do pressuposto de que a língua escrita se dá por um processo socialmente
2.	construído, não podendo ser considerada um mero produto escolar (cf. FULANO),
3.	perguntamos: Como então a escola deve encarar a aquisição da língua escrita e da
4.	leitura entendendo que esta é um processo sociocultural? Ou ainda, de forma mais
5.	específica, na pergunta que norteará este trabalho: qual é o papel do professor no
6.	processo de alfabetização da criança pequena? Pretendemos então através desta
7.	questão entender como o professor com sua concepção de educação e de
8.	alfabetização vêm tratando sua prática educativa, e como esta vem sendo distintas
9.	entre os professores.
10.	Buscando compreender qual é a importância do professor na alfabetização,
11.	visto que
12.	em muitas escolas estas não possui nenhum tipo de formação para a realização deste
13.	trabalho, pretendemos assim levantar questões como seria possível a qualquer um
14.	alfabetizar, e qual as consequências da práxis deste no desenvolvimento e na
15.	alfabetização das crianças pequenas.
	SAMBA DO CRIOLO DOIDO!

Excerto 10 – Versão 6

O trecho destacado em amarelo é o mesmo escrito por mim no excerto 3, como uma tentativa de organizar a escrita de Estela e que foi reproduzido praticamente *ipsis literis* no Excerto 7.

No Excerto 10, no entanto, Estela constrói uma espécie de parágrafo introdutório a essa reprodução. Para tanto, mobiliza uma concepção de língua como processo socialmente construído (vs. produto escolar) verificável nos textos de Emilia Ferreiro, sem a devida referência, o que é pontuado por mim com a expressão “(cf. FULANO)”. (linhas 1 e 2). Nessa mesma versão, no trecho lido por mim, a aluna faz nova menção à escrita sob o binômio “produto social vs. produto escolar” sem a devida referência e é advertida, com a seguinte expressão:

1.	A alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação)
2.	ele abrange um mundo de escrita e de linguagem e não tem como ser vista somente
3.	como um produto escolar, a criança esta inserida em um ambiente escrito e traz
4.	consigo marcas deste ambiente que o professor pode e deve aproveitar. ISSO NÃO É
5.	SEU... DÊ NOME AS BURROS!

Excerto 11 – versão 6

Tal concepção aparece como ponto de partida para apresentação de um questionamento (“Como então a escola deve encarar a aquisição da língua escrita e da leitura entendendo que esta é um processo sociocultural?”), do qual, “de forma mais específica”, derivaria a pergunta que nortearia o trabalho.

Como, na sequência, encontra-se a reprodução das orientações, sem qualquer trato como o uso de conectores e a alteração dos tempos verbais, o sentido do trecho ficou comprometido, avaliação expressa por mim pelo uso da expressão bastante informal “samba do crioulo doido”²² (sic!), seguida de exclamação.

Após a crítica, recorri novamente ao mecanismo de fazer questões já utilizado anteriormente:

²² A expressão corrente em Língua Portuguesa no Brasil é usada para se referir a coisas sem sentido, a textos mirabolantes e sem nexos, como a música popular do final da década de 60 que leva este título e que mistura fatos históricos de diferentes tempos e espaços em um só enredo.

1.	1.	O QUE A FORMAÇÃO TEM A VER COM A DISCUSSÃO DA INTERAÇÃO?
2.		(CLARO QUE TEM, MAS ISSO É UM TCC)
3.	2.	COMO ASSIM, QUALQUER UM PODE ALFABETIZAR?
4.		3. ACHO QUE VOCÊ ESTÁ USANDO “PRAXIS” INDISCRIMINADAMENTE.
5.		ARRUMA ESSE PARÁGRAFO, PELO AMOR DE JESUS!

Excerto 12 – versão 6

Conforme já apontado anteriormente, o mecanismo baseado nas questões pode ser um manejo mobilizado para suspender sentidos e abrir a possibilidade para que o desejo se coloque. As questões elaboradas nas linhas 1 e 3 poderiam não incidir diretamente sobre o objeto da pesquisa de Estela, mas poderiam contribuir para que ela saísse de um lugar de sentidos estabilizados e, de frente com o que não faz sentido, conseguisse encontrar aquilo que de fato a angustiava e pudesse mobilizá-la para escrever sobre o assunto.

Vejamos: a primeira questão incide sobre a relação que a aluna parece tentar construir entre a formação de um professor e a sua prática. De fato, o que um professor faz em sala de aula não se separa da formação que recebeu inicialmente ou que recebe, de maneira continuada. No entanto, há outros fatores que incidem sobre uma prática docente, relacionados, inclusive, à subjetividade do professor e que são ignorados por aqueles que atribuem o problema da Educação contemporânea, exclusivamente, à formação docente.

Ao atrelar a falta de sucesso na alfabetização de crianças ao fato de que ela é realizada por “qualquer um” ou por profissionais que “não possuem nenhum tipo de formação para a realização deste trabalho”, o trabalho de Estela correria o risco de endossar esse discurso e fomentar um imaginário a respeito do professor alfabetizador que não encontra correspondência no mundo real, uma vez que as redes públicas exigem uma formação, ainda que mínima, para o exercício da docência.

Nesse sentido, as duas questões direcionadas a Estela tem a função de suspender esses enunciados.

O segundo questionamento, em específico, (linha 3) poderia exercer dupla função sobre a aluna: além desse efeito de suspensão, poderia fazê-la retroagir sobre o juízo que fazia dela mesma (“uma aluna sem experiência em docência”) e que, como consequência, lhe destinava um lugar de impotência sobre o tema que se propunha a pesquisar.

Aliás, tais significantes são contraditórios, entre si: se a falta de formação do professor fosse o problema do exercício da alfabetização, isso não se constituiria um problema para uma aluna recém-egressa do curso de Pedagogia, de uma Universidade Federal, ainda que a mesma não tivesse experiência em docência.

A última intervenção (linha 4) não se dá em forma de questão, mas é modalizada pela expressão “Acho que”, de modo a denotar uma percepção do leitor. A mesma se coloca sobre o uso indiscriminado de um jargão da área – a palavra “práxis”.

Ao longo do seu texto, Estela utiliza a palavra “práxis” como sendo sinônima de “prática”. O conceito aristotélico de práxis, revisitado por Marx e que chega ao campo da Educação pelos escritos de Paulo Freire, se difere de uma prática qualquer por trazer em seu escopo a ideia de transformação da realidade e de ser também a práxis, matéria prima principal para a própria elaboração da teoria.

Esse é um conceito amplamente repetido nas aulas dos cursos de Pedagogia e em especial no curso de Estela, cujo Projeto Pedagógico é de inspiração freireana. Esse movimento de tomar um conceito e repeti-lo sem realizar uma elaboração própria sobre o mesmo (ou empregando-o com imprecisões) é comum quando se ingressa em uma área de conhecimento e ainda não se consegue apropriar-se das elaborações da mesma de modo próprio.

Lacan chama a atenção para esse movimento na constituição do sujeito, nomeando-o como um momento de alienação, em que tendemos a nos aproximar no Outro – o tesouro dos significantes e campo do sentido – para, com suas palavras nomear o que não conseguimos por elaboração própria.

O segundo momento dessa dinâmica – chamada separação – se dá no campo do sujeito e para ocupá-lo é necessário suportar o “não-saber” abrindo mão dos sentidos estabilizados que encontramos no Outro para sermos consoantes com a ética do ser.

A intervenção de número 3 tem o objetivo de chamar a atenção para esse fato. Ao apontar que a palavra “práxis” estava sendo usado de forma indiscriminada, eu apontava para um “lugar escuro” que a palavra práxis não nomeava com exatidão e que não era exato nem para a própria Estela. De certo modo, eu convidava a aluna para sair um pouco da sombra de seus teóricos de inspiração e olhar de fato para o objeto que supostamente a angustiava a ponto de se fazer matéria de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Outra intervenção nesse sentido encontra-se no segundo parágrafo do primeiro subtítulo separado por Estela (ainda sem título), quando a aluna passa a justificar os motivos que a levaram a esse trabalho e atribui isso ao estudo de Paulo Freire.

1.	Como não poderia deixar de ser (POR QUE NÃO?)o estudo da teoria de Paulo Freire,
2.	trouxe a inquietação posterior, mais força, (O QUE DA TEORIA DE PAULO FREIRE,
3.	ESPECIFICAMENTE, REFORÇOU SUA INQUIETAÇÃO?)

Excerto 13 – Versão 6

Nesse trecho, a pergunta “Por que não?” que se segue à afirmação da aluna de que Paulo Freire não poderia deixar de ter reforçado sua a inquietação, põe em suspensão algo que para ela talvez seja óbvio. Na sequência, solicito que a aluna indique e especifique o que nos textos de Paulo Freire teria surtido esse efeito de reforço. Como na dinâmica alienação-separação proposta por Lacan, a zona do não-senso é partilhada por interseção entre sujeito e Outro, indicar os pontos de contato entre a teoria e sua inquietação poderia auxiliar a aluna para que a mesma transcendesse as palavras de Freire (e outros autores) para a sua própria percepção e para a construção de um dizer próprio sobre o tema

Nesse excerto, chamo ainda a atenção para o equívoco cometido pela aluna na linha 2, ao qualificar a inquietação reforçada por Freire como uma “inquietação posterior”, como que sinalizando que não havia a inquietação que eu supunha nela como força motriz para seu trabalho.

Ao final das três pontuações constante do Excerto 12, apelei, pedindo a Estela que arrumasse o parágrafo que antecedia minhas observações (e do qual constavam os problemas apontados), “pelo amor de Jesus”. Embora a expressão correlata “pelo amor de Deus” seja corrente em língua portuguesa no Brasil e até, de certa forma, esvaziada de seus sentidos, no contexto da relação que eu estabelecia com Estela, ela pode indiciar outros aspectos, como uma tentativa de encontrar alguma aderência na aluna para que uma parceria de trabalho efetiva de fato se instalasse. Por outro lado, também pode tentar indiciar minha falta de paciência que chegara ao ponto de lançar mão de uma crença religiosa da qual eu já havia me desligado, há tempos.

Desta versão de trabalho enviada a Estela, destaco a última intervenção feita por mim. Embora a intervenção conste da seção intitulada “Referencial Teórico”, seu assunto recai sobre a delimitação do objeto de pesquisa. As cinco páginas precedentes dessa versão e as intervenções que fiz e aqui destaquei demonstraram que um trabalho

de leitura intenso não adiantaria a Estela, caso ela não conseguisse decidir o que gostaria de pesquisar.

Até então, conforme demonstrado nos excertos, eu havia feito muitas indicações de leitura na tentativa de que Estela se inspirasse para o seu trabalho. Ao ler essa versão e chegar no trecho em que a aluna se propunha a apresentar as bases teóricas, percebi a necessidade de insistir na delimitação do objeto, antes de tudo.

1.	REFERENCIAL TEÓRICO:
2.	
3.	A subjetividade da escrita criativa e uma utopia de todos os professores para seus
4.	alunos, esta muitas vezes fica impregnada pelas as ações tomadas pelos professores,
5.	principalmente os que alfabetização, pois fica a mercê destes criar o cerne que levará a
6.	autonomiaidentitária do sujeito.
7.	ESTELA, SEU OBJETO NÃO ESTÁ DELIMITADO. PENSA O
8.	QUE VC QUER DE FATO:
9.	1. O PAPEL DO PROFESSOR NA AQUISIÇÃO DO CÓDIGO
10.	2. O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS,
	LEITORES CRÍTICOS
11.	3. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DA ESCRITA CRIATIVA
12.	REPENSA SEU OBJETO, RELÊ ESSA PARTE DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
	E REFAZ PENSANDO
13.	EM UM OBJETO MAIS DELIMITADO.... TÁ MUITO DIFUSO, AINDA!

Excerto 14 – Versão 6

Nas linhas 7 a 12, solicito a Estela que procure pensar sobre o que queria de fato pesquisar e elenco algumas possibilidades que depreendi dos seus textos e das conversas durante as orientações, a saber, o papel do professor na aquisição do código escrito, na formação de leitores críticos ou no ensino da escrita criativa. Tal movimento tinha como intenção incidir sobre a seleção dos textos e conceitos que deveriam ser mobilizados como aporte teórico do trabalho, pois julguei que a dificuldade da aluna em fazê-lo se devesse ao fato de seu objeto ainda estar bastante difuso, reproduzindo o predicativo utilizado na ocasião da leitura do seu trabalho.

Após mais uma semana sem qualquer sinalização por parte de Estela, envio-lhe o seguinte e-mail, com o assunto “Em berço esplêndido”:

1. Estela,
- 2.
3. vc não acha que está "deitada eternamente em berço esplêndido"?
- 4.
5. Estamos há um mês da DEFESA, seu texto está muito, muito cru, faz uma semana que te
6. mandei o texto com tarefas e nada!
- 7.
8. Nesse cenário, seu prazo para me dar o retorno seria de 24h, no máximo, 48h!
- 9.
10. Preciso te avisar que não tenho qualquer problema em não levar um aluno pra defesa...
11. Mical

E-mail 6 – enviado por mim a Estela, em 12 de abril de 2011

Nesse e-mail, além de uma chamada de atenção que repete a menção ao título do e-mail (estar deitada em berço esplêndido), há, nas linhas 5 a 8, uma instrução explícita a respeito da administração do tempo na produção de um TCC, trazendo inclusive números exatos: o prazo de um mês para a defesa (linha 3), o fato de eu estar esperando o retorno de Estela havia uma semana (linha 6). Na linha 8, demonstro que, naquela conjuntura, uma semana era tempo demais e digo qual seria o tempo ideal: de vinte quatro a quarenta e oito horas para o retorno.

A frase com que me despeço (linha 10) também chama a atenção: “Preciso te avisar que não tenho qualquer problema em não levar um aluno pra defesa...”. O aviso que dei a Estela traz dois elementos que merecem ser analisados: a escolha do verbo “precisar” para introduzi-lo e a dupla negação sobre a qual a frase se constrói.

Ao escolher o verbo “precisar” para modalizar o aviso que se seguiu, o mesmo recebe um caráter mais pessoal do que profissional. Além da expressão de um sentimento de obrigatoriedade em avisar a orientanda sobre os meus supostos critérios de trabalho, há um traço de necessidade no escopo dessa expressão deôntica. Nessa formulação, a transferência é puxada para o orientador.

Essa frase apresenta-se, ainda de forma inacabada, sem apresentar explicitamente os motivos que me levariam a cancelar a banca de defesa de um aluno (por exemplo, “caso o trabalho não esteja a contento”) e pontuada com reticências.

Aparentemente, eu estava fazendo uma ameaça que não era possível de ser sustentada por mim. A necessidade de marcar a necessidade de dizer e a impossibilidade de explicitar os motivos pelos quais eu não levaria um aluno à defesa indiciam tal atitude, reforçada pelo fato de que ela é expressa por meio de uma dupla negação: “**não** tenho qualquer problema em **não** levar um aluno para a defesa” (grifos meus).

Se considerarmos que o inconsciente não reconhece a negação, o que estava dizendo referia-se mais a um ponto de honra para mim – a impossibilidade de não levar um aluno a defesa –, do que propriamente, um recuo.

Três dias depois, Estela envia nova versão por e-mail. No mesmo, pede desculpas pela demora e solicita ajuda com a formatação do texto que, na sua avaliação, deveria ter muita coisa errada. Como permaneci em silêncio, Estela replicou o e-mail mais duas vezes: três dias depois do primeiro envio e oito dias depois do segundo reenvio. Curiosamente, o arquivo que Estela me enviara fora nomeado como “MICAL@” e lembro-me do incômodo que isso me causou, mesmo sabendo que, entre alunos que cursam muitas disciplinas, o recurso de salvar o arquivo com o nome do professor responsável pela mesma seja amplamente utilizado.

Tal desconforto pode ter sido causado pela impressão de que eu e minha orientanda atribuíamos valores diferentes a um Trabalho de Conclusão de Curso. Enquanto para mim, enquanto membro de uma instituição acadêmica, o TCC constitui-se como um primeiro exercício de escrita em que o aluno assume uma posição de autoria, para Estela, parecia ser mais uma tarefa institucional a ser cumprida para a obtenção do diploma, com a mesma importância que os trabalhos realizados no âmbito de uma disciplina.

A versão, com oito páginas, diminuía duas páginas em relação a anterior, mas apresentava transformações importantes de serem analisadas.

Paradoxalmente a impressão primeira que me ocorreu, pela primeira vez, Estela assinara com nome completo o trabalho que me entregara. Seu nome vinha logo abaixo do título também inédito e atribuído ao seu trabalho “A aquisição da escrita: um olhar sobre á (sic!) pratica pedagógica do professor”.

Tal iniciativa parece relacionar-se com um primeiro movimento de delimitação do seu objeto de pesquisa. Ao colocar como chamada do seu título “a aquisição da língua escrita”, Estela responde a última intervenção que eu fizera na versão anterior a esta, em que lhe era solicitada a delimitação do objeto, inclusive, com a oferta de alternativas possíveis para que ela escolhesse, como numa prova de múltipla escolha.

Endossa esse recorte, o período que se segue aos dois pontos, como que especificando o que na aquisição da escrita lhe interessava particularmente, a saber, a prática pedagógica do professor. Ressalte-se que a palavra “práxis”, sobre a qual eu advertira Estela quanto ao uso indiscriminado como sinônimo de prática, praticamente desaparece do texto. A única ocorrência se verifica no seguinte parágrafo:

1.	Existem diversas teorias a respeito da função social da escola e a educação, neste
2.	trabalho, nos respaldaremos na concepção de educação de FREIRE que traz a
3.	importância de partir da realidade do sujeito para a alfabetização esta deve pensar sua
4.	subjetividade, o professor deve estar em uma relação de práxis, ação reflexão ação,
5.	para que esta tenha o efeito de libertar o sujeito da opressão que vive. (vou continuar
6.	a escrever sobre)

Excerto 15 – Versão 7

Perceba-se que ao declarar ao leitor a sua opção, neste trabalho, pela concepção de educação nos moldes de Paulo Freire, Estela o situa entre as diversas teorias que existem a respeito da função social da escola, demonstrando saber que esta não é a única possibilidade de olhar para a Educação (linhas 1 e 2). Na linha 4, a aluna introduz a palavra práxis, seguida de um apostrofo entre vírgulas (“ação reflexão ação”) e nas linhas finais desse excerto, ao mencionar que a educação deve ter “o efeito de libertar o sujeito da opressão que vive” faz referência a ideia de transformação que tal conceito traz em seu escopo, nas diversas elaborações que já sofreu desde Aristóteles até Paulo Freire (linha 5).

É também nesse parágrafo em que, pela primeira vez, pode-se verificar a presença do *trabalho de escrita* que, conforme Riolfi (2003), designa um movimento duplo que acontece entre o escrito e aquele que escreve: aquele que escreve opera sobre o seu escrito e o escrito opera sobre ele, possibilitando que o escriba retroaja sobre o produto, reelaborando-o. Provavelmente, Estela conseguiu ler aquele parágrafo e avaliar que o mesmo, apesar de conter informações relevantes, não estava bem elaborado. Ao deixar o lembrete “vou continuar a escrever sobre” (linha 5) na versão enviada para mim, ela me informa que sabe que precisa melhorar e se preocupa, talvez, em me poupar de fazer intervenções naquele trecho.

Além disso, a parte introdutória do trabalho, onde deveria constar a pergunta de pesquisa do mesmo e que já fora alvo de inúmeras intervenções, tanto no texto quanto em e-mails em que eu sugeriu caminhos para a construção da mesma, também apresenta transformações dignas de nota. Vejamos:

1.	Partindo do pressuposto de que a língua escrita se dá por um processo socialmente
2.	construído, não podendo ser considerada um mero produto escolar (FERREIRO, 2001),
3.	perguntamos: Como então a escola deve encarar a aquisição da língua escrita e da
4.	leitura entendendo que esta é um processo sociocultural? Ou ainda, de forma mais
5.	específica, na pergunta que norteará este trabalho: qual é o papel do professor no
6.	processo de alfabetização da criança pequena? Pretendemos então através desta
7.	questão entender como o professor com sua concepção de educação e de
8.	alfabetização vêm tratando sua prática educativa.
9.	Buscando compreender qual é a importância do professor na alfabetização, visto
10.	que
11.	este tem o papel de mediador no processo ensino aprendizagem, papel fundamental
12.	que Vygotsky (1998) dá ao professor em sua teoria sócio - interacionista falando da
13.	importância da relação com o outro no processo de aprendizagem. Ele coloca o
14.	professor como mediador entre o sujeito e o objeto interferindo no processo de
15.	aprendizagem. Buscamos assim compreender como a atuação do professor interfere
	no alfabetizar das crianças.

Excerto 16 – Versão 7

Nesse excerto, Estela demonstra ter atendido as intervenções que incidiam sobre a necessidade de referendar os autores que são citados ou parafraseados. Ela substituiu a intervenção (cf. FULANO) (Excerto 9, linha 2) e incluiu “Vygotsky (1998)” na linha 11 desse excerto, ainda que esse não houvesse sido apontado por mim. Ao longo do texto, fez outras intervenções semelhantes, indicando no texto o que era produto de leituras e o que era elaboração sua.

Estela demonstra ainda ter envidado seus esforços no sentido de desfazer “o samba do crioulo doido”, como eu havia qualificado esse trecho do seu trabalho.

No primeiro parágrafo, compreendido entre as linhas 1 e 8, a operação principal verificada foi a supressão de ideias. Vejamos o quadro comparativo:

Versão 6	Versão 7
“[...] entender como o professor com sua concepção de educação e de alfabetização vêm tratando sua prática educativa, e como esta vem sendo distintas entre os professores ”. (grifos meus)	“[...] entender como o professor com sua concepção de educação e de alfabetização vêm tratando sua prática educativa.”

Quadro 8: Quadro comparativo das modificações observadas nas versões 6 e 7

O trecho da Versão 6 em destaque foi suprimido na versão seguinte, talvez pela percepção de que não haveria tempo hábil para fazer um estudo comparativo entre diversos professores e suas práticas, ou de que esse objetivo estaria incoerente com a

metodologia mencionada na segunda versão apresentada, qual seja, a utilização dos dados recolhidos em apenas 20 horas de estágio em Educação Infantil.

O segundo parágrafo sofreu alterações consideráveis. Em versões anteriores, Estela afirmava que qualquer um poderia alfabetizar (afirmando que assim acontecia em diversas escolas), sem a exigência de qualquer formação para a execução do trabalho. O lugar do professor, em especial, o do professor alfabetizador é, nesse etapa do trabalho de Estela, o lugar do desqualificado, do impotente ou ainda “do faz o que pode”, já que é “qualquer um” e não recebeu formação adequada.

É importante lembrar que o lugar que Estela destinou aos professores provocou a indagação “Como assim, qualquer um pode alfabetizar?”. A pergunta retórica não significa que eu quisesse saber como isso se dá, mas expressava minha discordância da afirmação.

Feita desse modo, a pergunta não se constituiu como uma suspensão dos significantes aos quais Estela se apegava e, portanto, não provocou uma mudança de posicionamento a partir da reflexão. Mesmo assim, como é possível verificar nas linhas 9 a 15 do Excerto 16, Estela constrói outro lugar para o professor. Comparemos as versões do parágrafo que trata do tema:

O lugar do professor alfabetizador Versão 6	O lugar do professor alfabetizador Versão 7
em muitas escolas estes não possui nenhum tipo de formação para a realização deste trabalho (linhas 11 e 12)	tem o papel de mediador no processo ensino aprendizagem (linha 10)
seria possível a qualquer um alfabetizar (linhas 12 e 13)	papel fundamental Vygotsky (1998) dá ao professor em sua teoria sócio – interacionista (linha 10 e 11)
	mediador entre o sujeito e o objeto interferindo no processo de aprendizagem (linha 13 e 14)

Quadro 9: Quadro comparativo das modificações observadas nas versões 6 e 7.

Apesar dos predicativos relacionados à figura do professor serem bastante diferentes nas duas versões comparadas, não se pode dizer que são fruto de uma reelaboração de Estela. Afirmando isso a partir do modo como a mesma serve-se da menção à Vygotsky como uma espécie de chancela para os predicativos que ela atribui

agora ao profissional em questão: foi ele quem “deu” ao professor, em sua teoria sócio-interacionista, este papel fundamental (linhas 10 e 11 – versão 7). Com isso, Estela destina a mim aquilo que supostamente eu gostaria de ler.

No que se segue, Estela condensa, com algumas supressões e o acréscimo de um parágrafo (Excerto 14), os parágrafos que constituíam, na versão 6, um subtítulo sem nome (seis parágrafos e uma citação, apenas marcados como 1.Subtítulo) e o subtítulo Referencial Teórico (trinta parágrafos, sendo quatro citações).

Na versão 7, Estela reúne todos esses em uma sessão a qual ela dá o título “Aprendendo a ler e a escrever”. São vinte e oito parágrafos, sendo seis citações, que se constituem basicamente como uma resenha teórica da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, a partir do livro que leva o mesmo nome da teoria e outros dois, da mesma autora. Estela faz algumas ainda aproximações entre as ideias de Ferreiro e as de Freire, no que diz respeito ao método e a práxis educativa.

Dos parágrafos suprimidos da versão 7, destaco um que reforça o lugar de impotência construído por Estela para si desde as primeiras linhas apresentadas a mim e que ressoam com a caracterização do professor alfabetizador que também fora suprimida. Eis o parágrafo suprimido com a minha intervenção em letras maiúsculas e destacada em verde:

1.	Durante o período de graduação em pedagogia o que inquieta mais uma estudante
2.	sem experiências em docência e como alfabetizar. (COMO VC PODE FALAR POR
	TODAS
3.	AS ESTUDANTES? VC FOI COLHER DADOS PRA AFIRMAR ISSO? SE NÃO,
	FALE POR
4.	VOCÊ, AQUI!)

Excerto 17 – Versão 7

Assim como ocorreu com o trecho em que se lia a avaliação que Estela fazia dos professores, o caminho escolhido para resolver a questão que eu agora lhe colocava foi novamente a supressão. Ainda que não se possa precisar qual motivo teria levado Estela a suprimir o excerto (compreensão da inadequação de sua escrita ou um movimento de ignorar o que não se sabe fazer de outra forma), a intervenção fez com o que seu escrito ganhasse em qualidade, no sentido de aproximar-se da escrita acadêmica.

Com as questões direcionadas à orientanda, especialmente a que destaca uma questão metodológica da constituição do texto acadêmico (VC FOI COLHER DADOS PRA AFIRMAR ISSO? – linha 3), ela pode ter compreendido que as afirmações em um

texto acadêmico devem ser subsidiadas pela pesquisa e não pelas impressões pessoais que se tem de determinados fenômenos ou objetos.

Como é possível afirmar após a apresentação destes excertos, na versão 7, Estela, de uma maneira ou de outra procurou incidir sobre as questões apontadas por mim na Versão 6. Recapitulando, fez operações de supressão que funcionaram como uma resposta a dois aspectos que estão relacionados à construção de um texto acadêmico. O primeiro refere-se às intervenções que apontavam o meu incômodo com relação aos predicativos que ela atribuía aos docentes e a si mesmo, o que destoa da necessidade da construção de um lugar enunciativo qualificado para a escrita do texto acadêmico. O segundo aspecto relaciona-se com o modo como a argumentação deve ser construída nesse tipo de texto, ou seja, subsidiada na pesquisa e em dados coletados e sistematicamente analisados. Além disso, Estela procurou conferir maior precisão ao uso da palavra “práxis”, diferenciando o uso da mesma em relação à “prática”. Realizou, ainda, um exercício de separação dos enunciados que pertenciam a ela daqueles que pertenciam aos autores, por meio da aplicação das normas de referência. Tais movimentos que começaram a organizar o texto de Estela e a desfazer o “samba do crioulo doido” de que me queixei.

Maio de 2011

Diante disso, a versão 8 (que passo a analisar) constituiu-se da versão 7 acrescida das minhas intervenções. O tom da intervenção da orientadora continuou bastante enérgico, embora o texto de Estela tenha apresentado alguns saltos qualitativos (como esses que venho de descrever). Percebemos que as intervenções, por sua natureza, incidem, basicamente, sobre dois aspectos: a tessitura do texto enquanto uma unidade e a necessidade da introdução e tratamento de dados, como elementos indispensáveis no trabalho de pesquisa.

Os avanços que Estela produzira na versão 7 se relacionaram a intervenções bastante pontuais e de nível elementar para a pesquisa, como por exemplo, a obrigatoriedade em referenciar o autor de elaborações usadas em paráfrases ou em citações ou a necessidade de delimitar um objeto de estudo. Essa última operação, por exemplo, só se deu após uma intervenção que se assemelhava a uma questão de múltipla escolha, em que, baseada no que li de seus escritos, demonstrei para Estela quais poderiam ser seus objetos. (cf. Excerto 14 – versão 6).

Esse cenário aponta para a necessidade de um orientador desapegar-se dos imaginários relativos a um aluno em fase de conclusão do curso. No caso de Estela, tratou-se de idealizar, superestimando, o que um aluno de graduação já deveria saber ao estar realizando seu TCC. Imaginei que, espontaneamente, a aluna deveria saber pesquisar e redigir, com ênfase no que fazer com os textos lidos. Assim, gastei muito tempo indicando leituras, por exemplo, quando a aluna demonstrou não saber como inseri-las em seu trabalho ou quando os passos elementares de uma pesquisa não eram claros para ela.

A primeira intervenção se deu no nome do arquivo, quando troquei “MICAL@” por “Estela 10.05”. O objetivo dessa intervenção foi dar a ver à aluna que o seu TCC não tem o mesmo *status* de um trabalho que se entrega como tarefa de uma disciplina. Sendo um exercício de produção autoral, mereceria levar as marcas do nome de quem o produz, em todas as instâncias. Evidentemente, nada garante o modo como a aluna interpretou essa intervenção. Ela pode ter passado despercebida, pode ter sido interpretada como um simples capricho da orientadora ou, idealmente, ser lida como impregnada de sentidos.

No corpo do texto de nove páginas, que constitui a versão 8, observam-se quinze intervenções da orientadora. Elas versaram a respeito dos aspectos relacionados à unidade textual (quatro intervenções) e à inserção e tratamento dos dados (cinco intervenções). As demais incidiram sobre as referências, redação e aspectos metodológicos da pesquisa.

No que se segue, apresento dois excertos com intervenções quanto à necessidade de tornar o texto uma unidade significativa, por serem esses trechos em que a solicitação para o estabelecimento de elos entre as partes do texto, aparecem de modo bastaste explícito:

1.	Assim pensamos este trabalho a fim de compreender como se da essa dinâmica, na
2.	atuação do professor alfabetizador? Qual e o seu papel na alfabetização de crianças,
3.	considerando que aquisição da leitura e da escrita é um processo sociocultural.
4.	PONTE ENTRE UMA COISA E OUTRA?
5.	A alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação)
6.	ele abrange um mundo de escrita e de linguagem e não tem como ser vista somente
7.	como um produto escolar, a criança esta inserida em um ambiente escrito e traz
8.	consigo marcas deste ambiente que o professor pode e deve aproveitar. (FERREIRO,
9.	2001).
10.	[citação de BRITTO, 2006]
11.	VOCÊ FALA DA FERREIRO NO PARÁGRAFO E CITA BRITTO, ASSIM, NA TORA? NÃO DEU!

Excerto 18 – Versão 8

Nesse excerto, é possível observar que as duas intervenções da orientadora (marcadas em verde) apontam para a necessidade de uma costura entre as ideias contidas em cada parágrafo. No primeiro caso, trata-se da necessidade de ligar a redação (ainda incipiente) dos objetivos da pesquisa e o conceito de alfabetização que está sendo mobilizado pela aluna; no segundo, do estabelecimento de conexões entre o autor citado no parágrafo (Ferreiro) e o autor do excerto transcrito na sequência (Britto).

Detalhemos. No parágrafo compreendido entre as linhas 1 a 3, Estela expõe o objetivo do seu trabalho (“[...] pensamos este trabalho a fim de compreender como se da essa dinâmica, na atuação do professor alfabetizador”) e uma pergunta (“Qual e o seu papel na alfabetização de crianças, considerando que aquisição da leitura e da escrita é um processo sociocultural.”). O parágrafo seguinte introduz uma paráfrase de Emilia Ferreiro, sem indicar a relação que o tema que passa a ser tratado mantém com sua pergunta e objetivo anteriormente expostos.

Ao inquirir Estela a respeito de qual seria a “ponte entre uma coisa e outra” (linha 4), pretendia ensiná-la que, no texto acadêmico, as ideias dos autores mobilizados precisam estar harmoniosamente articuladas com as nossas e que é preciso conduzir o leitor no raciocínio que fizemos, explicitando o caminho.

Na sequência do parágrafo em que apresenta uma definição de alfabetização por Ferreiro, Estela faz uma citação de Britto. Embora, o tema da citação estivesse relacionado ao parágrafo anterior (e até fosse complementar a ele), não há qualquer indicação da relação entre os dois. A intervenção se deu no sentido de destacar a lacuna, não no de sugerir como o problema poderia ser solucionado.

Outro exemplo de intervenção cujo escopo recai sobre a coesão textual se verifica no excerto, a seguir:

1. Na atualidade existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos professores, o
2. metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato mecânico a se
3. adquirir. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a
4. partir do todo. (FERREIRO TEBEROSKY.) **COMO CONSTATOU ISSO?E O QUE TEM**
5. **ISSO COM O**
6. Para FERREIRO (2001), o papel da escola neste processo e a de dar condição para
7. que a
8. criança descubra só o sistema alfabético, o professor teria um papel essencial para seus
9. alunos, entendendo que para eles existiram dificuldade que nos já alfabetizados não
10. possuímos.

Excerto 19 – Versão 8

Nas intervenções realizadas pela orientadora no Excerto 19, tal como ocorreu no excerto anterior, observamos, novamente, a preocupação relacionada à liga entre os parágrafos. O primeiro (linhas 1 a 4), descreve o que a aluna afirma serem os principais métodos de alfabetização utilizados pelos professores. O segundo (linhas 6 a 9) parece ter a intenção de tratar do papel do professor e da escola no processo de aquisição da escrita. Ao escrever “e o que tem isso a ver com o que você trata a seguir?”, dei a ver que não via vinculação clara entre os segmentos.

Além disso, a intervenção chama a atenção para outro aspecto importante da pesquisa: a comprovação daquilo que se afirma. Por meio da pergunta “Como constatou isso?” (linha 4), coloco em suspensão a afirmação de que “na atualidade existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos professores” (linha 1), uma vez que não é explicitado se a mesma advém de investigação realizada por Estela ou por Ferreiro & Teberosky, autoras citadas ao fim do parágrafo.

É ainda, nessa versão, a primeira vez que há intervenções que incidem sobre os dados de pesquisa, bem como à análise dos mesmos. Destaque-se que esse é o primeiro exercício de Estela no sentido de lidar com dados de pesquisa em seu texto, aparecendo sob o subtítulo de “Caracterização da escola”.

Os dois primeiros parágrafos são dedicados à descrição do espaço físico da escola, do público-alvo e da localização geográfica da mesma na cidade em que está instalada. Em seguida, a aluna passou a descrever como a escrita é ensinada aos alunos, nessa escola:

1. A escrita e bem apresentada às crianças, visto que possui alfabeto colado na
2. parede superior ao quadro, e nos cartazes espalhados pela mesma. A primeira atividade
3. feita pela a professora foi um bingo alfabético. JURA QUE ISSO É APRESENTAR
4. “BEM” A ESCRITA? ACHO QUE NÃO SÃO DADOS SUFICIENTES PARA VALORAR
5. O TRABALHO, AINDA...

Excerto 20 – Versão 9

Na primeira tentativa de representação escrita do campo de investigação, Estela opta por começar atribuindo um predicativo ao modo como a escrita é apresentada às crianças. Na linha 1, do Excerto 20, a escrita aparece qualificada como “bem apresentada às crianças”. Segue-se a avaliação de Estela, uma descrição que justificaria a prática ser qualificada desse modo: “visto que possui alfabeto colado [...] e nos cartazes [...]” (linhas 1 e 2) e a indicação da primeira atividade que supostamente fora observada pela aluna, embora ela descreva como a “a primeira atividade feita pela professora” (linhas 2 e 3).

Diante dessa primeira descrição da sala de aula e das atividades de escrita observadas, refuto, por meio da intervenção, o modo pelo qual Estela os qualifica. Por meio da pergunta retórica “Jura que isso é apresentar ‘bem’ a escrita?” (linhas 3 e 4) , alerta sobre a minha discordância quanto a sua avaliação. Além da expressão “Jura que...”, comumente utilizada no discurso comum para expressar certa desconfiança, ressalte-se a presença das aspas que acompanham o advérbio ‘bem’, que denotam uma carga de ironia.

Interessante notar que, para além das opacidades semânticas da expressão “bem apresentada”, que pode ter sido utilizada por Estela no sentido da exibição gráfica da escrita e compreendida por mim como algo exposto, explanado, há uma disputa ideológica entre eu e Estela.

Bakhtin (2006), ao tratar entre as relações entre língua, fala e enunciação, ensina que um locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, num dado contexto igualmente concreto. O receptor, por sua vez, também considera a forma linguística que ouve como um signo variável e flexível, relacionando-a com os contextos e vivências que lhe sejam familiares.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que

despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.
(BAKHTIN, 2006, p. 96 – grifos do autor)

Desse modo, ao selecionar a palavra “bem”, Estela testemunhava conteúdos de sua vivência que lhe permitiam valorar o que viu, dessa maneira. Por outro lado, se tal palavra causou-me a reação de oposição não foi pura e simplesmente porque eu discordava da mesma, mas porque o seu emprego, naquele contexto, me remetia também aos meus conteúdos ideológicos ou de vivências.

Diante desse descompasso, porém, nas linhas 4 e 5, procuro criar uma espécie de zona de consenso entre os conteúdos a que o advérbio “bem” remetiam tanto para Estela, quanto para mim. Ainda, segundo Bakhtin (op. cit.), “para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário –, é preciso que se adote uma orientação particular e específica”. Ao afirmar que não havia dados suficientes para valorar o trabalho, dou uma instrução acerca do fazer científico, que deve se basear, entre outras exigências, em dados que comprovem o que se afirma. Em outras palavras, forneço a Estela a orientação particular e específica do modo de funcionamento da escrita acadêmica.

No parágrafo seguinte, Estela passou a descrever a atividade anunciada anteriormente: o bingo alfabético.

1.	Ela distribui algumas cartelas feitas com cartolina, com letras escritas na medida em
2.	que falava as letras às crianças preenchiam a mesma na cartela com uma tampa de
3.	garrafa pet. Quando os alunos não conseguiam identificar à letra a professora escrevia
4.	a mesma no quadro para que “copiassem”
5.	E PORQUE VOCÊ TRAZ ESSE DADO? CONTEXTUALIZA, ANALISA!

Excerto 21 - Versão 9

Como a descrição da atividade se encerra com esse parágrafo (e não há nenhum movimento de análise ou interpretação do mesmo), marco essa ausência, na linha 5 do excerto, com uma pergunta (“Por que você traz esse dado?”) e dois imperativos (“Contextualiza” e “analisa”). A intervenção aponta para o que precisava ser feito, mas não para como deveria ser feito.

Curiosamente, Estela, a essa altura do seu texto, interrompeu a apresentação dos dados, do que se tratava, em princípio, a sessão que escrevia e faz uma espécie de digressão a respeito do modo como um pesquisador deve ser relacionar com os dados de sua pesquisa, de acordo com a leitura de um texto meu que ela lera.

Observemos:

1.	Muitas teorias já foram criadas a respeito de nos vermos no outro, a exemplo à
2.	teoria do complexo de Édipo, e assim também acontece na pesquisa, pois
3.	tendemos a nos procurar, ou as nossas concepções nos dados coletados.
4.	Para não nos confundirmos com os dados coletados não podemos fazer uma análise
5.	superficial deste, realizando uma pesquisa que apenas comprove o que a teoria diz,
6.	pois quando realizamos uma coleta de dados temos que aprender com ela e não
7.	somente utilizar dela.
8.	Devemos então nos separar do objeto de pesquisa, encarar-lhe como outro, [...]

Excerto 22 - Versão 9

Essa ruptura na linearidade do texto que vinha descrevendo um episódio observado na sala de aula para passar a apresentar uma reflexão parece configurar-se como uma espécie de ensinamento que Estela dita a si mesmo a respeito de como deve proceder na coleta e análise dos dados de sua pesquisa. A tônica do mesmo é a necessidade de uma separação entre o pesquisador e seus dados, para desvencilhar-se do risco de procurar encontrar-se neles.

O fato de a aluna ter querido registrar essa reflexão pode ligar-se a um dos movimentos que foram necessários ao seu trabalho e que é da ordem da enunciação, mais especificamente, da organização das diversas vozes que comparecem em um trabalho de pesquisa. São elas: a voz da aluna concluinte do curso e que se julgava despreparada para alfabetizar (Excerto 1 – Versão 1 – linhas 1 e 2), a voz daqueles que seriam seus informantes de pesquisa – os professores alfabetizadores – que só na quinta versão do trabalho deixam de ser apresentados como pessoas sem nenhum tipo de formação para o trabalho de alfabetizar ou como “qualquer um” (cf. Quadro 7), a voz daquela que desejava encontrar um método para ser bem sucedida na tarefa de alfabetizar, a voz da estudante de Pedagogia de uma universidade pública que não deveria falar em “receitas prontas”, a voz dos autores lidos, dos professores, entre tantas outras possíveis.

Em trabalho anterior (MAGALHÃES, 2007), mobilizei a Teoria Polifônica de Ducrot (1987)²³ relacionando o uso harmonioso das diversas vozes discursivas à presença do *trabalho de escrita*. Defendi que a administração de tais vozes na escrita indicaria a divisão subjetiva de quem escreve, uma vez que tal operação discursiva consiste num desdobramento enunciativo.

²³ Em linhas gerais, a tese de Ducrot afasta-se da concepção de um sujeito uno que produz enunciados e defende que, em uma produção, há várias vozes mobilizadas. Essas vozes são designadas pelas letras λ, (que designa o ser no mundo), L (para referir-se ao Locutor) e E (para os diversos enunciadore). (Cf. DUCROT, O. **O dizer e o dito**. 1987)

Analisando tal fenômeno em textos de alunos da Escola Básica, pude perceber que não raro, essas vozes se confundiam ao longo de uma narrativa ou sequer apareciam desdobradas. A experiência como professora universitária orientando Trabalhos de Conclusão de Curso como o de Estela mostraram que a dificuldade em realizar essa manobra discursiva também é bastante frequente, entre alunos do ensino superior. Tal cenário nos leva a compreensão de que tal dificuldade não se relaciona com a maturidade daquele que escreve, mas sim com o modo de relacionar-se com a (sua) escrita, de modo que o trabalho daquele que ensina a escrever é fundamental na construção do movimento de retroação e de desdobramento.

Após essa parada, Estela retoma a descrição do que observou em sala de aula:

1.	O que observamos na sala de aula, a escrita e apresentada de forma
2.	descontextualizada, feita através de atividades que não possuem uma lógica, para ser
3.	apresentada, a dinâmica oferecida perde toda a sua essência de dinamicidade quando
4.	se resume a um simples copiar do quadro, e preencher as cartelas.
5.	(Falta mais dados que estou colhendo) E TEM ALGUM? O ÚNICO QUE PODIA SER
	UM
6.	DADO, VC DESCREVE E LARGA PRA LÁ!

Excerto 23 - Versão 9

Esse excerto contradiz os excertos de número 19 e 20, uma vez que naqueles, a escrita é classificada como sendo “bem apresentada” e nesse, ela recebe predicativos como “descontextualizada” e “que não possuem uma lógica” (linha 2), reduzidas “a um simples copiar do quadro, e preencher cartelas” (linha 4).

Minha intervenção, no entanto, não recai sobre esse paradoxo, mas sim sobre outro movimento reflexivo da aluna: “(Falta mais dados que estou colhendo)” (linha 5). Exprimo uma avaliação de que naquele trecho não há elementos que possam ser considerados dados e de que o que poderia vir a ser considerado como tal não mereceu o devido tratamento. Não há pontuação, porém, de qual trecho seria esse que mereceria maior investimento analítico por causa da aluna.

Após seis dias do recebimento do texto com as devidas pontuações feitas por mim, Estela retorna o texto com refacções que passo a analisar (versão 10).

Quanto às intervenções que demandavam de Estela cuidados com a coesão de seu texto, as estratégias empreendidas pela aluna são a modalização, a supressão e o deslocamento, conforme se pode verificar no quadro-síntese a seguir:

	Versão 9 (demanda da orientadora)	Versão 10 (modificada por Estela)	Estratégia de Estela
1	<p>[...] considerando que aquisição da leitura e da escrita é um processo sociocultural.</p> <p>PONTE ENTRE UMA COISA E OUTRA?</p> <p>A alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação) [...]</p>	<p>[...] considerando que aquisição da leitura e da escrita é um processo sociocultural.</p> <p>Entendemos que a alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação) [...] (grifos meus)</p>	Modalização
2	<p>[...] traz consigo marcas deste ambiente que o professor pode e deve aproveitar. (FERREIRO, 2001).</p> <p>[citação de BRITTO, 2006]</p> <p>VOCÊ FALA DA FERREIRO NO PARÁGRAFO E CITA BRITTO, ASSIM, NA TORA? NÃO DEU!</p>	<p>[...] traz consigo marcas deste ambiente que o professor pode e deve aproveitar. (FERREIRO, 2001).</p> <p>[citação de BRITTO, 2006]</p>	Supressão
3	<p>Na atualidade existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos professores, o metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato mecânico a se adquirir. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir do todo. (FERREIRO TEBEROSKY.)</p> <p>COMO CONSTATOU ISSO? E O QUE TEM ISSO COM O QUE VOCÊ TRATA A SEGUIR?</p> <p>Para FERREIRO (2001), o papel da escola neste processo e a de dar condição para que a</p>	<p>Para FERREIRO (2001), o papel da escola neste processo e a de dar condição para que a</p> <p>[...]</p> <p>mas estes metados não consideram a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. (FERREIRO TEBEROSKY. pg.--).</p> <p>Na atualidade Estas trazem que existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos professores, o metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato mecânico a se adquirir. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir do todo.</p>	Supressão e Deslocamento

Quadro 10: Estratégias de atendimento à orientação

No primeiro par de dados descritos no Quadro 10, Estela procura resolver a ausência de uma ponte entre o objetivo de seu trabalho e uma definição de alfabetização, que constitui o parágrafo subsequente. Acresce ao seu texto, antecedendo a mesmo, a expressão “Entendemos que”, de natureza modalizadora.

A modalização, segundo Pottier (1992, p. 98), cumpre o papel de exprimir a posição do enunciador em relação àquilo que diz. Aplicada no texto, pode produzir enunciados de dois tipos elementares: de estado e de fazer.

Fiorin (2000), ao tratar dos sujeitos de cada um desses enunciados, ressalta que o sujeito de estado “quer entrar em conjunção com um determinado objeto” e que “a modalização do estado incide sobre o objeto, ou mais particularmente, sobre o objeto nele investido e que isso repercute sobre a existência modal do sujeito” (p. 176). Desse modo, o sujeito faz-se desejante e impotente, diante do objeto, desejável e impossível.

Nesse sentido, o emprego da modalização “Entendemos que...” pode não resolver da melhor forma a questão textual apontada por mim. No entanto, ela pode configurar-se como um indício do desejo de conjunção de Estela para com o seu objeto: a alfabetização. Por meio da modalização, a aluna veicula seus enunciados (objetivo/pergunta de pesquisa) aos de Emilia Ferreiro, autora a quem se filia na compreensão sobre o tema central de seu trabalho.

Estela deixa subentendido que, embora outras concepções de alfabetização circulem na área de conhecimento em que produz seu trabalho, é a de Emilia Ferreiro que lhe interessa, com a qual deseja conjunção. Entra em cena o que Estela “quer ser” (como modalização linguística).

No segundo par de excertos do Quadro 10, Estela responde a demanda que lhe foi direcionada a ela, com a supressão. O recurso já fora utilizado pela estudante em outra situação em que fora confrontado com o *nonsense*. Nesse caso, inquirida a aproximar a apresentação que faz de Ferreiro da citação seguinte de outro autor, Estela opta por cortar a citação.

No terceiro par de excertos, Estela realizou uma supressão e uma reorganização do seu texto, por meio do deslocamento de um parágrafo. Na versão 9, em que realizei intervenções, Estela fez uma afirmação a respeito dos métodos que seriam utilizados pelos professores “na atualidade”. Embora a afirmação viesse com uma referência incompleta a Ferreiro e Teberosky, ao final, a construção do parágrafo não deixa clara a origem da mesma. Além do pedido de esclarecimento sobre a afirmação feita, solicito que Estela vincule a mesma ao texto seguinte – a discussão de Ferreiro sobre o papel da escola/professor na alfabetização.

A manobra realizada por Estela para atender às sugestões foram uma supressão e o deslocamento do parágrafo que enumera os métodos de alfabetização mais utilizados pelos professores. Com esse movimento, ela consegue determinar a origem da

afirmação e conferir ao seu texto uma maior fluidez na leitura, uma vez que aproxima parágrafos que tratam do mesmo assunto e que estavam dispersos.

Acompanhemos, com detalhes, a manobra:

	Versão 9 (com as intervenções da orientadora)		Versão 10 (com as manobras realizadas por Estela)
(1)	Na atualidade existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos professores, o metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato mecânico a se adquirir. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir do todo. (FERREIRO TEBEROSKY.) COMO CONSTATOU ISSO? E O QUE TEM ISSO COM O QUE VOCÊ TRATA A SEGUIR?	(2)	Para FERREIRO (2001), o papel da escola neste processo e a de dar condição para que a criança descubra só o sistema alfabético, o professor teria um papel essencial para seus alunos, entendendo que para eles existiram dificuldade que nos já alfabetizados não possuímos.
(2)	Para FERREIRO (2001), o papel da escola neste processo e a de dar condição para que a criança descubra só o sistema alfabético, o professor teria um papel essencial para seus alunos, entendendo que para eles existiram dificuldade que nos já alfabetizados não possuímos.	(3)	O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo “alfabetizado” de ver a escrita, que parecem caóticas á primeira vista. Nossa tarefa foi (e ainda é) a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção do conhecimento neste campo específico. (FERREIRO, 2009. pg. 10)
(3)	O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo “alfabetizado” de ver a escrita, que parecem caóticas á primeira vista. Nossa tarefa foi (e ainda é) a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção do conhecimento neste campo específico. (FERREIRO, 2009. pg. 10)	(4)	As informações que o ambiente fornece fazem com que as crianças entrem em um processo de discriminação. Muitas vezes a escola está ensinado algo e a criança compreendendo outro e estes de formas diferentes se apresentam para sua compreensão.
(4)	As informações que o ambiente fornece fazem com que as crianças entrem em um processo de discriminação. Muitas vezes a escola está ensinado algo e a criança compreendendo outro e estes de formas diferentes se apresentam para	(5)	Vemos que os problemas recorrentes a alfabetização, esteve representados pelos metados utilizados, assim “... a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do ‘melhor’ ou ‘mais eficaz’ deles, (...)”, mas estes metados não consideram a competência lingüística da criança e suas

	sua compreensão.		capacidades cognitivas. (FERREIRO TEBEROSKY. pg.--).
(5)	Vemos que os problemas recorrentes a alfabetização, esteve representados pelos metados utilizados, assim “... a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do ‘melhor’ ou ‘mais eficaz’ deles, (...)”, mas estes metados não consideram a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas. (FERREIRO TEBEROSKY. pg.)	(1)	Estas trazem que existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos professores, o metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato mecânico a se adquirir. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir do todo.
(6)	Devemos entender que cada metado explicita uma concepção de sobre o processo de aprendizagem. Como educadores temos a necessidade de “(...) apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende (...) (FERREIRO TEBEROSKY. pg. 17)	(6)	Devemos entender que cada metado explicita uma concepção sobre o processo de aprendizagem. Como educadores temos a necessidade de “(...) apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende (...) (FERREIRO TEBEROSKY. pg. 17)

Quadro 11: Manobras realizadas por Estela em atendimento à orientação

A numeração na coluna à esquerda daquela nomeada como Versão 9 designa a sequência original dos parágrafos na referida versão. A coluna à esquerda demonstra a ordem como ficaram os parágrafos, na versão 10, após terem sido reorganizados por Estela.

Ao inverter a posição do parágrafo 2 (versão 9) para ocupar o lugar do primeiro parágrafo (versão 10), Estela cria uma espécie de tópico temático, no qual anuncia para o leitor que o que se segue é a explanação da perspectiva de Emilia Ferreiro sobre o tema. Com isso, ela resolve o problema por mim apontado sobre a confiabilidade da afirmação que fizera a respeito dos métodos mais utilizados para alfabetização (parágrafo 1 – versão 9), explicitando que as ideias que se seguiam foram retiradas do trabalho de Ferreiro.

O parágrafo em que a aluna trata da existência de dois métodos de alfabetização também se desloca para a sequência do parágrafo em que afirma que os professores realizam uma busca pelo método mais eficaz (parágrafo 1 – versão 9 que passa para a quinta posição na versão 10). Na versão 10, ao introduzir os dois métodos, Estela acrescenta a anáfora “Estas”, fazendo remissão às autoras anteriormente citadas e reforçando para o leitor o fato de que o que se escrevia ainda se tratava de uma resenha.

Quanto às intervenções que incidiam sobre os dados de pesquisa, observamos também alguns avanços na versão 10, produzida por Estela, conforme quadro-síntese, a seguir:

	Versão 9 (demanda da orientadora)	Versão 10 (modificada por Estela)	Estratégia de Estela
1	OS DADOS DESSA PESQUISA FORAM COLHIDOS EM UMA ESCOLA...	Os dados desta pesquisa foram colhidos em uma escola pública do município de Ituiutaba, ela está situada em uma periferia da cidade e atende as crianças da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental em tempo integral.	Contextualização
2	A escrita é bem apresentada às crianças, visto que possui alfabeto colado na parede superior ao quadro, e nos cartazes espalhados pela mesma. A primeira atividade feita pela professora foi um bingo alfabético. JURA QUE ISSO É APRESENTAR “BEM” A ESCRITA? ACHO QUE NÃO SÃO DADOS SUFICIENTES PARA VALORAR O TRABALHO, AINDA..	A escrita é bem apresentada às crianças através do alfabeto colado na parede superior ao quadro, e nos cartazes espalhados pela sala e demais corredores da escola. [A primeira atividade feita pela professora foi um bingo alfabético]	Supressão e Deslocamento

Quadro 12: Estratégias mobilizadas para atendimento à orientação

No primeiro bloco de dados do Quadro 12, vê-se a intervenção realizada por mim, no sentido de solicitar a Estela que contextualize os dados que ela irá apresentar. A aluna nomeia a seção em que se dedicaria a analisar os dados colhidos durante suas observações na escola de “Caracterização da escola”, mas não fez isso. A minha intervenção em muito se assemelha às atividades do tipo “Complete”, bastante comuns em muitos livros didáticos. Sugiro o início do parágrafo com uma frase reticente e Estela capta o objetivo da mesma, atendendo a demanda com um parágrafo em que descreve a escola em termos da rede a que pertence, da localização geográfica e do público de alunos que atende. A operação consiste na contextualização do espaço onde os dados foram recolhidos.

No segundo bloco de dados, retomamos a discordância entre eu e Estela quanto ao emprego da palavra “bem”.

A palavra “apresentada”, empregada no trecho reproduzido no Quadro 12 e em outros trechos subsequentes a ele, aparentemente também porta uma ambiguidade: ora a palavra parece significar “expor, exhibir” (como em “A escrita e bem apresentada às crianças, visto que possui alfabeto colado na parede superior ao quadro [...]”), ora como “fazer conhecer” (como em “O que observamos na sala de aula, a escrita e apresentada de forma descontextualizada, feita através de atividades que não possuem uma lógica”).

Estela resolve essa questão suprimindo o qualificador “bem” e substituindo a expressão “visto que” por “através” (“A escrita e apresentada às crianças através do alfabeto colado na parede”), o que seleciona, ao menos, nesse excerto o significado “expor, exhibir” relacionado à palavra “apresentar”.

Além dessas modificações pontuais de que viemos de descrever, outra manobra chama a atenção nessa versão apresentada por Estela.

Por conta própria, mesmo sem que eu houvesse pontuado, Estela desloca o final desse parágrafo que venho de comentar, reinserindo-o no texto seis parágrafos abaixo, levando em conta, para realizar esse movimento, o tema dos parágrafos que estavam distantes e que passaram a formar um todo significativo.

Antes (na versão 9), Estela introduzira a descrição de uma atividade de escrita observada por ela no seu campo de pesquisa, fizera uma “pausa” de sete parágrafos em que elabora uma reflexão sobre método de coleta de dados e os modos possíveis de um pesquisador se relacionar com seus dados e por fim retoma a atividade para passar a analisá-la. Vejamos o resultado final dessas manobras:

1.	As crianças fora da escola vêm mais letras do que dentro dela, podem fazer produções
2.	espontâneas mesmo que estas não se adéquem ao sistema de escrita, enquanto na
3.	escola somente copiam, transcrevem, através de informações descontextualizadas. A
4.	primeira atividade feita pela professora foi um bingo alfabético.
5.	Ela distribui algumas cartelas feitas com cartolina, com letras escritas na medida em
6.	que falava as letras às crianças preenchiam a mesma na cartela com uma tampa de
7.	garrafa pet. Quando os alunos não conseguiam identificar a letra a professora escrevia
8.	a mesma no quadro para que “copiassem”.
9.	O que observamos na sala de aula, a escrita e apresentada de forma
10.	descontextualizada, feita através de atividades que não possuem uma lógica, para ser
11.	apresentada, a dinâmica oferecida perde toda a sua essência de dinamicidade quando
12.	se resume a um simples copiar do quadro, e preencher as cartelas.
13.	Vemos claramente a forma descontextualizada da maneira como e aplicada às
14.	atividades vemos que o professor não vê a necessidade de se trabalhar a partir da
15.	realidade ou aproveitando as atividades que são definidas no plano de aula.

Excerto 24 – Versão 10

Como é possível observar no excerto reproduzido, a descrição da cena que Estela recolhe como um dado a ser analisado, nessa nova reformulação, ganha em linearidade, uma vez que a aluna aproxima trechos que tratam do mesmo assunto e que estavam apresentados de modo diluído no seu texto.

Com esse rearranjo, o que na versão 9 aparecia como uma digressão, também ganhou em significado. Uma vez arranjada de modo mais coeso no corpo do texto, o que antes aparecia de modo deslocado, na versão 10, surge como uma reflexão da aluna acerca do relacionamento entre o pesquisador e seus dados, demonstrando que o aprendizado da mesma, excedera as questões relacionadas ao tema de seu TCC e chegara ao aprendizado de aspectos relacionados ao ato de pesquisar.

Vejamos:

1.	Durante á análise da coleta de dados, o pesquisador pode se encontrar em um
2.	conflito, onde de um lado esta o objetivo de sua pesquisa e do outro as analises que
3.	muitas vezes se perdem por o pesquisador não saber se separar do seu objeto de
4.	pesquisa.
5.	Para não nos confundirmos com os dados coletados não podemos fazer uma analise
6.	superficial deste, realizando uma pesquisa que apenas comprove o que a teoria diz,
7.	pois quando realizamos uma coleta de dados temos que aprender com ela e não
8.	somente utilizar dela.
9.	Devemos então nos separar do objeto de pesquisa, encarar-lhe como outro, assim
10.	utilizar dos detalhes coletados, seus indícios hipóteses que pode nos revelar grandes
11.	fenômenos no qual está submetido nosso olhar de pesquisador, o que Ginzburg
12.	chama de “paradigma indiciário.”
13.	Assim utilizaremos deste olhar do paradigma indiciário para analisarmos os dados
14.	coletados neste trabalho. Buscando através dos dados colhidos levantar hipóteses,
15.	visto que a observação foi feita em um curto período.
16.	No âmbito escolar existe uma tentativa frustrada de controle sobre a apresentação da
17.	escrita para as crianças, mas e impossível este controle de material escrito em seu
18.	contexto. Pois “quando a criança vive em um ambiente urbano, encontram escritas por
19.	toda a parte (letreros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê,
20.	etc. (...).” (FERREIRO 2001.v.14, p.)

Excerto 24 – versão 10

Nessa nova conformação, o trecho que antes se caracterizava como uma digressão por estar desconexo do que vinha antes e depois (uma descrição também fragmentada de uma atividade observada por Estela no seu campo), passa a integrar um pequeno ensaio da aluna quanto aos aspectos metodológicos do seu trabalho. Assim, ela passa a descrever qual deva ser a posição do pesquisador frente ao seu objeto e aos dados que dele advém (linhas 1 a 9), indica que pretende analisar os dados de acordo com o modelo epistemológico do paradigma indiciário de Ginzburg (linhas 9 a 15) e reproduz a apreciação geral que Emilia Ferreiro faz do ambiente escolar no que diz respeito aos modos de apresentação da escrita em comparação com o mundo exterior a

ela (linhas 16 a 20). Esse último parágrafo serve de deixa para a apresentação das cenas que se seguem (Excerto 23), indo ao encontro do aspecto sobre o qual chamei a atenção quanto à relevância do dado narrado pela estudante (Excerto 20 – versão 9).

Nessa versão 10 que estou analisando, Estela também cumpre com sua promessa de trazer mais dados que, segundo ela, estaria colhendo. (“Falta mais dados que estou colhendo” – Excerto 22, versão 9). Acrescentou a descrição de uma atividade realizada pela professora-informante a respeito da Dengue ao seu texto. Visava dar a ver que, nela, os alunos apenas efetuaram cópia dos materiais preparados pela professora e colocados em um “porta-texto”.

Dias depois, Estela envia outra versão 11 (cujos excertos passarei a apresentar), na qual marcou em verde algumas inserções realizadas por ela. Vale ressaltar que as modificações realizadas por Estela, dessa vez, foram fruto de uma iniciativa da própria aluna em retornar ao seu texto em busca de melhorá-lo. Eu ainda não havia retornado sua última escrita, quando recebi essa que passo a analisar.

As primeiras inserções são feitas na seção “Aprendendo a ler e escrever”, que consiste em uma exposição das bases teóricas do seu trabalho: algumas ideias de Emília Ferreira (1985; 1987) e Paulo Freire (1968; 1985) sobre a alfabetização. Até então, os autores haviam sido apenas mencionados em um dos parágrafos.

A primeira delas visou a retificar o fato de previamente, Estela não ter apresentado as ideias de Paulo Freire com as quais ela concordava, tendo se limitado a mencionar o nome do autor. Vejamos o trabalho de Estela para qualificar a presença do autor no rol de seus referenciais teóricos:

1.	Existem diversas teorias a respeito da função social da escola e a educação, neste
2.	trabalho, nos respaldaremos na concepção de educação de Paulo freire que traz a
3.	importância de partir da realidade do sujeito para a alfabetização esta deve pensar sua
4.	subjetividade, o professor deve estar em uma relação de práxis, ação reflexão ação,
5.	para que esta tenha o efeito de libertar o sujeito da opressão que vive.
6.	Freire vem trazendo a alfabetização a partir da palavra geradora, palavras extraídas
7.	da
8.	realidade do educando para que este saído do que sabe construa novos
9.	conhecimentos.
10.	Para ele o professor exerce um papel político cultural sendo capaz emancipar
11.	socialmente o sujeito, o educando através da decodificação da palavra aprende
12.	também a ler o mundo. Pois apreendem o seu significado social promovendo assim
13.	uma conscientização da realidade vigente tornando assim o processo de alfabetizar
14.	interessante, concreto e dinâmico.
15.	Assim ele divide a alfabetização em três etapas:
16.	1. Etapa de Investigação: busca conjunta entre professor e aluno das palavras e
	temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e

17.	da comunidade onde ele vive.
18.	2. Etapa de Tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da
19.	análise dos significados sociais dos temas e palavras.
20.	3. Etapa de Problematização: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a
21.	superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

Excerto 25 – versão 11

Das linhas 6 a 21, nas quais consta um acréscimo cujo texto foi destacado por Estela em verde, ela procurou demonstrar o que, das suas leituras de Paulo Freire, pretendia fazer servir de respaldo para o seu trabalho. Assim, ainda que não de forma detalhada, acrescentou a informação de que, para ela, seria importante tomar a “palavra geradora” (FREIRE, 1968) como ponto de partida da alfabetização. A partir da linha 9, descreve como se dá o processo de alfabetização para esse autor, explicando cada uma das três etapas que a compõe (linhas 14 a 21).

Nessa mesma sessão, Estela retorna a um parágrafo que já havia sido apontado por mim na versão 9 e retrabalhado por ela na versão 10. O tema do mesmo era as metodologias mais utilizadas pelos professores ao ensinar a escrever. Apresento as modificações no quadro comparativo, a seguir:

Versão 9 (conforme trabalho de Estela)	1. Na atualidade Estas [FERREIRO & TEBEROSKY] trazem que existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos 2. professores, o metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato 3. mecânico a se adquirir. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir do todo.
Versão 10 (com novas modificações feitas por Estela)	1. Estas [FERREIRO & TEBEROSKY] trazem que existem duas metodologias que são mais utilizadas pelos 2. professores, o metado sintético onde a leitura e a escrita são vistos como um ato 3. mecânico a se adquirir, partindo da parte para o todo, começa com o traçado isolado da 4. letra sem buscar compreender seu significado e sua função, bastando assim juntar as 5. letras e soletrar. 6. E o metado analítico que busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir 7. do todo, a criança e apresentada a um texto, para depois ir aprendendo suas partes 8. componentes, frases, palavras e letras.

Quadro 13: Modificações operadas por Estela

Ao apresentar os dois métodos que, segundo as autoras que consulta, são os de maior ocorrência nas salas de aula de alfabetização, na versão 11, Estela transformou

um parágrafo de três linhas (versão 10) em dois parágrafos (o primeiro com cinco e o segundo com três linhas). A principal alteração processada por Estela se deu no sentido de traduzir as definições mais calcadas nos termos teóricos em definições mais práticas. Ela apresenta os métodos de dois modos: um mais acadêmico e outro mais didático.

	Definição mais acadêmica	Definição mais didática
Método Sintético	“a leitura e a escrita são vistos como um ato mecânico a se adquirir”	“partindo da parte para o todo, começa com o traçado isolado da letra sem buscar compreender seu significado e sua função, bastando assim juntar as letras e soletrar.”
Método Analítico	“busca uma leitura mais global e ideovisual, se aprende a partir do todo”	“a criança é apresentada a um texto, para depois ir aprendendo suas partes componentes, frases, palavras e letras.”

Quadro 14: Definições elaboradas por Estela – Métodos de Alfabetização

Tal preocupação pode nos indiciar duas coisas. Em primeiro lugar, o testemunho de Estela (para mim, sua orientadora ou para a banca que a examinaria) de que compreendera a definição dos livros, a ponto de conseguir apresentá-la de outro modo. Aparentemente, ela se pautou em uma recomendação bastante comum em ambiente educacional: escrever com as próprias palavras. Em segundo lugar, a projeção de um leitor virtual que podendo não estar familiarizado com os jargões da área ficasse à margem do significado das definições mais acadêmicas.

Nesse excerto reproduzido no Quadro 14, Estela escreve as definições de dois diferentes métodos de alfabetização de duas diferentes maneiras. Esse cuidado poderia sinalizar apenas uma preocupação textual por parte da aluna, se em outros momentos do seu percurso de escrita desse TCC, não houvesse indícios a respeito das letras com as quais seu lugar, do ponto de vista discursivo, fora escrito: a pedagoga egressa da Universidade despreparada para alfabetizar ou qualquer uma a quem seria delegada a tarefa de ensinar a escrever.

Nesse movimento, no entanto, Estela acaba por demonstrar uma operação de *transliteração*. Ela apresenta os métodos de maneira didática, quase que exemplificando ou descrevendo os processos que definem cada um deles, mas não deixa de defini-los também nos termos da academia. Em outras palavras, nesse momento, ela demonstra ser possível deixar-se funcionar no Discurso do Mestre, a qual aparentemente estava

submetida em função da religiosidade, no qual não cabe a produção, mas também submeter-se aos meandros do Discurso Universitário, que exige de quem está por ele enlaçado determinados posicionamentos frente ao Saber.

As outras intervenções feitas autonomamente por Estela são acréscimos de citações de autores na seção onde apresenta as cenas que analisaria. As mesmas parecem ter sido utilizadas como uma estratégia para a construção de um olhar analítico sobre os fatos que descreve. Apresento-as no quadro-síntese:

	Acréscimos (Versão 11)
1	<p>O que observamos na sala de aula, a escrita e apresentada de forma descontextualizada, feita através de atividades que não possuem uma lógica, para ser apresentada, a dinâmica oferecida perde toda a sua essência de dinamicidade quando se resume a um simples copiar do quadro, e preencher as cartelas.</p> <p>Temos claro que buscamos a formação de um sujeito ativo mais ao reduzir atividades em copias não estamos o levando a uma construção ativa do conhecimento.</p> <p>Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.</p> <p>FERREIRO & TEBEROSKY, p.32</p>
2	<p>Após olhar nas atividades percebi que muitos alunos o haviam feito a copia em lugares diferentes assim a professora começou a pedir que corrigissem, podemos perceber que os alunos não têm uma compreensão do significado das letras apenas às decodifica.</p> <p>Estes erros sistemáticos devem ser considerados, pois mostram o nível em que o aluno encontra e a forma como a intervenção que o professor poder fazer, para que o sujeito possa construir novos conhecimentos.</p> <p>(...) não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflitivas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momento cruciais nos quais o sujeito e sensível as perturbações e as suas próprias contradições, para ajudá-la a avançar no sentido de uma nova reestruturação.</p> <p>FERREIRO & TEBEROSKY. P. 34</p> <p>Por muito tempo a aprendizagem foi vista como o mecanismo da correspondência entre oral e escrita, mas entendemos que esta não e somente o decifrar, ela deve ser vista como linguagem escrita não reduzi-la a transcrição gráfica.</p> <p>Partindo da concepção de que o aluno e o centro do processo de aprendizagem são necessários fazer também a diferença entre metado e processos de aprendizagem (a forma como vemos o nosso aluno e como compreendemos a aprendizagem.), ou seja, não vemos colocar todos os esforços em metodologias aplicadas na sala de aula e sim buscar compreender como esta criança aprende. Pois por ser social o sujeito aprende em contato com o outro.</p>
3	<p>Percebemos que a pratica a qual o professor realiza o seu trabalho influência diretamente na maneira como a criança aprende, através dos dados podemos perceber que a maior preocupação esta diretamente ligada à criança saber desenhar a letra e a sua decodificação, uma técnica mecânica para esta estar apta para seguir o seu percurso escolar.</p> <p>O metado (enquanto ação especifica do meio) pode ajudar ou</p>

	<p>frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.</p> <p>FERREIRO & TEBEROSKY. P.31</p>
--	---

Quadro 15: Acréscimos realizados por Estela

No primeiro excerto reproduzido, a citação introduzida por Estela cumpre a função de legitimar a crítica que faz a atividade aplicada pela professora e que descreve em seu texto. Toma a citação de Ferreiro & Teberosky para endossar a crítica que faz às atividades que se baseiam em cópia ou preenchimentos automatizados.

Em seguida (item 2), serve-se de outra citação das mesmas autoras para indiciar a sua posição a respeito do que o professor deva fazer diante dos erros dos alunos, também com uma crítica ao fato de que, segundo suas observações, a professora apenas pedira que os alunos corrigissem o que foi feito erroneamente, sem explicar ou intervir no erro da criança, “para ajudá-la a avançar no sentido de uma nova reestruturação”.

É também nessa construção que Estela faz uma primeira aproximação mais sistemática entre a relação entre o modo de ensinar do professor e a influência disso sobre a aprendizagem da escrita por parte do aluno, aquele que ela declara ser seu objeto de estudo:

1.	Partindo da concepção de que o aluno e o centro do processo de aprendizagem são
2.	necessários fazer também a diferença entre metado e processos de aprendizagem (a
3.	forma como vemos o nosso aluno e como compreendemos a aprendizagem.), ou seja,
4.	não vemos colocar todos os esforços em metodologias aplicadas na sala de aula e sim
5.	buscar compreender como esta criança aprende. Pois por ser social o sujeito aprende em
6.	contato com o outro.

Excerto 26 – Versão 11

Acrescenta também a ideia de que a escolha do método e a prática de ensino advêm de concepções de aluno e de aprendizagem que o professor carrega além de pontua a concepção a que se filia: a do aluno como centro do processo de aprendizagem (linha 1) e como ser social que, aprende, portanto no contato com o outro (linhas 5 e 6).

No retorno do texto de Estela, (versão 12, agora com onze páginas), as intervenções que fiz foram bastante pontuais e incidiram sobre (a) generosidade para com o leitor; (b) estrutura do texto e (c) explicar o que afirma. Passo a apresentar cada uma delas.

As intervenções relacionadas ao que chamei de generosidade com o leitor são aquelas que tinham como preocupação demonstrar os movimentos de previsão que se deve fazer com vistas a alcançar nosso leitor. Passam por habilidades de descrição e

narração que devem servir para fornecer parâmetros ao leitor para tenha acesso a detalhes do dado que se descreve, assim como acompanhar o raciocínio e a análise feita por aquele que escreve.

Quanto às intervenções que incidem sobre a estrutura do texto, relacionam-se com a costura do mesmo, como já observada em outras versões, solicitando à aluna que fizesse parágrafos de transição entre ideias diferentes ou introduzindo a descrição de uma cena observada em campo na sequência de uma reflexão teórica.

No terceiro tipo de intervenção observada nessa versão 12, havia uma orientação para que Estela explicasse aquilo que afirmava, uma vez que esse movimento constitui-se como fundamental a construção da argumentação, base da escrita acadêmica.

No que se segue, reproduzo um excerto em que é possível observar duas dessas intervenções que acabo de apresentar:

[a1] Comentário: Explicar porque é uma etapa fundamental na formação do sujeito.

1. A alfabetização consiste na etapa principal da formação do sujeito em sua trajetória escolar.
2. Assim, a maneira como esta acontece (com ônus ou bônus) o acompanhará em todo s
3. eu percurso acadêmico.
4. Existem diversas teorias a respeito da função social da escola e da educação. Neste trabalho,
5. nos respaldaremos na concepção de educação de Paulo freire que pensa a escola em relação
6. com a realidade do sujeito, pensando sua subjetividade. O professor deve estar em uma
7. relação de práxis, ação reflexão ação, para que esta tenha o efeito de libertar o sujeito da
8. opressão que vive.
9. Freire vem trazendo a alfabetização a partir da palavra geradora, palavras extraídas da
10. realidade do educando para que este saído do que sabe construa novos conhecimentos.

Excerto 27 – Versão 12

[a2] Comentário: Fala do Freire, decentemente. Isso aqui está lá na última parte da Pedagogia do Oprimido.

No parágrafo compreendido entre as linhas 1 a 3, Estela qualifica a alfabetização como sendo a etapa principal na trajetória escolar de um sujeito. Embora essa seja uma

afirmação muito comum no discurso pedagógico, não traz em seu escopo o consenso. Chamo a atenção de Estela (comentário a1) para que a mesma explique porque considera a alfabetização com a principal etapa da escolarização.

Essa convocação, além da preocupação em qualificar o texto acadêmico no que diz respeito a justificar aquilo que se afirma, oportuniza a Estela refletir sobre clichês reproduzidos no interior da área da Educação, sem que, nem sempre, se tenha consciência do que designam. Nesse sentido, enquanto orientadora ofereço-me como suplência na instalação do *trabalho de escrita*. Explico: ao suspender o significante “etapa principal”, sinalizando que os efeitos sobre os leitores diante do sintagma poderiam não ser as mesmas, demonstro a Estela que é necessário olhar para o texto, calculando efeitos de sentido e a partir desse cálculo, reestruturá-lo.

Na sequência de seu texto, Estela faz menção à existência de diversas teorias sobre a alfabetização e dá destaque ao trabalho de Paulo Freire, sobre o tema. No parágrafo compreendido entre as linhas 9 e 10 faz alusão ao método que Freire propôs, porém o faz de maneira bastante sintética, em apenas duas linhas, sem explicar aspectos importantes como o que seria uma “palavra geradora” o que se faz com ela, na proposição freireana para o ensino da escrita.

Ao alertá-la sobre a necessidade de falar “decentemente do Freire” (comentário a2), também indico a fonte onde ela poderia encontrar mais sobre o assunto (a última parte do livro *Pedagogia do Oprimido*).

Nesse momento do percurso de trabalho, a indicação de uma fonte bibliográfica parece ter outro status do que nos momentos iniciais da orientação.

Como é possível recuperar nas intervenções e e-mails trocados entre mim e Estela, a época da escrita das versões 1 e 2 foi bastante marcado por indicações de leitura. Naquele momento, as leituras não tinham uma correlação direta com determinada necessidade do texto. Apresentando as leituras como uma tentativa de inspiração a Estela, essa busca pelo texto escrito poderia constituir-se num misto de confiança desmedida na palavra escrita, assim como uma espécie de transferência da responsabilidade de ensinar determinados passos relativos a construção de um texto acadêmico, como se na leitura, a aluna pudesse encontrar inspiração para sua pesquisa, assim como aprendesse com os autores como é que se escreve na academia.

Com o passar do tempo de orientação, alguns fracassos que decorreram da minha inabilidade para calcular efeitos e os pequenos avanços decorrentes de outros manejos, convocaram-me a colocar, de fato, o meu corpo empenhado nesse trabalho.

A relação com os autores indicia isso. Nesse excerto que venho comentando, a indicação de leitura aparece de forma diretamente relacionada ao texto de Estela, ou seja, a necessidade de detalhar a discussão teórico-prática que ela escolheu destacar entre as diversas que existem: a de Paulo Freire. Além disso, dou um direcionamento preciso de onde Estela poderia encontrar o necessário para qualificar sua escrita. A figura do autor não mais aparece como o protagonista de uma cena de escrita, mas como co-adjuvante do trabalho de Estela.

Em outros trechos da versão 12, é possível observar outras intervenções que orientam Estela a ser generosa para com aquele que lhe lê.

Outras intervenções quanto à generosidade com o leitor	
(1)	Uma cena recolhida em situação de estágio e que demonstra o que acabamos de afirmar é a seguinte: CONTEXTUALIZA IDADE, TURMA)
(2)	O que observamos na sala de aula, a escrita e apresentada de forma descontextualizada, feita através de atividades que não possuem uma lógica, para ser apresentada, a dinâmica oferecida perde toda a sua essência de dinamicidade quando se resume a um simples copiar do quadro, e preencher as cartelas. COMO SERIA, ENTÃO? POR QUE ESTÁ DESCONTEXTUALIZADA? ONDE É QUE RESIDE O QUE VOCE CHAMA DE FALTA DE LÓGICA?
(3)	Após olhar nas atividades percebi que muitos alunos o haviam feito a copia em lugares diferentes assim a professora começou a pedir que corrigissem, podemos perceber que os alunos não têm uma compreensão do significado das letras apenas às decodifica. ANÁLISA EXPLICANDO

Quadro 16: Intervenções quanto à generosidade com o leitor

As intervenções se dão por meio de imperativos, como no item (3), imperativos que informam o tipo de informação a ser agregada (1) ou ainda por meio de questões cujas respostas acrescentariam ao texto aquilo de que careciam.

Na versão seguinte, Estela responde às minhas intervenções, não de modo incipiente:

1. A alfabetização consiste na etapa principal da formação do sujeito em sua trajetória 2. escolar. <i>O fato de aprender a ler e escrever faz com que o aluno seja inserido</i> 3. <i>ativamente na sociedade, este já não se torna passivo diante a sua realidade</i>, assim a 4. maneira como esta acontece (com ônus ou bônus) o acompanhará durante todo seu 5. percurso.

Excerto 28 – versão 13 (destaques meus)

Respondendo ao meu questionamento (Comentário [a1]), Estela elabora uma justificativa para sua afirmação de que a alfabetização seja a principal etapa principal da escolarização. Além disso, note-se que a explicação que ela formula (da leitura e escrita

como possibilidade de inserção ativa na sociedade – linhas 2 e 3) está em harmonia com a visada freireana que ela mobiliza, logo a seguir, por meio do conceito de *palavra-geradora* e sobre o qual ela também discorre, nessa versão, em atendimento ao meu pedido de falar decentemente sobre o Freire. Vejamos:

1.	Para isso o professor deve estar <i>ciente que a educação não é um simples ato de</i>
2.	<i>transmissão, mas de produção de conhecimento, este que é feito pelo o aluno e não</i>
3.	<i>para o aluno.</i>
4.	<i>Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto</i>
5.	<i>a indagações, á curiosidade, ás perguntas dos alunos, a suas</i>
6.	<i>inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que</i>
7.	<i>tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE.</i>
8.	<i>1996.p.47)</i>
9.	<i>Assim no ato de educar se torna impossível não pensar a subjetividade do aluno,</i>
	<i>que</i>
10.	<i>quando adentra a sala de aula já possui um conhecimento adquirido fora do âmbito</i>
11.	<i>escolar, uma experiência a qual o professor não pode ser passivo.</i>
12.	<i>O educador que (...) “castra” a curiosidade do educando em nome</i>
13.	<i>da eficácia da memorização mecânica do ensino de conteúdos, tolhe</i>
14.	<i>a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não</i>
15.	<i>formadomestica.(FREIRE.1996.p.56)</i>
16.	<i>Pois ao entrar na escola, a criança traz consigo uma curiosidade sobre aquilo que</i>
	<i>lhe é</i>
17.	<i>novo, cabendo então ao professor a tarefa de apresentar a este novo conhecimento</i>
18.	<i>para que este ao pensá-lo possa construir um novo significado para si. Mostrando assim</i>
19.	<i>um respeito pelo seu aluno pelo fato de não negligência a sua busca por conhecimento.</i>
20.	<i>Freire vem trazendo a alfabetização a partir da palavra geradora, palavras extraídas</i>
	<i>da</i>
21.	<i>realidade do educando, para que este, saído do que sabe construa novos</i>
22.	<i>conhecimentos.</i>
23.	<i>Para ele o professor exerce um papel político cultural sendo capaz emancipar</i>
24.	<i>socialmente o sujeito, o educando através da decodificação da palavra aprende</i>
25.	<i>também a ler o mundo. Pois apreendem o seu significado social promovendo assim</i>
26.	<i>uma conscientização da realidade vigente tornando assim o processo de alfabetizar</i>
27.	<i>interessante, concreto e dinâmico, em uma relação de práxis, ação- reflexão- ação, em</i>
28.	<i>sua pratica educativa para que assim possa emancipar o sujeito de sua realidade.</i>

Excerto 29 – Versão 13 (destaques meus)

Todos os trechos em *itálico* correspondem às inserções feitas por Estela e consistem na apresentação de ideias de Paulo Freire, por meio de citações e tentativas de comentários sobre as mesmas.

Fim do mês de maio e faltava cerca de dez dias para o depósito do TCC. Trabalhei mais uma vez sobre a versão enviada por Estela e a encaminhei à aluna, anexada ao seguinte e-mail:

Estela,
seu texto está muito frágil ainda e a questão dos dados está um horror!
Parece que o seu objetivo é detonar a professora e não verificar, de fato, o que a sua prática
influi ou não sobre a aprendizagem dos alunos.
Temos duas alternativas: trabalhar insanamente sobre ele na próxima semana e com alguma
sorte conseguir protocolar um texto decente pra ser apresentado na defesa ou jogar a toalha.
É com você! Adianto a você que do jeito que está, eu não vou pra defesa.
Conversamos amanhã na aula.

Apesar dos tímidos avanços, diante da situação-limite do ponto de vista do tempo institucional, tracei o atual status do trabalho de Estela (texto ainda frágil, análise dos dados ruim, apresentação questionável do objetivo do trabalho) e cobrei um posicionamento da aluna, dando a ela duas opções: “trabalhar insanamente” durante a semana subsequente ou “jogar a toalha” e termina ratificando sua cobrança (“É com você!”)

Também sinalizei a minha posição naquele momento, ao dizer: “Adianto a você que **do jeito que está**, eu não vou pra defesa” (grifos meus). Chamo a atenção para a expressão destacada, pois a mesma, em certa medida, sinaliza a Estela sobre qual aspecto da situação posta, há um ponto irrevogável para mim: a qualidade do trabalho.

No entanto, curiosamente, troco os arquivos e anexo ao e-mail a mesma versão que a aluna me enviara, sem as minhas intervenções. As minhas intervenções simplesmente não foram salvas pelo programa editor de textos e isso só foi constatado quando Estela chegou a minha casa para trabalhar no seu texto, como forma de resposta ao e-mail que lhe enviara.

1.5 A entrada de Estela no Discurso Universitário

Na semana que se seguiu, Estela foi quase todas as noites à minha casa para trabalhar sobre seu texto. Como já esclareci anteriormente, nessa época, a estrutura de trabalho na Universidade era bastante precária e era muito comum que os docentes atendessem seus orientandos em casa, a fim de ter um ambiente mais silencioso e acesso aos próprios materiais de leitura.

Diante do prazo que se extinguiu e da dificuldade com relação à comunicação escrita (parecia-me que eu não conseguia fazer com que Estela compreendesse, no nível

em que eu desejava, as sugestões que lhe fazia por escrito em suas versões do TCC), adotei uma estratégia da qual já me servira em outro momento do trabalho com Estela.

A estratégia consistia em lermos o texto em conjunto. Eu perguntava a Estela o que ela queria dizer com o que estava escrito. Diante da sua explicação oral, eu pedia que ela escrevesse de novo, com os detalhes que havia me dado na fala. Às vezes, diante da dificuldade dela, eu escrevia algumas frases, analisávamos se era aquilo que ela queria dizer e avançávamos. Isso era feito parágrafo a parágrafo. O ponto de partida fora a versão 13 – a última que analisei neste capítulo.

Na primeira leitura conjunta que fizemos do texto, a versão fora lida na íntegra e a primeira conclusão a que chegamos é que o título do seu trabalho prometia muito mais do que ela conseguiria cumprir naquele momento, com aquele texto.

O título era “Alfabetização de crianças: um olhar sobre a prática pedagógica do professor”.

Em primeiro lugar, o texto que tínhamos em mãos não daria conta de discutir a alfabetização de crianças sem a proposição de um recorte. Os excertos que analisamos neste capítulo, demonstram que Estela mobilizara basicamente as ideias de dois autores (Emilia Ferreiro e Paulo Freire) que, do ponto de vista epistemológico, comungam.

Além disso, não se poderia dizer deste trabalho como uma descrição da prática pedagógica do professor, pois seus dados restringiam-se àqueles coletados em situação de estágio (20 horas de observação na escola) e que se resumiam a três cenas em que Estela descrevia atividades realizadas pela professora-regente da sala e informante da pesquisa: o bingo alfabético, o projeto sobre a Dengue e uma terceira, incluída apenas na versão 13, descrita da seguinte forma:

*Uma aula onde a professora utilizou de uma historia que tinha posta em um porta texto, que após ler com os alunos, entregou uma mesma para eles colarem no caderno.
Assim juntamente com eles circulavam algumas letras em especifico, tendo este depois finalizado colorindo o desenho que continha na folha.*

Excerto 30 – Versão 13

Desse modo, avaliamos conjuntamente que três cenas não poderiam ser assumidas como sendo toda a prática de um professor. Da mesma maneira, não seria coerente assumir a resenha de parte da obra de dois autores como sendo “a alfabetização de crianças”.

Diante desse cenário, Estela propôs um novo título para seu trabalho: “No diálogo entre Freire e Ferreiro, um olhar sobre o papel do professor na alfabetização de crianças.”

Propus, então, uma reorganização nas partes que compunham seu trabalho. Vejamos as alterações realizadas em relação na nova versão (a que designarei como versão 14) em relação à última versão de número 13.

Versão 13	Versão 14
Introdução 1. Aprender a ler e escrever. 2. Caracterização da escola Considerações finais Referências Bibliográficas	Introdução 1. Aprendendo a ler e escrever: o legado de Freire 2. Crianças aprendendo a ler e escrever: contribuições de Emilia Ferreiro 3. Entre Freire e Ferreiro, a vida real Considerações finais Referências Bibliográficas

Quadro 17 – Reestruturação das partes do TCC de Estela

A partir dessa nova organização, pedi a Estela que, utilizando o recurso de “recortar” e “colar” do programa editor de textos, separasse e reagrupasse os parágrafos de seu texto de acordo com o nome da subseção: tudo que se relacionasse a Paulo Freire na primeira subseção; o que se relacionasse as ideias de Emilia Ferreiro, na segunda e o que tratasse das observações que fizera em seu campo de pesquisa, na terceira.

Foi como ensinar como se monta um quebra-cabeças, a partir da observação dos encaixes. Percebi que sem instruir Estela sobre alguns recursos básicos de leitura e coesão textual (selecionar informações, fazer agrupamentos por semelhanças temáticas) o trabalho não frutificaria.

Feito isso, o segundo passo do trabalho consistiu em procurar fazer amarrações no texto, conferindo-lhe coesão e coerência, sempre na dinâmica de fazer Estela falar o que gostaria de transmitir para só em seguida, fazê-lo de forma escrita.

Na primeira seção (Aprendendo a ler e escrever: o legado de Freire), é possível verificar a presença de intervenções que incidiram sobre a redação do texto, em aspectos como pontuação, divisão de frases, adequação a uma norma mais acadêmica, inserção de expressões de ligação (principalmente, antes e depois de citações). Essas intervenções foram feitas por mim, acompanhadas de explicações sobre o uso ou a necessidade das mesmas.

Vejamos alguns exemplos das alterações realizadas:

Tipos de intervenção	Versão 13	Versão 14
Redação	[...] O fato de aprender a ler e escrever faz com que o aluno seja inserido ativamente na sociedade, este já não se torna passivo diante da sua realidade, assim como esta acontece (com ônus ou bônus) o acompanhará durante todo seu percurso.	[...] O fato de aprender a ler e escrever faz com que o aluno seja inserido ativamente na sociedade, podendo deixar, pela via da leitura e da escrita, de ser passivo diante da sua realidade. A maneira como a alfabetização acontece (com ônus ou bônus) o acompanhará durante todo seu percurso.
Inserção de expressões de ligação	Para isso o professor deve estar ciente que a educação não é um simples ato de transmissão, mas de produção de conhecimento, este que é feito pelo o aluno e não para o aluno. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações [...] (FREIRE. 1996.p.47)	Para isso o professor deve estar ciente que a educação não é um simples ato de transmissão, mas de produção de conhecimento, este que é feito pelo o aluno e não para o aluno. Sobre essa posição, Freire enuncia: Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações [...] (FREIRE. 1996.p.47)
Apagamento da oralidade	Freire vem trazendo a alfabetização a partir da palavra geradora, palavras extraídas da realidade do educando, para que este, saído do que sabe construa novos conhecimentos.	Tratando especificamente da alfabetização, Freire a concebe a partir da palavra geradora. São elas palavras extraídas da realidade do educando, para que este, partindo do que sabe, construa novos conhecimentos.

Quadro 18 – Intervenções de nível textual realizadas

Como se pode observar neste quadro, as intervenções localizam-se em um nível bastante elementar do ensino da escrita. No primeiro conjunto de dados (Redação), as alterações são feitas quanto à divisão das frases e a pontuação das mesmas. No conjunto seguinte, incidem sobre a inserção de expressões de elocução, antecedendo uma citação e tornando-a parte do texto. Por fim, intervenções visando a substituir marcas de oralidade (“Freire vem trazendo...”, por exemplo) por um registro mais formal, próprio da escrita e, em especial, da escrita acadêmica.

Outras modificações podem ser observadas no texto de Estela, advindas desse movimento que consiste em procurar dar suporte oral ao pensamento para depois registrá-lo na escrita.

Por exemplo, ao final da sessão 1. Aprendendo a ler e escrever: o legado de Freire, chamei a atenção de Estela para o fato de que as ideias que ela mobilizara em seu trabalho foram enunciadas por Paulo Freire na discussão de Educação de Jovens e Adultos, enquanto seu trabalho ocupava-se de investigar o processo de alfabetização de crianças. Perguntei a ela, onde estariam os pontos de contato entre as ideias de Freire e as suas na composição de seu TCC.

Após uma exposição oral, Estela chegou a seguinte composição escrita:

1. Embora Paulo Freire tenha proposto este movimento ao discutir a alfabetização2. de adultos, acreditamos ser pertinente partir de suas idéias para pensar também3. como a dinâmica entre os saberes que um sujeito já traz anteriormente à4. escolarização são considerados pelo professor alfabetizador de crianças.5. Perguntamos qual é o seu papel na alfabetização de crianças, considerando que6. aquisição da leitura e da escrita é um processo sociocultural.7. Para nos auxiliar naquilo que tange especificamente à alfabetização de crianças,8. recorremos ao pensamento de Emília Ferreiro. Argumentamos que a9. aproximação entre Freire e Ferreiro seja possível, na medida em que aquele10. ressalta a necessidade de se ler o mundo antes de se ler a palavra, para formação11. de uma consciência ativa e crítica e esta, trata da impossibilidade de que a12. alfabetização aconteça fora da realidade da criança, quando se prende somente a13. atividades escolares descontextualizadas da realidade vivida pelos alunos.

Excerto 31 – Versão 14

No parágrafo compreendido entre as linhas 1 a 6, a aluna demonstra ao leitor sua ciência de que Paulo Freire tratava da alfabetização de adultos, mas que entende que as mesmas ideias podem servir de norte para pensar a alfabetização de crianças.

No parágrafo seguinte (linhas 7 a 13), Estela constrói a transição dessa para a próxima sessão de seu texto (2. Crianças aprendendo a ler e a escrever: contribuições de Emilia Ferreiro) e indica onde está o ponto de contato entre Freire e Ferreiro, o que justificaria também a presença do autor em seu trabalho. Este refere-se ao fato de que tanto Ferreiro quanto Freire concebem a alfabetização como uma atividade que precisa estar em consonância com o contexto vivenciado pelos alunos, sejam eles adultos ou crianças.

A sessão 2 da versão 14 do TCC de Estela que se dedica a resenhar algumas ideias de Ferreiro sobre a alfabetização é acrescida de onze parágrafos (sendo uma citação de seis linhas), em que Estela traça aproximações entre os textos apresentados e o seu trabalho e correlaciona os mesmos aos dados que ela apresentará.

É possível, nessa versão 14, perceber indícios de uma tomada de posição de Estela, no sentido de explicitar as concepções que norteiam seu trabalho e orientam seu

olhar sobre os dados. Dar a ver tais aspectos significa dar a ver escolhas, que deixaram de lado outras concepções e olhares possíveis. É o que ilustra o excerto seguinte:

1. Entendemos que a prática pedagógica do professor está influenciada por suas2. concepções pedagógicas, sociológicas e políticas. Assim, as produções em sala de aula3. são feitas dentro deste dinamismo cultural, pois o conhecimento não é neutro, se4. entendemos que o professor é o mediador na construção do conhecimento.

Excerto 32 – Versão 14

Quanto ao uso dos dados, no TCC, vejamos o seguinte excerto:

1. Para transcendermos o campo teórico e subsidiar uma reflexão pautada na prática,2. tomaremos aqui os dados colhidos a partir de 25h de observação realizadas por3. ocasião do Estágio Supervisionado IV, destinado às questões relacionadas à Educação4. Infantil.5. Tomaremos, para análise, especificamente, algumas cenas em que o objeto de6. discussão na sala de aula, era a escrita – tanto em situações de produção por parte dos7. alunos, quanto em situações de leitura.8. Os dados visam a ilustrar (mesmo que, algumas vezes, em negativo) o que acabamos9. de apresentar acerca das concepções de alfabetização que incluem em seu escopo, o10. sujeito aprendiz.

Excerto 33 – Versão 14

No texto de transição entre a sessão 2 e a seguinte, que trataria de analisar os dados, Estela descreve a metodologia de coleta de dados (25h de observação no Estágio Supervisionado na Educação Infantil – cf. linhas 2 a 4). Estela esclarece ainda que tomará para análise algumas cenas observadas durante esse período, com vistas a ilustrar (linha 8) o que apresentara, até então, no campo teórico.

Tomar as cenas como forma de ilustração dos conceitos teóricos foi uma saída que Estela encontrou para lidar com as limitações no que diz respeito ao acesso a um retrato total da prática de sua informante.

Estela iniciou este trabalho visando a analisar efeitos da prática de um docente alfabetizador sobre a aprendizagem de seus alunos. Nas primeiras versões, imperavam expressões genéricas como “a influência do professor sobre a criança pequena” que davam a entender uma crença na possibilidade de abarcar esses aspectos de modo pleno. Diante das contingências da pesquisa (as poucas horas de observação, as poucas chances de observar, nesse período, atividades realizadas pela professora voltadas à escrita), Estela abre mão de mapear a influência que essa docente teria sobre seus alunos em função de ilustrar como determinadas práticas podem surtir um determinado efeito ou outro.

Interessante notar que, nessa versão, Estela suprime a digressão que ela mantinha em seu texto, com relação aos modos pelos quais um pesquisador pode se relacionar com seus dados e a menção ao método do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). É como se Estela houvesse internalizado o “como se faz” e não houvesse mais a necessidade de mantê-lo concretizado em seu texto. Uma vez que encontrou um caminho para lidar com seus dados, ela pode abdicar das instruções sobre como fazê-lo.

Quanto à análise dos dados, Estela dá um passo no sentido de dar consequência ao que antes eram só afirmações ou críticas direcionadas a escola. Vejamos o recorte a seguir em que Estela amplia um aspecto descritivo da sala de aula e esboça uma visada analítica sobre o mesmo:

1. A sala ampla e arejada é ocupada por uma turma composta por 18 alunos. Cada
2. criança possui sua carteira com o seu nome escrito em uma tira colada na mesa. A sala
3. possui cantos temáticos, como o canto da leitura e o canto de brincadeiras. Há
4. também dois armários grandes trancados e vários colchonetes empilhados em um
5. canto, para as crianças descansarem depois do almoço, já que estas ficam em tempo
6. integral na escola. [...]
7. No âmbito escolar, parece existir uma tentativa frustrada de controle sobre a
8. apresentação da escrita para as crianças [...]
9. Esse controle que a escola procura exercer sobre a escrita pode ser demonstrado com
10. relação às tiras que contém os nomes das crianças nas carteiras, uma vez que as
11. mesmas foram confeccionadas pela professora, chegando “prontas” às mãos das crianças
12. e que desempenham no ambiente da sala de aula funções restritas, a saber, favorecer
13. a cópia dos mesmos para o preenchimento de cabeçalhos.
14. Uma forma de ampliar a função da tira com nomes, conferindo-lhe maior
- proximidade
15. com uma função social, seria utilizá-las não só como recurso para preenchimentos dos
16. cabeçalhos, mas também como ferramenta de localização espacial dos alunos na sala.
17. Trocar, periodicamente, as tiras das carteiras e desafiar os alunos a encontrarem seus
18. nomes nos novos lugares seria uma forma de fazer isso. Tal intervenção, porém,
19. exigiria do professor disposição em mediar esse processo de reconhecimento do nome
20. próprio.
21. Interessante notar que abrir mão do suposto controle sobre o material escrito, nesse
22. caso, implicaria em abrir mão do controle das ditas “ordem e disciplina”, uma vez que
23. não é difícil prever que os alunos falariam alto, andariam pela sala. Como professor, é
24. preciso estar disposto também a testemunhar o movimento de construção por parte
25. do outro, mesmo que esse lhe pareça acontecer de forma indisciplinada.
26. Outro aspecto que indicia a necessidade que a escola tem de exercer controle sobre o
27. acesso a escrita é o modo como o canto de leitura é explorado. É preciso dizer que os
28. livros permaneciam em caixas para serem usados apenas no momento em que a
29. professora anunciava o momento de leitura. A disposição do material fora do alcance
30. das crianças implica em uma forma de controlar esse acesso. Ao limitar o contato com
31. os livros somente para o momento preparado, impossibilita-se que a criança crie um
32. hábito de leitura que fuja a lógica da leitura escolarizada, além de tolher-lhe a
33. possibilidade de tomar contato com o livro enquanto objeto cultural e sobre ele fazer
34. suas próprias hipóteses de leitura.

Excerto 34 – Versão 14

Em primeiro lugar, nesse excerto, Estela amplia a descrição do seu campo, em relação ao que apresentara em versões anteriores (a partir da versão 6), trazendo mais elementos que descrevem o ambiente em que realizou suas observações. (linhas 1 – 6)

Ao tratar do controle que a escola procura exercer sobre a apresentação da escrita aos estudantes, Estela, nessa versão, articula com o que observou em campo, como o uso das tiras com os nomes dos alunos nas carteiras (linhas 9 a 13) e do canto da leitura (linhas 26 a 34).

Além dessa articulação, Estela procura ser propositiva (linhas 14 a 20), dando sugestões acerca de como materiais já existentes na sala de aula poderiam ser melhor aproveitados.

Vale ressaltar um elemento que indicia um olhar mais analítico sobre os dados e que, portanto, pode ser considerado como uma aproximação de Estela com o Discurso Universitário. Ao tratar do controle sobre escrita, Estela interpreta essa preocupação da escola como sendo parte da preocupação com a manutenção da ordem e da disciplina e ressalta que um professor deve estar aberto aos diversos modos de aprender, ainda que lhe pareçam desorganizados. (linhas 21 a 25).

Após o momento de trabalho conjunto que, baseado na dinâmica fala-escrita, deu origem a versão 14, cujos excertos viemos de analisar, Estela me reenvia seu trabalho com dois acréscimos, sobre os quais pediu que eu opinasse. Como se trata de um pequeno desdobramento da versão 14, designarei a mesma como versão 14(1).

Uma das alterações consistia no acréscimo de uma concepção de escrita sobre a qual o TCC estaria embasado e foi realizada na seção que se destinou à exposição das ideias de Emilia Ferreiro. A outra, para a qual desejo dar destaque, foi incorporada à Introdução do trabalho, constituindo-se nos dois parágrafos que passaram a abrir o trabalho:

1. Ao sermos indagados sobre como alfabetizar crianças, nos remetíamos a uma
2. concepção inicial que esta acontecia, a partir dos métodos que utilizados fariam com
3. que este processo acontecesse de maneira satisfatória para o aluno. Ao estudarmos as
4. concepções de Freire, estas primeiras concepções se transformaram à medida que em
5. nossa prática, a importância do professor no processo de aprendizagem vem sendo
6. enraizada.
7. Este primeiro ideal de que para alfabetizar necessitaríamos somente de métodos e
8. técnicas venho por terra, à valorização da subjetividade do aluno venho ganhando
9. força com o estudo sobre a maneira como a criança aprende e suas hipóteses de
10. escrita, apresentada por Ferreiro, nos incentivou a investigação deste objeto. Para a
11. nossa formação como educadores, esta reflexão se torna essencial para a construção
12. da nossa prática.

Excerto 35 – Versão 14(1)

Diante de todo o percurso de Estela na construção de uma pesquisa e do texto de seu TCC, esse excerto pode ser considerado o testemunho dos efeitos desse processo pelo qual a aluna passou e ao qual se submeteu.

Em primeiro lugar, demonstra como os imaginários que alimentava sobre o que seria a tarefa de alfabetizar são desconstruídos à medida que vai estudando. Afirma, nas linhas 1 a 3, que acreditava que o sucesso na tarefa de alfabetizar relacionava-se exclusivamente ao método utilizado para tal. Não é de se espantar que Estela, nas primeiras versões de seu texto, tenha construído para si o lugar enunciativo da impotência, da formanda em Pedagogia que se sente despreparada para ensinar a escrever, uma vez que durante seu curso não teve aulas de métodos e técnicas. Estela atribuiu essa primeira desconstrução às leituras de Paulo Freire que introduziram a figura do professor nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita (linhas 3 a 6).

Estela continua demonstrando a desconstrução do modelo de alfabetização pautado na aplicação de métodos e comete um interessante ato falho, ao afirmar, nas linhas 7 e 8, que esse ideal “venho por terra”, quando do aprendizado acerca da importância da subjetividade do aluno ser levada em conta nesse processo.

A aluna que, nas primeiras versões, registrou sua preocupação em separar-se de seus dados, evitando confundir-se com eles, demonstra com essa formação do inconsciente o quanto uma pergunta de pesquisa está atrelada às inquietações que mobiliza alguém em sua vida. Ao trocar o verbo que deveria estar na 3.^a pessoa do singular (o ideal *veio* por terra) pelo verbo na 1.^a pessoa (o ideal *venho* por terra) demonstra o quanto ela e seu objeto de pesquisa estavam imiscuídos um no outro e como, ao desconstruir o mesmo, Estela foi convocada a reposicionar-se frente a sua própria tarefa de escrever.

Na versão 15, versão final entregue a banca para a defesa, estes parágrafos foram mantidos com revisões concernentes à redação.

A versão final consistiu em um artigo de quinze páginas, assim distribuído, em linhas gerais:

Seção	Extensão	Principais Características
Introdução	1 página	<p><u>Pergunta de pesquisa:</u> Partindo do pressuposto de que a aquisição da língua escrita se dá por um processo socialmente construído, não podendo ser considerada um mero produto escolar (FERREIRO, 2001), perguntamos [...] qual é o papel do professor no processo de alfabetização da criança pequena?</p> <p><u>Objetivos:</u> [discutir] como o professor com sua concepção de educação e de alfabetização que, sem dúvida, determina sua prática educativa, incide sobre o processo de aprendizagem de seu aluno.</p> <p><u>Metodologia:</u> pesquisa bibliográfica acerca do aprender a ler e escrever, nas concepções construtivistas de Emilia Ferreiro e observações realizadas na Educação Infantil, durante o período de estágio curricular do curso de Pedagogia.</p> <p><u>Justificativa:</u> Quando indagados sobre como alfabetizar crianças, antes da entrada na graduação ou ainda nos primeiros semestres, parecia-nos correto afirmar que esta acontecia a partir dos métodos que utilizados fariam com que este processo acontecesse de maneira satisfatória para o aluno. Ao estudarmos as concepções de Freire e com o estudo sobre como a criança aprende e suas hipóteses de escrita, apresentada por Ferreiro, este primeiro ideal se transformou à medida que em nossa formação, a importância do professor no processo de aprendizagem veio sendo enraizada e a valorização da subjetividade do aluno veio ganhando força. Assim, o estudo desses pensadores nos incentivou a investigação deste objeto, uma vez que entendemos que, para a nossa formação como educadores, esta reflexão se torna essencial para a construção da nossa prática.</p>
1. Aprendendo a ler e escrever: o legado de Freire	2 páginas	Apresentação de algumas ideias de Paulo Freire (1967; 1968 1985; 1996) pertinentes ao trabalho. Aproximação com as ideias de Emília Ferreiro.
2. Crianças aprendendo a ler e a escrever: contribuições de Emília Ferreiro	4 páginas	Apresentação de ideias de Emília Ferreiro (1985; 1987; 1996). Preparação para a apresentação dos dados da pesquisa
3. Entre Freire e Ferreiro,	5 páginas	Análise das “cenas” de apresentação da escrita

a vida real		colhidas durante o período de observação, na escola-campo.
Considerações finais	2 páginas	<u>Principais aspectos retomados:</u> a dedicação de menos esforços na busca de um método perfeito e mais esforços no sentido de compreender como o aluno aprende, levando em conta subjetividades; a necessidade de formação do professor “que não pode se finalizar na graduação ou em cursos técnicos. Ele precisa também manter-se curioso, investigador e criativo.”; redefinição do papel do professor na sociedade. <u>Proposições:</u> possibilitar o compartilhamento de experiências fora da escola visando a tornar a alfabetização um processo significativo; olhar para a criança como um ser pensante, construtor de conhecimentos e reflexões que é; manutenção por parte do professor da possibilidade de reinventar-se.
Referências Bibliográficas	1 página	Apresentação das obras consultadas.

Quadro 19 – Síntese da versão final do TCC de Estela (versão 15)

1.6 Breve epílogo

Comecei esse capítulo dando notícias de Estela, quando do nosso encontro no início da escrita dessa tese, em sua sala de aula. Encerro-o do mesmo modo.

Passara-se cerca de um ano desde nosso último encontro. Uma noite, entrei em minha sala de aula para ministrar aulas e foi inevitável ouvir a conversa de um grupo de alunas que conversavam próximas à minha mesa, enquanto eu organizava meu material. Eram bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) – subprojeto Alfabetização que, como o próprio nome do programa indica, objetiva a formação e o incentivo à docência. O programa conta com um professor coordenador (da Universidade) e um professor supervisor (professor da educação básica lotado na escola parceira). Entre as funções do professor supervisor estão ligadas a coordenar estudos com os bolsistas licenciandos, realizar o diagnóstico da escola e desenvolver e propor atividades ligadas à temática do projeto, junto com os discentes.²⁴

As alunas falavam bem da supervisora e conversavam acerca da pauta que a mesma havia proposto para a reunião que aconteceria no dia seguinte. Da pauta, constavam a discussão de um texto sobre alfabetização e o planejamento de atividades. Em algum momento, citaram o nome da supervisora: Estela.

²⁴ Sobre o professor supervisor e suas atribuições, cf. < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/professores-de-escolas-publicas>>. Acesso em 07 ago.2015

Dois dias depois desse episódio, encontrei minha orientanda na Universidade, coordenando uma atividade com seus alunos da sala de alfabetização e as bolsistas pibidianas. Ao ver-me, veio me cumprimentar sorridente, animada e sem perder de vista, em nenhum momento, os alunos que estavam no *campus* sob sua responsabilidade, em comportamento absolutamente diverso da apatia que eu presenciara e que relatei no início desse capítulo.

Essa narrativa serve para reiterar a reflexão de Voltolini (2011) acerca da impossibilidade de exercer total controle sobre o ato pedagógico e a que fizemos menção no Capítulo 3, dessa tese. Há uma dimensão subjetiva, inconsciente, que nos escapa: sobre o que se ensina, sobre o que se aprende e sobre quando se aprende.

CASO CIBELE, AS IDEALIZAÇÕES PARALISANTES

Ao longo de um percurso de orientação de TCC, como é possível que um orientador aja para que o mesmo se configure como um espaço:

- 1) De formação em pesquisa?
- 2) Significativo e consequente para o aluno que está aprendendo a escrever?
- 3) Impactante e produtivo para os outros membros da comunidade acadêmica em que o aluno está inserido?
- 4) Não limitado ao cumprimento de uma exigência institucional? e
- 5) Passível de produzir torções na história que o sujeito conta sobre si mesmo, abrindo espaço para a invenção?

Essa questão complexa, expressão de uma dúvida premente que me acompanhou durante o tempo inicial de minha fundação como orientadora de trabalhos acadêmicos deu origem a esse capítulo cujo objetivo é investigar a possível correlação entre a natureza das intervenções efetuadas pelo orientador em versões de trabalho de conclusão de um curso (TCC) de Licenciatura e o nível de engajamento subjetivo do aluno que o redige.

Como chave de leitura para o mesmo, retomarei as *inversões dialéticas*, assim designadas por Lacan (1951) as operações realizadas por Freud no caso Dora.

2.1 A psicanálise e a reflexão a respeito da alteração do laço entre parceiros

Para realizar a análise do percurso de orientação de Cibele, inspiro-me no trabalho de Lacan (1951) que descreve os processos de torção (nesse texto, denominados como “inversões dialéticas”) realizados por Freud no tratamento de um caso de histeria.

Trata-se de uma releitura do caso Dora, em que Lacan ressalta o caráter dialético da transferência, que se desdobra no que Freud apresentou como uma série de reviravoltas, que seriam “uma escansão das estruturas em que **para o sujeito, a**

verdade se transmuta, e que não tocam apenas em sua **compreensão das coisas**, mas em sua **própria posição** como sujeito da qual seus “objetos” são função. (LACAN, 1998; 217 – grifos meus).

Em outras palavras, trata-se de um movimento de suspensão da verdade ditada e construída a partir do Imaginário, em favor de sua transmutação em outra coisa que exceda o nível da compreensão e recaia sobre a posição subjetiva - a partir da qual os objetos podem ser significados deste ou daquele modo.

No caso Dora, Lacan demonstra que Freud, ao incidir sobre o plano da afirmação da verdade, produz três torções no percurso iniciado pela paciente, cuja essência nos interessa e podem ser descritas em três movimentos: **(a) deslocar do outro para si próprio a responsabilidade pelo sofrimento de que se queixa**, o que consiste em levar ao paciente a olhar para o seu sofrimento a partir da sua perspectiva, responsabilizando-se pela sua parte na situação em que se encontra e de que se queixa; **(b) direcionar o sujeito para o objeto real do afeto uma vez que nem sempre, o alvo mirado é aquele que se deseja acertar**. Incide sobre a tendência de que, ao chegar em análise, o paciente tenha dificuldades em localizar o objeto que lhe afeta. Nesse momento, ele atribui seu sofrimento a diversas causas, sem conseguir incidir sobre o cerne da questão. O analista, com esse manejo, direciona o paciente para que perceba quais são os fatores que, de fato, relacionam-se com sua queixa; e **(c) conduzir o paciente no sentido de que encontrar o valor real do objeto de afeto**, o que se relaciona com atribuir o valor que determinado objeto possui no contexto de sua queixa, deixando de lado valores imaginários que possam ser atribuídos ao mesmo.

Na clínica, o analista que trabalha produzindo enlaçamentos próprios do Discurso do Analista precisa fazer essas inversões a partir do material que seu paciente lhe apresenta nas sessões, o que nem sempre se dá de modo explícito. Analogamente, muitas vezes o trabalho do orientador se dá na mesma lógica. Colocando o desejo inconsciente na posição de agente, há algo no manejo do orientador que incide sobre o não-dito, o não-sabido, o apenas indiciado.

No texto em que descreve tais inversões dialéticas, Lacan (1951) se propõe a analisar os modos por meio dos quais uma pessoa pode ajudar a outra a mudar de posição, livrando-a de idealizações paralisantes.

Em outras palavras, trata-se de um movimento de suspensão de um imaginário bastante consistente: o fato de tomar como sendo verdade a história que cada pessoa se conta sobre si mesmo, esquecendo-se das distorções da memória. Quando esse

imaginário é suspenso, ele pode ser transmutado em outra coisa, que exceda o nível da compreensão e recaia sobre a posição subjetiva - a partir da qual os objetos podem ser significados deste ou daquele modo.

2.2 Contornos de um caso em movimento

Guardando-se as devidas proporções, penso poder dizer que o caso Cibeles (cujo contato comigo na qualidade de orientanda teve início em fevereiro de 2012, sendo que o prazo previsto para sua defesa era junho do mesmo ano) ilustra a passagem da prevalência do imaginário (cuja tendência está na reprodução do mesmo) em favor de um enganchamento no seu *sinthoma*²⁵, que é da ordem do Real e de onde podem advir criações singulares.

Cibeles era aluna da segunda turma de Pedagogia do *campus* de expansão da universidade em que trabalho. Assim como Estela, pertencia ao público geral que estamos acostumados a receber, desde a criação do curso e do *campus* com o advento da Reforma Universitária²⁶: era egressa da escola pública e fazia parte da primeira geração de sua família cursando o Ensino Superior.

Diferentemente de Estela, Cibeles era uma aluna que não passava despercebido na sala de aula. Suas características a faziam destoar do perfil de aluna de Pedagogia, naquela instituição.²⁷ Para além do seu quase um metro e noventa de altura, ela também marcava presença pela extroversão, pela sinceridade a toda a prova e pela vida social intensa que mantinha e que gostava de mostrar para todos.

Sua conduta acadêmica era mediana: não era uma aluna tida como exemplar, mas não deixava de cumprir suas obrigações enquanto discente. Essa escolha lhe custou ser alvo do olhar desacreditado de alguns dos professores.

De minha parte, eu não tinha qualquer aposta de qual seria a área escolhida por Cibeles para realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso, ainda que, depois de seis

²⁵ Refiro-me ao *sinthoma* como “o modo singular como cada um inventa para si um personagem, uma história, um produto, encontrando meios de fazê-lo circular na cultura”. In: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/sinopse.html>. Sinopse dia 11/05/2010. (Acesso em 12.10.2013)

²⁶ Sobre a Reforma Universitária, conferir capítulo 2 (Parte 1).

²⁷ Sobre o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia, Cardoso (2015), em seu trabalho de conclusão de curso, fornece alguns traços daqueles que caracterizo como destoantes do comportamento de Cibeles. Segundo o artigo, o corpo discente das primeiras turmas era constituído, em sua maioria, por mulheres, com faixa etária de 30 a 40 anos, casadas e que expressavam aversão à vida noturna e hábitos como o consumo de bebidas alcoólicas e o fumo.

disciplinas consecutivas ministradas por mim, já houvesse certa familiaridade, recíproca, entre eu e aquele grupo de alunas.

Antes de passar aos dados que constituíram o percurso de orientação entrevado entre Cibele e eu, lembro ao leitor acerca da minha opção de manter a divisão temporal dos fatos, para facilitar o acompanhamento do percurso narrado durante a leitura.

Novembro de 2011

Em novembro de 2011, fui procurada pela docente que supervisiona o TCC que me relatou o caso de Cibele. A aluna alegou desejar trabalhar com outro professor que não seu orientador à época. Tinha tido problemas com ele durante o primeiro semestre. Não tinha conseguido estabelecer uma rotina de trabalho com o primeiro orientador. Segunda a aluna, meu colega não comparecia às sessões de orientação agendadas, não respondia e-mail e nem fazia devolutivas dos trabalhos apresentados.

Após uma conversa com a aluna (em que a mesma manifestou o desejo de ser minha orientanda), a colega, na ocasião, responsável pelos TCC, propôs que eu assumisse a orientação, dizendo já haver alertado Cibele da possibilidade de ter de adequar sua pesquisa à minha linha de trabalho. Coloquei-me à disposição para conversar com a aluna e tomar uma decisão quanto a aceitá-la ou não como orientanda.

Na primeira entrevista com Cibele, ela afirmava que, durante o primeiro semestre que deveria ter sido dedicado à escrita de seu TCC, tinha estado empenhada em discutir questões relacionadas ao que ela denominou, genericamente, como “inclusão”. A aluna, que fora minha aluna por seis semestres, tinha conhecimento de que sou linguista de formação e de que trabalho na universidade com disciplinas relacionadas ao ensino de língua materna, tema no qual também desenvolvo pesquisas e oriento trabalhos. Tal observação já incita a uma primeira pergunta: por que razão Cibele teria indicado meu nome para a supervisora do TCC e me procurado, pedindo orientação para um trabalho que versaria sobre inclusão?

Na direção de tentar construir uma resposta para essa questão, convido o leitor a acompanhar dois momentos da escrita da pesquisa realizada por Cibele, já sob minha orientação.

Embora afirmasse que queria estudar a inclusão, a própria aluna não parecia estar muito certa disso. Fazia lembrar o caso Dora. Do mesmo modo como acontecia com a paciente de Freud, aquilo que Cibele dizia ser o objeto do seu amor não parecia

se sustentar. Cibele demonstrou ter dificuldade em calcular – nem que fosse se apoiando em um imaginário – o que agradaria aquela que ela pretendia que fosse sua nova orientadora.

Lembremos que, no caso de Estela, a oralidade se apresentou como um suporte para a escrita. No caso de Cibele, sua fala era muito confusa. Esta constatação me fez pensar que eu teria maior chance de encontrar pistas do seu desejo e pontos de contato entre ele e a minha pessoa, enquanto sua orientadora, no material que ela já havia sistematizado e nas suas anotações para o projeto de pesquisa. Por esse motivo, solicitei à aluna que enviasse o pré-projeto de pesquisa realizado na disciplina de TCC, sob a supervisão metodológica de outra professora da instituição.

No texto apresentado por Cibele, embora sua escrita também fosse difusa, de algum modo encontrei algum material que se caracterizava como um elo partilhado entre eu e ela: a preocupação com a leitura e a escrita. Esta descoberta me permitiu aceitá-la como orientanda. Inicialmente, serviu-me como uma espécie de mapa para dar os primeiros passos naquele terreno desconhecido, tanto por mim quanto para a própria aluna.

No que se segue, reproduzo um trecho da primeira versão escrita a que tive acesso. Levava o título “Letrar e incluir além dos muros da escola”.

1. A história mostra que ao longo do tempo a educação é fortemente
2. marcada por este padrão capitalista, onde a escola não se adapta ao aluno, mas
3. sim o aluno que deve se adequar a ela e caso ele não se adapte a estes
4. parâmetros de “normalidade” eles são negados e excluídos do ensino regular
5. Nesta sociedade tecnológica e industrializada saber ler e escrever são
6. atos indispensáveis para um indivíduo, porém, para muitos que não tiveram
7. direito ao acesso à leitura e à escrita ou que foram “expulsos” da escola a
8. incapacidade de escrita é um grande obstáculo para se exercer seu papel
9. enquanto cidadão.
10. No entanto a Constituição de 1988 já garante o direito a escolarização de
11. todo cidadão no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do
12. estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da
13. sociedade visando pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o
14. exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.”
15. Ainda que na constituição haja garantias deste direito sabemos que na
16. realidade o que acontece é algo completamente diferente, onde grande parte
17. destes excluídos parou de estudar prematuramente ou nem mesmo começou
18. Saber ler e escrever por si só, porém, não é suficiente para a formação de
19. pessoas críticas e que conseqüentemente tenham participação significativa em
20. seu contexto social.
21. Estes modelos excludentes são vistos a olho nu não só na sociedade, mas
22. também dentro da escola, por isso buscaremos entender como o letramento e os
23. atos inclusivos podem juntos se constituir e se esta relação se encontra presente
24. em um dos principais documentos elaborado pelas Nações Unidas que é a

Em primeira instância, consideremos o excerto acima por meio da lente que a própria aluna forneceu ao nomear seu trabalho como sendo acerca da “inclusão”. A que se aplicaria este predicativo?

No primeiro parágrafo, compreendido entre as linhas 1 a 4, Cibele procurou fornecer uma chave de leitura ao leitor. Porém, constrói uma espécie de bifurcação, que permite interpretações baseadas em duas perspectivas diversas.

Em primeiro lugar, está a menção ao capitalismo como um dos padrões organizadores da escola (linhas 1 e 2), o que poderia conduzir a uma leitura em que o problema da inclusão estivesse relacionado a um cunho mais social. No entanto, na sequência desse mesmo parágrafo, há uma menção a “padrões de ‘normalidade’” (linha 4), o que poderia sugerir uma leitura da inclusão na perspectiva da Educação Especial, voltada para pessoas com necessidades especiais. Além da referência aos padrões de normalidade, nas linhas 24 a 26, há uma menção a Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais²⁸

Em meio a essa aparente confusão acerca do que se estivesse chamando de “inclusão”, chama a atenção o fato de, na linha 4, Cibele ter colocado a expressão normalidade, entre aspas. Foi como se, por falta de palavra que melhor representasse o seu pensamento, ela tivesse optado por um dos significantes correntes e pertencentes ao campo a que estava assujeitada. As aspas, no entanto, parecem sinalizar ao leitor, no caso a mim, como orientadora pretendida, que a mesma não abarcava aquilo que lhe angustiava.

Do ponto de vista da dinâmica alienação – separação, esse desconforto com o termo escolhido dá indícios de que Cibele encontrava-se em um estágio em que, mesmo alienada aos teóricos e ideias da Educação Inclusiva, já iniciava um movimento de separação, aproximando-se de uma zona de não-senso, onde, segundo Lacan, reside o desejo (*a*).

Nas linhas 5 a 9, Cibele procura delimitar a que grupos designa, em seu trabalho, por “excluídos”, ou seja, a quem se destinaria a tarefa social da escola de incluir.

²⁸ A Declaração de Salamanca é um documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca. Foi assinada por representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 22 jul. 2015.

Identificamos dois grupos: os que não tiveram direito ao acesso à leitura e à escrita (linha 6 e 7) e os que foram “expulsos” da escola (linha 7), havendo de comum entre eles, o não domínio do sistema escrito de sua língua.

Cibele demonstrou oscilar entre dois sentidos possíveis a respeito da ideia de inclusão: a inclusão dos alunos com necessidades especiais e a inclusão, numa perspectiva mais social e/ou cultural, no sentido de a escola valorizar culturas ou saberes destoantes de uma cultura dominante.

Para chegar a construir esta resposta, foi necessário superar o desconforto narcísico gerado pela leitura de um texto composto por um amontoado de clichês (como é o caso de afirmações como “a educação é fortemente marcada por este padrão capitalista” ou “a escola não se adapta ao aluno” – linhas 1 e 2), que se apoiava no discurso político para dar sustentação ao seu (a Constituição Brasileira – linhas 10 a 14 – e um documento produzido pela Unesco) e que não apresentava com clareza a matéria sobre o qual versaria.

Apesar desse desconforto, foi possível encontrar um ponto de contato que me permitiu aceitar Cibele, como orientanda. Das linhas 18 a 20, a aluna praticamente enuncia um dos aspectos mais importantes da ideia de letramento (termo que aparece no título do seu projeto, mas ao qual ela só faz menção direta na linha 22): a ideia de que não basta decodificar para saber ler e que a leitura estaria atrelada às práticas sociais próprias do que contexto em que se está inserido.

Diante disso, aproveitando o período das férias acadêmicas que se iniciaria, tomei uma decisão pedagógica relativa à direção da orientação: ignorar a fala da aluna acerca da inclusão e indicar-lhe uma leitura. Apoiei-me na leitura que Jacques Lacan (1953) faz do inconsciente freudiano segundo a qual o “eu” é uma instância de desconhecimento. Essa hipótese implica na aceitação de que, quando uma pessoa fala, não sabe nem o que diz nem qual é a verdade de seu desejo inconsciente. Então, investi nas torções que poderiam, eventualmente ser realizadas, a partir dos indícios que observara em seu pré-projeto. A ideia era que seu interesse deixasse de ser tão genérico.

A leitura indicada foi livro de Marcuschi (2001), em que o autor estabelece diferenças entre os conceitos de letramento, alfabetização e escolarização. Retomando o pensamento de outros autores (como Soares, 1998; Tfouni, 1988 e Street, 1995), o linguista define letramento como sendo “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas [...]”. A alfabetização, por sua vez, é descrita como um

aprendizado “mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”, enquanto que a escolarização “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola” (Marcuschi, 2001. p. 21-22).

Ve-se, portanto, que, por meio do acréscimo em seu repertório simbólico, minha primeira tentativa foi dar forma ao texto disforme que Cibeles apresentara. Neste primeiro momento, portanto, foi mobilizado um enlaçamento por meio do Discurso Universitário.

Essa mesma estratégia foi utilizada com Estela, como uma espécie de provocação à alienação ao Outro – onde reside todo o sentido. Isso porque considero que os movimentos de alienação e separação (LACAN, 1964) são constitutivos de um sujeito. O mesmo se repete a cada vez que alguém se dispõe a inserir-se e a circular em uma dimensão mediada pela linguagem, de um modo específico, diverso dos outros aos quais já se está habituado. Do mesmo modo que um bebê, ao inserir-se numa determinada comunidade falante, seleciona em quem buscará os significantes carregados de sentido que irá reproduzir, um pesquisador em formação precisa saber quais serão seus referenciais, não só em termos epistemológicos, como, também, em termos de modelo de escrita acadêmica.

Nem sempre, porém, isso é muito claro e cabe ao orientador oferecer esses modelos a quem, inicialmente, seu orientando possa alienar-se, construir sentidos e, posteriormente, separar-se. Vale, porém lembrar que essa separação é parcial, uma vez que sempre nos mantemos ligados àqueles que nos antecederam, pela existência do não-senso: zona de interseção que garante a possibilidade da criação.

Ao indicar diversas leituras tanto para Estela quanto para Cibeles, buscava conferir sentido àquilo que ainda era difícil para as duas. Como os sentidos residem no campo do Outro, era preciso que, primeiro, a alienação a um Outro (os autores de uma área ou uma determinada corrente epistemológica) se instalasse para que pudessem separar-se.

Outro fato que julgo importante ressaltar é que o livro indicado fora o livro de um linguista. Diante dos inúmeros autores ligados à área da Educação que já trataram o tema do letramento, escolhi sugerir que Cibeles examinasse o olhar de um linguista acerca do assunto. Essa escolha delimitava o lugar da minha filiação, o que

determinava, também, o lugar de onde eu falava e do qual, para mim, seria possível orientá-la.

Fevereiro e Março de 2012

A manobra deu resultado. Pouco antes do retorno às aulas, mais precisamente no dia 28 de fevereiro de 2012, Cibeles enviou-me uma mensagem eletrônica, por meio do *chat* de uma rede social. Posteriormente, esse recurso que se revelaria bastante produtivo e largamente utilizado por nós duas, para orientações não presenciais:

1.	28/2/2012 12:07 Cibeles: <i>acho que podemos fazer algumas mudanças de planos... seu livro me inspirou hsuahsh</i>
----	---

Fragmento de chat 1

Na mensagem, Cibeles demonstrava ter compreendido a necessidade de fazer adaptações no seu trabalho, para que nossa parceria fosse possível, ao afirmar que acreditava serem possíveis algumas mudanças de planos. Afirmava ainda, com bom humor indicado pela onomatopeia de risos (“hsuahsh”) que o livro que eu emprestara para ela teria a inspirado.

Em uma breve conversa por meio da mesma ferramenta digital, Cibeles reforça e detalha a mudança de foco a que fez menção na mensagem do dia 28 de fevereiro.

1.	1/3/2012 14:48 Cibeles (...) <i>resolvi ler o livro do marcuschi todo</i> <i>vc nao estava pecisando dele?</i>
2.	1/3/2012 14:49 Mical (...) <i>ah.. acabei de lembrar q tenho 1 cópia dele! pode ficar!</i> (...) <i>peguei o outro livro da soares q deve ser importante pra vc tb</i> (...)
3.	1/3/2012 14:54 Cibeles <i>tive algumas ideias, na verdade pode ate q a gnt mude o foco, nao sei</i> <i>precisamos conversar</i> <i>rsrsrs</i>
4.	1/3/2012 14:54 Mical <i>se vc aguentar até segunda, conversamos</i>

	<i>se não, pode adiantar aqui mesmo até eu já estou curiosa com tamanha empolgação</i>
5.	1/3/2012 14:55 Cibele <i>rsrsrs</i> <i>segunda conversamos</i>

Fragmento de chat 2

Vale lembrar que, no caso de Estela, foi utilizada essa mesma estratégia de tentativa de ampliação do repertório simbólico, no início do trabalho. Lembremos, também, que mesmo diante da ausência da resposta pretendida, insisti na indicação de leituras durante muito tempo.

Estela, assim como Cibele, afirmou sentir-se inspirada por uma determinada leitura (no caso, a minha dissertação de Mestrado). No caso de Estela, indicar leituras não surtiu o efeito imaginado. Antes, a parceria de trabalho só se estabeleceu quando eu diminuí as expectativas, abrindo mão do imaginário de formanda a que eu estava apegada e propondo outras formas de trabalho, conforme apresentadas no capítulo 1, da segunda parte dessa tese.

Cibele, por sua vez, conforme demonstrarei com os excertos que refletem o andamento do seu trabalho, exprimiu entusiasmo com as leituras e conseguiu, a partir delas, vislumbrar possibilidades de trabalho diante dos limites que, por exemplo, minha formação e minhas afinidades teóricas colocavam para que se estabelecesse uma parceria.

Diante de respostas tão diversas a um mesmo tipo de intervenção, cabe a reflexão: o que é que faz com que a uma mesma intervenção corresponda uma infinidade de reações?

A resposta está na permeabilidade do orientador com relação à subjetividade de quem orienta. Compreender que as pessoas têm diferentes condições de trabalhar com aquilo que um orientador oferece é fundamental para calcular efeitos e replanejar ações, quando necessário. Nesse sentido, a manobra precisa tocar quem a faz. Um exemplo: Na sessão de orientação que se seguiu a essa conversa, a aluna trouxe, oralmente, uma proposta metodológica mais refinada. Ela visava a aproveitar a necessidade de realizar suas últimas horas de estágio e a demanda da professora regente da escola e da supervisora de campo de estágio. Preocupadas com o nível de domínio do código escrito por parte dos estudantes da escola, ambas propunham que as estagiárias a auxiliassem na aplicação de atividades/aulas “com foco no letramento dos alunos”.

A partir dessa demanda, Cibeles afinou seu olhar durante as observações para a temática. Após observar, por algumas horas, as atividades pedagógicas, compareceu à orientação indignada com o que viu. Segundo ela, os professores insistiam em chamar de “atividades letradoras” aquelas atividades que não mereciam esse nome. O motivo da indignação residia sobre o fato de que, nessas atividades, diferenças culturais (como sotaque e léxico de outras regiões do país), diferenças cognitivas (crianças em diferentes estágios do contato com a língua escrita) eram desconsideradas. Para Cibeles, essa desconsideração feria um princípio do letramento, princípio esse que se relaciona com a experiência que cada sujeito tem na tarefa de simbolizar a realidade por meio da língua, no âmbito das práticas sociais em que está inserido.

É importante frisar que a leitura indicada na última orientação veio a funcionar como chave de leitura da realidade empírica para Cibeles. Se a aluna não estivesse tocada pelos conteúdos com os quais entrou em contato por meio do livro, provavelmente não teria percebido os descompassos entre discurso e prática pedagógica e, conseqüentemente, não teria sentido a indignação que a mobilizou na realização de sua pesquisa.

Vê-se, nessa reação, um dos desdobramentos do Discurso Universitário. Uma vez enredada ao conceito de letramento (que aqui, opera como S2), Cibeles foi à escola esperando observar uma prática que fosse condizente com o mesmo, já que era assim nomeada, como “prática letradora”. Ao perceber o descompasso entre a ação e o S2 que deveria norteá-la, a aluna se enraiveceu. Começou a procurar modos de fazer desse paradoxo seu objeto de investigação. Era uma forma de dar conseqüências ao sentimento que lhe acometera.

Começava a ficar mais claro qual era o objeto que tocava a estudante. Do mesmo modo, a sua responsabilidade na queixa que fazia em relação ao antigo orientador começou a ficar melhor delimitada. Retomo aqui o aforismo lacaniano que diz “Eu te peço que te recuses o que te ofereço, porque não é isso”. A demanda fantasiosa de estudar inclusão que Cibeles dirigia ao professor, especialista em Educação Especial e Inclusiva, não podia ser atendida por ele, pois não lhe cabia. Não era bem isso que a mobilizava naquele momento. Ao dar consistência ao pedido de Cibeles, o professor não a enganchara em seu desejo inconsciente e com isso não foi possível instalar-se uma parceira de trabalho.

Não foi preciso negar textualmente o pedido de Cibeles para esvaziar o significante a que ela estava apegada (“a aluna que gosta de inclusão”) e abrir a possibilidade de estabelecimento de uma parceria produtiva de trabalho.

Embora, naquele momento, os objetivos do TCC de Estela ainda não estivessem materializados em um texto, já era possível vislumbrar que ele viria a se constituir em torno de algo relacionado ao conceito de letramento e de como o mesmo comparece nas práticas escolares.

Abril de 2012

A primeira sistematização em forma de texto realizada por Cibeles, após a troca de orientador, foi-me enviada em abril de 2012.

Tratava-se de um texto de seis páginas, sem divisão de seções. Percebendo, porém, que o texto estava mais ou menos organizado de acordo com seções temáticas, a primeira providência que tomei foi, numa orientação presencial, proceder a divisão por meio da inserção de subtítulos que demarcassem tais seções: *Introdução; Letrar e alfabetizar; Conceito de leitura e escrita; Relação entre escola, leitura e cidadania; A leitura oferecida aos alunos.*

Para compor tais divisões, realizei também alguns deslocamentos, buscando aproximar assuntos que estavam dispersos ao longo do texto. Por exemplo, na sessão em que ficaram os trechos em que Cibeles tratava de delimitar um conceito de leitura com o qual operaria em seu trabalho, havia um parágrafo que definia e diferenciava alfabetização de letramento. A aluna incluiu uma menção a Paulo Freire, que já lidava com a prática letradora, ainda que nunca tivesse utilizado essa nomenclatura. Esse parágrafo fora deslocado para a seção “Letrar e alfabetizar”, que já traziam informações sobre o tema, assim como dados históricos sobre a alfabetização no Brasil.

Nos quatro primeiros parágrafos dessa versão, observam-se intervenções de naturezas diversas que incidem sobre aspectos gerais do texto, visando a apontar a necessidade de esclarecer termos utilizados ou reescrever trechos cujo entendimento esteja comprometido. Há, também, anotações a respeito de possíveis indicações de leitura.

1.	A educação é sem duvida alguma um dos meios mais importantes para	
2.	se construir uma sociedade critica e democrática.	[M1] Comentário: POR QUE? De que ponto de vista da EDUCAÇÃO vc fala isso?
3.	No Brasil, É incontestável que todo cidadão possui total garantia do	
4.	direito a educação.	[M2] Comentário: O que torna incontestável? Que legislação torna essa garantia incontestável?
5.	Ter o domínio da língua falada e escrita é crucial para que a educação	
6.	aconteça, porem, tem suma importância não só individual mas em sua	
7.	convivência coletiva e social.	[M3] Comentário: TRADUZIR DO CHINES PRO PORTUGUES.
8.	POSSENTI, SIRIO – POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA	
9.	ESCOLA	
10.	BOURDIEU – PENSAR COM CARINHO	
11.	(...)	

Excerto 2 – Versão 1

Na linha 2, começo por colocar em suspensão uma afirmação categórica com a qual Cibeles inicia seu trabalho, por meio do texto no balão de comentário [M1], eu questiono a afirmação da aluna. Ao perguntar por que e sob qual ponto de vista de Educação aquela afirmação era feita, marco a necessidade de se marcar a perspectiva sob a qual um trabalho acadêmico é escrito. Nas entrelinhas, ao demonstrar que sua afirmação é passível de ser questionada ou encarada de mais de um ponto de vista, fica o indício da necessidade de modalização das afirmações e da inadequação de expressões como “sem dúvida” (linha 1).

A intervenção seguinte recaiu sobre o mesmo aspecto: a necessidade de contextualizar e modalizar afirmações. Estela afirma, nas linhas 3 e 4, que é “incontestável que todo cidadão possui total garantia do direito à Educação. Frente a isso, questiono em [[M2]] o que torna esse direito incontestável e sugiro que ela indique a legislação que garante isso.

Nos dois parágrafos que venho de comentar, o uso de expressões generalizantes chama a atenção: “sem dúvida” (linha 1), “é incontestável”, “todo cidadão”, “total garantia”. Parece haver uma crença, por parte da aluna, de que um trabalho acadêmico-científico precisa ser construído com base em universais, aplicáveis em qualquer contexto ou situação.

Entre as linhas 8 e 11, estão duas possibilidades de leitura. A primeira (linhas 8 e 9) restringe-se a indicar o nome do autor e o título do livro (“POSSENTI, SIRIO – POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA”).

Nessa primeira versão, há, também, intervenções de natureza tutorial no sentido de orientar Cibele na construção de um texto acadêmico. São orientações de estratégias de escrita, de pesquisa e outras indicações de leitura. Vejamos:

1. Ensinar o aluno a ler e a escrever ha alguns anos anos baseava-se no ato simplista de ensinar
2. o código lingüístico. Hoje se pensarmos no que mudou pode-se concluir que já não é
3. suficiente o mero conhecimento da leitura e da escrita mas sim fazer-se o uso das mesmas
4. no contexto social do educando, ou seja, o letrar.
5. RECUPERAR UM POUCO O PERCURSO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA
6. BASEADO APENAS NA ESPECIFICIDADE DA ESCRITA ATÉ A CONCEPÇÃO QUE
7. CONSIDERA A LEITURA E A ESCRITA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS
8. SOCIAIS.
9. - SOARES, MAGDA
10. - MORTATTI – HISTÓRIA DOS MÉTODOS (ARTIGO)
11. HÁ MUITAS DISCUSSÕES E ESFORÇOS EM TORNO DA CONCEPÇÃO DE
12. ALFABETIZAÇÃO VIGENTE.
13. ALFABETIZAR E LETRAR – INSTITUCIONAL, GOVERNAMENTAL (PCN,
14. DIRETRIZES). FUÇAR NO SITE DO MEC, AÇÕES, DOCUMENTOS, PUBLICAÇÕES
15. QUE DEMONSTREM O QUANTO TEM SE “EXIGIDO” DO PROFESSOR UMA
16. TOMADA DE POSIÇÃO, DE ACORDO COM A CONCEPÇÃO DE
17. ALFABETIZAR/LETRAR.
18. ESSE TRABALHO É DIFERENTE DISSO TUDO, POR QUE? (JUSTIFICATIVA)
19. EM SÍNTESE, FALAR DO SEU TRABALHO - DELIMITAR:
20. OBJETO; PERGUNTA DE PESQUISA, METODOLOGIA.
21. PERCURSO: VOU EXPOR BREVEMENTE – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO;
22. Diante destas novas concepções o que resta aos educadores é se posicionarem em relação as
23. mesmas e comecem a pensar no desafio "como alfabetizar letrando".

Excerto 3 – Versão 1

No excerto acima, o texto em caixa alta são intervenções realizadas por mim. Elas estão localizadas entre o penúltimo e o último parágrafo escritos por Cibele, na seção que delimitamos como Introdução.

Observemos orientações com relação ao acréscimo de conteúdos, como a compreendida entre as linhas 5 a 10, em que eu sugiro que Cibele refaça, em seu texto, as modificações conceituais que ocorreram no campo do ensino da leitura e da escrita. Nas linhas 9 e 10, sugiro a leitura de mais dois trabalhos: o primeiro, é um artigo de Soares (2003), em que ela apresenta o que chama de múltiplas facetas da alfabetização, demonstrando como as acepções sobre o termo mudaram, inclusive com a adoção do termo letramento na produção acadêmica brasileira, a partir da década de 80; o

segundo, um artigo de Mortatti (2006) que discorre sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil.

Entre as linhas 11 e 17, sugiro a Cibeles que há nuances no uso dos termos alfabetização e letramento e que as mesmas são passíveis de serem observadas no discurso acadêmico e no discurso governamental, este último responsável por direcionar demandas aos professores de educação básica. Desconfiando que há uma apropriação do discurso acadêmico por parte dos órgãos de ensino quanto aos referidos termos, oriento a aluna a investigar essa questão, indicando as fontes onde poderia encontrar dados importantes: “fuçar o site do MEC, ações, documentos, publicações” (linha 14).

A escolha pelo verbo no imperativo “fuçar” sugere ainda o tipo de pesquisa que eu esperava que Cibeles fizesse: que ela esquadrinhasse as fontes. Além disso, antecipa o nível de desafio para conseguir as informações necessárias: se precisavam ser fuçadas, provavelmente não seria encontradas com muita facilidade ou nem sempre elas estariam à primeira vista. Embora de maneira bastante informal, há aqui uma orientação acerca do fazer universitário.

Curiosamente, na seção que nomeei como *Introdução do TCC*, as orientações que se seguem a essas, demonstram que essa parte considerada como elementar em um trabalho acadêmico (ainda) não estava lá. Perceba-se que, entre as linhas 18 a 21, solicito que Cibeles insira em seu texto as informações fundamentais constantes de uma Introdução.

Na linha 18, solicito que ela demonstre ao leitor em que o seu trabalho inova a temática. Peço que explique o porquê seu trabalho se diferencia do que já foi feito e indico entre parênteses a palavra Justificativa. Além de ensinar que um trabalho acadêmico deve apresentar uma justificativa, explico do que se trata a mesma.

A seguir, nas instruções das linhas 19 e 20, instruo Cibeles a apresentar brevemente seu trabalho e delimitar objeto, pergunta de pesquisa e metodologia – partes também elementares na Justificativa de um texto acadêmico.

O ato de nomear o que ainda não é, nesse caso, faz analogia ao papel do desejo de outrem no movimento de constituição subjetiva e ao fato de que o sujeito advém de algo que foi formulado anteriormente à sua existência. Explico: um bebê quando ainda está no ventre de sua mãe ainda não passa de um organismo. No entanto, a mãe (ou um agente materno) investe simbolicamente naquele corpo, dando-lhe um nome, atribuindo sentido a comportamentos absolutamente fisiológicos (por exemplo, dizer: “Ele chuta muito! Vai ser jogador de futebol” ou “Não deu pra ver o sexo no exame de ultrassom.

Deve ser menina porque estava de perninhas fechadas”), escolhendo as roupas que usará, entre outras antecipações necessárias para que aquele organismo ascenda à condição de sujeito. Quando o bebê nasce, o investimento continua, quando, por exemplo, a mãe a toca com brincadeiras do tipo: “Cadê o pé do bebê?”

Essa passagem da parceria de orientação entre eu e Cibeles materializada no texto das minhas intervenções demonstra esse manejo de organizar o texto como um corpo despedaçado, nomear-lhe de acordo com a aposta naquilo do que ele virá a ser. Ao mesmo tempo, fazendo isso, eu supus em Cibeles um saber fazer uma Introdução a partir de elementos que eu lhe forneci.

Nessa mesma versão, há uma intervenção de caráter metodológico no embrião de seção nomeada como “A leitura que está sendo oferecida aos alunos”.

1.	Para tanto, faz-se necessário conhecermos um pouco
2.	1. sobre os materiais de leitura que vem sendo oferecidos pelos professores aos
3.	alunos,
4.	ENTREVISTA SEMI-ABERTA ???
5.	GRUPO FOCAL???
6.	OBSERVAÇÃO???
7.	2. de como a escola se reconhece enquanto formadora de leitores e
8.	se ela tem como o objetivo de dar ao aluno a competência em utilizar a leitura como um
9.	instrumento útil em sua vida além da escola.

Excerto 4 – Versão 1

Cibeles pontua seu desejo de investigar os materiais de leitura que os professores oferecem aos seus alunos (linhas 2 e 3) e como a escola se reconhece na tarefa de ensinar a ler (linhas 7 a 9). No entanto, não há indicações metodológicas de como a aluna pretende alcançar seu intento. Nas linhas 4 a 6, em letras maiúsculas, levanto três possibilidades: entrevista semi-aberta, grupo focal e observação.

As três possibilidades redigidas em caixa alta, são seguidas de três sinais de interrogações, cada uma. A utilização dessa pontuação pode ser interpretada como um convite a Cibeles para refletirmos sobre elas. Pode, também, ser lida como um testemunho a Cibeles acerca da minha castração. Naquele momento, eu realmente não sabia qual instrumento poderia ser o mais produtor para o trabalho que se delineava. Diante do limite imposto pelo não-saber, coloco a necessidade de trabalhar para encontrar saídas para aquilo que não se sabe. Além disso, a tripla repetição do sinal de pontuação ao final de cada metodologia possível, não só indica uma pergunta, uma dúvida, como demonstra a intensidade da mesma.

No mesmo e-mail em que enviei o texto comentado para Cíbele, encaminhei um artigo sobre a metodologia do grupo focal que, segundo a aluna, dentre as opções listadas, era aquela com que ela se sentia menos familiarizada.

Dez dias depois, Cíbele enviou-me uma proposta de instrumento de coleta de dados sobre os materiais de leitura utilizados pelos professores. Tratava-se de um questionário de múltipla escolha no qual os professores deveriam marcar o tipo de material utilizado (livro didático, jornais, revistas, textos literários, gêneros comunicativos, gêneros de instruções ou outros materiais), a forma de utilização dos mesmos (como suporte para preparação de aulas ou instrumento didático na sala de aula) e a frequência com que eram utilizados (diariamente, às vezes ou nunca).

Maio de 2012

Durante todo o mês de maio, eu estive fora do país, cumprindo atividades acadêmicas. Antes de viajar, combinei com Cíbele que poderíamos ter sessões de orientação virtuais, utilizando recursos de videoconferência disponibilizados em diversas ferramentas da Internet. Como as condições da rede nem sempre favoreciam a transmissão, tivemos muitas reuniões por meio do *chat* de uma rede social. Desse modo, além das versões dos textos, mobilizarei aqui algumas dessas conversas que, muitas vezes, portaram as principais intervenções sobre o trabalho de Cíbele.

No dia 09 de maio, Cíbele enviou-me nova versão (versão 2) do texto e chamou-me no chat dizendo que estava desesperada. Ao perguntar o porquê, obtive como resposta que ela estava confusa com a parte da *Introdução* em que deveriam constar objetivos, metodologia, etc.

De fato, na versão de número 2, foram atendidas todas as orientações relacionadas à ampliação do conteúdo da *Introdução*. Os excertos a seguir exemplificam as modificações realizadas por Cíbele:

1. [...] o aluno não precisa aprender falar, mas sim reconhecer o código da2. leitura e da escrita. Sendo assim POSSENTI ressalta que “o domínio competente da3. língua não requer o ensino de seus termos técnicos” (1996, p.54).

Excerto 5 – Versão 2

No parágrafo, Cíbele tratava da perspectiva de ensino da língua a partir de seus usos sociais e afirma que o mesmo deve se dar como se dá o aprendizado da fala, em

que basta a um indivíduo reconhecer o código da sua língua. Para legitimar sua afirmação, serve-se de Possenti – autor indicado por mim nas intervenções realizadas na versão anterior, fazendo uma citação do texto lido.

Outro exemplo está no excerto que se segue:

1.	A alfabetização ao longo do tempo vem se modificando, aparecendo tanto nos
2.	materiais Didáticos pedagógicos quanto na prática docente, as mudanças em meio à
3.	Alfabetização
4.	Especialmente desde as últimas duas décadas, (do século XX) as condições que
	sustentam
5.	originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em
6.	decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos
	com a
7.	ação da escola sobre o cidadão. (MORTATTI, 2006, p.3)

Excerto 6 – Versão 2

Nesse excerto, Cibele demonstra ter incorporado à informação dada acerca das nuances de concepções teóricas que vão dando diferentes contornos a ideias como a de alfabetização e letramento. A aluna textualiza isso na linha 1 (“a alfabetização ao longo do tempo vem se modificando”) e, de novo, recorre a palavra de um autor indicado (no caso, a citação de Mortatti) para sustentar a sua.

Um terceiro exemplo que demonstra a incorporação das leituras recomendadas ao texto está no excerto abaixo reproduzido:

1.	Segundo Soares (2000, p. 15), a palavra “letramento” surge no discurso dos
2.	especialistas nas áreas de Educação e de Ciências da Linguagem na segunda metade dos
3.	anos 80.

Excerto 7 – Versão 2

Aqui, Cibele evoca Soares para introduzir um breve histórico que faz da inserção da palavra “letramento” nos campos da Educação e das Ciências da Linguagem.

O excerto 7 e seus precedentes demonstram que Cibele conseguiu cumprir parte das orientações dadas por mim. Cibele recuperou da literatura especializada e indicada por mim alguns aspectos importantes para dar consistência ao seu texto. Com isso, ela melhorou seu texto, quanto ao conteúdo dos mesmos.

No entanto, as partes fundamentais de uma Introdução não estavam escritas e Cibele demonstrou-se cônica da situação, no encontro de reunião virtual.

Da mesma forma que procedi com Estela, em alguns momentos iniciais da orientação (e com maior ênfase na finalização do trabalho), sugeri que Cibele me

“disse” sobre o que estava tendo dificuldades em escrever, argumentando com ela que o *chat* da rede social era quase oral.

Segue fragmentos da exposição de Cibeles, com intervenções minhas:

1.	9/5/2012 14:24 Cibeles <i>quero saber se nos livros didaticos que sao ainda o principal material didatico dos professores e se as atividades propostas nestes livros sao embasadas no letramento</i>
2.	9/5/2012 14:25 Mical <i>então, vc tem 1 hipótese que é a de que os professores ainda tomam o livro didático como principal suporte teórico e pedagógico para suas aulas</i>
3.	9/5/2012 14:25 Cibeles <i>mas eu vou embasar essa hipotese nos meus questionarios nao e ?:</i>
4.	9/5/2012 14:25 Mical <i>sim!</i>
5.	9/5/2012 14:26 Cibeles <i>e neles o livro foi ainda o mais utilizado</i>
6.	9/5/2012 14:26 Mical <i>mas vc tem dizer que partiu dessa hipótese depois dizer que recursos utilizou mas calma frente a esse hipotese, ou seja, se ela fosse verdadeira, vc aposta que a concepção de leitura oferecida pelo livro pode ser um indicio daquela que é praticada pelos professores certo?</i>
7.	9/5/2012 14:29 Mical <i>e ainda, se os livros utilizados são indicados pelo PNLD que diz ter uma preocupação com o aspecto letrador do trabalho com língua vc quer verificar se de fato é assim nos livros didaticos entende? na introdução, vc não vai contar os seus dados, o que confirmou ou não vai contar a história do seu trabalho vai descrever o caminho que percorreu até seu trabalho virar o artigo qd se apresent</i>
8.	9/5/2012 14:29 Cibeles <i>Sim</i>
9.	9/5/2012 14:32 Cibeles <i>ta mas assim td isso q eu ja escrevi nao sei, mas acho q cabe mais no referencial NE</i>
10.	9/5/2012 14:36 Mical <i>concordo por enquanto, nao vamos cortar nada</i>

	<i>manda bala mas acho que no fim vamos dar uma boa higienizada</i>
11.	9/5/2012 14:37 Cibele <i>ó vou fazer essa introdução vou colocar palavras mais comuns e depois dar um encorpada agora</i>
12.	9/5/2012 14:38 Mical <i>isso, Cibele escreve sem censura e vai me mandando</i>

Fragmento de chat 3

Nessa conversa, Cibele traz alguns novos elementos. Em primeiro lugar, há um interesse melhor delimitado: o livro didático. Dessa delimitação, decorre a primeira elaboração de um objetivo de pesquisa: “saber se nos livros didáticos que, segundo a hipótese da aluna, são ainda o principal material didático dos professores e se as atividades propostas nestes livros são embasadas no letramento”. (Linha 1 – Chat 3).

Outra alteração observável nesse texto enviado por Cibele, no dia 09 de maio, está na seção “Relação entre escola, leitura e cidadania”. Na versão anterior, a mesma contava dezessete linhas distribuídas em dois parágrafos. Reproduzo a seguir a primeira conformação da referida seção:

1. Segundo Bourdieu a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a
2. estrutura social, suas desigualdades e o privilegio que confere a uns em prejuízo e de
3. outros e
4. não como se prega que é promover a igualdade social e a superação das discriminações e
5. da
6. marginalização. A escola que é um espaço onde deveria ocorrer um processo de
7. transformação acaba se rendendo a estrutura capitalista e auxiliando para que nao haja
8. nenhuma ameaça mantendo estabilidade ao sistema.
9. Como consequência desta redenção ao capitalismo a escola insiste em usar a cartilha,não
10. da
11. espaço para os dialetos que as crianças já trazem em sua bagagem cultural, limita todo e
12. qualquer conhecimento, leva muitas vezes as mesmas atividades durantes muitos anos, não
13. mostra caminhos para a reflexão e exclui aqueles que não conseguem permanecer no seu
14. ritmo. A leitura que acontece em consequência disto é uma leitura desconexa da realidade
15. do
16. seu aluno, uma leitura que não oferece caminhos para que o aluno compreenda e associe
17. ela a
18. sua vida.
19. A leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a
20. "compreender" o mundo à nossa volta, a leitura é um dos aspectos mais importantes para o
21. aprendizado, ela é o maior apoio para sistematizar o raciocínio e assim obter a
22. compreensão,
23. ela nao motiva somente a formação intelectual mas também a pessoal.

Excerto 8 – Versão 2

O subtítulo relativo a esse trecho do TCC de Cibeles prometia discutir as relações entre escola, leitura e cidadania. Nesse primeiro momento de elaboração que venho de reproduzir percebe-se que, ainda que de forma bastante sintética e embrionária, os três elementos estão contemplados.

Nas linhas 1 a 6, Cibeles caracteriza a escola, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1977), como um espaço de reprodução e uma espécie de prolongamento das estruturas sociais, com suas disputas de poder, discriminações e lógica de funcionamento (no caso, a lógica do capital).

Nas linhas 7 a 11, Cibeles ensaia uma aproximação entre a ideia da escola como mantenedora de uma ordem social e submetida ao sistema capitalista e os materiais usados para ensinar a ler e a escrever: a cartilha (mencionadas na linha 7). Ao classificar a mesma como um material que “não dá espaço para os dialetos que as crianças já trazem em sua bagagem cultural” (linha 8), que “limita todo e qualquer conhecimento” (linhas 8 e 9), que reproduz as mesmas atividades durante anos (linha 9), que “não mostra caminhos para a reflexão” (linhas 9 e 10) e que “exclui aqueles que não conseguem permanecer no seu ritmo” (linhas 10 e 11), Cibeles demonstra como, na sua

visão, a cartilha aparelha a escola na manutenção das desigualdades, sejam elas culturais ou decorrentes de diferenças cognitivas.

Interessante ressaltar que nessa versão, Cibebe ainda não havia manifestado seu interesse em tomar o livro didático como objeto de pesquisa. Usa-o apenas como exemplo, nesse parágrafo, para ilustrar a lógica de funcionamento da escola contemporânea. Em seu texto, o mesmo ainda aparecia como um coadjuvante, por ser, em sua hipótese inicial, o principal material utilizado pelos professores em suas aulas.

Feita essa aproximação, verifica-se uma apreciação a respeito da leitura que decorre dessa posição tomada pela escola. É caracterizada como uma leitura “desconexa da realidade” (linha 11), que “não oferece caminhos para que o aluno compreenda e associe ela [a leitura] e sua vida” (linhas 12 e 13).

A seção é encerrada com um parágrafo de enaltecimento da leitura (linhas 14 a 17).

Na terceira versão apresentada, essas dezessete linhas transformam-se em sete parágrafos, incluindo uma citação. O parágrafo compreendido, na primeira versão, entre as linhas 1 a 13, é cindido em dois: um parágrafo que vai da linha 1 a 6 e outro, da linha 7 a 13.

São inseridos dois parágrafos que são uma espécie de orientação prática para mudar esse estado de coisas em que se mantém a escola. Analisemos um a um:

1. Trabalhar com gêneros textuais variados nos permite entender que a escolha2. de um gênero leva em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis3. dos participantes. Daí decorre a detecção do que é adequado ou inadequado4. em cada uma das práticas sociais.

Excerto 9 – Versão 3

No primeiro desses parágrafos, de natureza mais pragmática, Cibebe aposta no trabalho com gêneros textuais como uma das maneiras de ensinar a leitura em um molde em que a reprodução de estruturas sociais seja menor. Os argumentos apresentados são que no trabalho com gêneros diversos se leva em “conta objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes” (linhas 2 e 3), o que teria como consequência a aprendizagem do que é adequado ou inadequado a práticas sociais diversas (linhas 3 e 4).

O segundo parágrafo dessa mesma natureza versa sobre o letramento como sendo uma responsabilidade de todas as disciplinas escolares:

1. É necessário entender também que o Letrar não é uma função apenas de2. professor de Língua Portuguesa, mas sim em todas as disciplinas, os alunos3. aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia,4. em Ciências, mesmo em Matemática, enfim, em todos os conhecimentos, os5. alunos aprendem lendo, interpretando e escrevendo.

Excerto 10 – Versão 3

As proposições que Cíbele faz se assemelham, em muito, com o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Ambas as orientações – do trabalho com gêneros textuais diversos²⁹ e da leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento³⁰ – encontram-se no documento produzido pelo Ministério da Educação – MEC.

A leitura do referido documento fora indicada para a composição da Introdução do trabalho, como fonte de onde seria possível depreender o conceito de letramento construído no discurso governamental, de onde se originam as diretrizes para o trabalho do professor em sala de aula. (cf. Excerto 2 – Versão 1).

Assim como ocorreu com a indicação da leitura de Marcuschi, a indicação da leitura dos PCN de Língua Portuguesa surtiu efeitos não totalmente controlados por mim.

Seis dias depois (dia 15), Cíbele me envia um texto com novas modificações. Vinte e quatro horas depois (dia 16), como eu não havia visto nem retornado sua versão, ela me envia novo texto, acompanhado de um e-mail em que solicitava que eu considerasse este último.

²⁹ De acordo com os PCN – Língua Portuguesa: “Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.” (p.25)

“A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. (p. 28)

“Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.” (p. 41)

³⁰ De acordo com os PCN – Língua Portuguesa: “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. [...] Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. [...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.” (p. 26)

Na elaboração mais atual, Cibeles modifica seu texto em dois aspectos: na introdução (conforme orientação via *chat*) e na inserção de duas subseções – uma que versava sobre o letramento nos PCN e outra, no PNLD.

Em uma das mensagens eletrônicas, Cibeles textualizou as dificuldades que vinha encontrando com relação ao estabelecimento do texto introdutório do seu trabalho, assim como de outras partes do que deveria ser o seu artigo de TCC.

Cibeles 08/05/2012 19:14   1. <i>Orientadora, gostaria de saber se amanhã podemos nos falar via web</i>2. <i>eu estou fazendo as modificações textuais, mas confesso estar um pouco perdida sem saber o q vai ficar com introdução</i>3. <i>e referencial, to perdida tambtm onde em que lugar vvou começar com o objetivo do meu trabalho, ahh sao muitas duvidas rrsrr</i>

Fragmento de Chat 4

Nas falas 2 e 3, Cibeles afirma estar perdida quanto aos limites do que seja uma Introdução, o que é referencial teórico e objetivos do trabalho. Pode-se inferir que a dificuldade de Cibeles em escrever sua Introdução relacionava-se mais aos aspectos estruturais da mesma, uma vez que, anteriormente (versão 3), ela não demonstrou problemas quanto a inserção de conteúdos na mesma, acrescentando a essa parte do seu texto, várias notas das leituras que foram indicadas por mim.

Considerando a teoria dos discursos e os dois enlaçamentos a que temos dado destaque nessa tese – o Discurso Universitário e o Discurso do Analista – e a natureza das dificuldades que Cibeles afirmava ter não é de estranhar que tenho escolhido como vocativo a palavra “orientadora” para referir-se a mim. As orientações que ela me demandava circunscreviam-se a uma tentativa de inserção no discurso acadêmico (em que há determinadas informações que devem constar de uma Introdução) e eram direcionadas a uma representante institucional da Universidade (a orientadora), descrita pelo domínio dos saberes de que ela necessitava (S2/S1).

Nas orientações recebidas (cf. Fragmento de *chat* 3), procuro descrever um passo a passo para a composição de uma Introdução:

Parte de uma Introdução	O que é?	Fala
Explicitar uma hipótese de trabalho	“vc tem 1 hipótese de que os professores ainda tomam o livro didático como principal suporte teórico e pedagógico para suas aulas”	2
	“vc tem dizer que partiu dessa hipótese”	6
Explicitar como a hipótese foi testada	“sim!” (respondendo a pergunta de Cibele: “vou embasar essa hipótese nos meus questionários [...]?”)	4
Descrever instrumentos metodológicos	“dizer que recursos utilizou”	6
Explicitar objetivo da pesquisa, decorrente da confirmação ou não da hipótese levantada	“vc quer verificar se de fato é assim nos livros didáticos”	7
Justificar a existência do trabalho	“vai contar a história do seu trabalho/vai descrever o caminho que percorreu até seu trabalho até virar o artigo qd se apresent”	7

Quadro 21: Orientações acerca da composição da Introdução do TCC

É após essa orientação que Cibele me envia a versão 4 do seu trabalho, dessa vez intitulado como “A leitura nos livros didáticos – PLND: investigações sobre o letramento”. Nele, é possível observar as alterações feitas por Cibele na Introdução. Tal seção, na versão anterior, constava com duas páginas em que a aluna recorreu ao pensamento de diversos autores para definir e justificar a importância da temática do letramento.

Na versão que ora analisamos, a Introdução chega às minhas mãos com pouco menos de uma página (o que significa uma redução com relação à anterior), com a seguinte anotação entre o título do trabalho e o início do texto:

1. ... início da introdução

Excerto 11 – Versão 4

No que se seguia a essa rubrica, que dá a entender que Cibele iria trabalhar num “início de introdução”, o texto constituía-se de três parágrafos iniciais em que a aluna apresentava de modo geral a passagem, no âmbito das discussões em Educação, de uma concepção de escrita baseada apenas na decodificação para outra em que se incluía a dimensão das práticas sociais mediada pela mesma. Cibele escolhe demarcar, temporalmente, o momento dessa passagem, com a publicação dos PCN, em 1997:

1. Os PCNs relativos às primeiras séries do Ensino Fundamental, no ano
2. de 1997 já começam a deixar rastros da importância do letramento
3. escolar, pontuando assim um posicionamento sobre que práticas de
4. linguagem e escrita devem conduzir o ensino da língua.

Excerto 12 – Versão 4

Ainda que a inserção do termo letramento, no campo da Educação e das Ciências da Linguagem seja de data anterior aos PCN, Cibele assume o documento como um marco que determina que “as práticas de linguagem e escrita devem conduzir o ensino da língua”. A aluna considera que, para o professor, no chão da escola, as demandas por uma prática letradora advêm da publicação dos PCN. De certa forma, tal movimento informa ao leitor qual é o recorte de trabalho que Cibele considerará na construção de seu trabalho, a saber, a prática docente pós-PCN.

Nos dois parágrafos seguintes, percebe-se um movimento de escrita de uma Introdução seguindo as partes do texto indicados na orientação via *chat*.

1. Acreditando na importância do letrar nas praticas pedagógicas é que
2. surge a curiosidade de saber se esse fator esta de fato presente nas
3. escolas de hoje. Norteados pelo fato de que as práticas do ensino de
4. leitura na escola se direcionam, principalmente, pelo livro didático, onde
5. pode ser considerafo ainda como o material mais utilizado pelos
6. professores, trago uma discussão do que sejam objetivos de leitura que
7. o livro traz e se o letramento se encontra de fatos nas atividades nele
8. propostas.
9. O trabalho baseia-se ao conceito e a importância do letramento e a
10. análise de alguns livros que se encontram atualmente nas escolas,
11. tendo como foco no entanto se o letramento se faz presente neles.

Excerto 13 – Versão 4

Na linha 1, Cibele informa ao leitor a que perspectiva teórica se filia. Por meio da expressão “acreditando na importância do letrar nas práticas pedagógicas” pode-se deduzir estar diante de um trabalho que se posiciona em favor da concepção de letramento, deixando de lado outras possibilidades como a da decodificação do sistema escrita, como operação suficiente ao aprender a ler e escrever ou a posição defendida por alguns autores que o termo alfabetização já inclui ambas operações (decodificar e empregar na mediação de práticas sociais) o que, portanto, descartaria o termo letramento como uma redundância.

A seguir, na linha 2, anuncia seu objeto de interesse: “surge a curiosidade de saber se esse fator esta de fato presente nas escolas de hoje”. Essa construção funciona

como uma espécie de tópico frasal, ou seja, uma oração que anuncia a ideia geral daquele parágrafo, ideia a ser detalhada e desdobrada pelas orações seguintes.

No primeiro desdobramento, entre as linhas 3 e 8, Cíbele especifica qual será o seu objeto – o livro didático. Por meio desse fragmento, pode-se inferir que o seu corpus de trabalho também será constituído pelo livro didático, ainda que o texto não apresente detalhes sobre o mesmo (quantos livros, selecionados segundo quais critérios, entre outros).

Ainda nesse fragmento, especificamente nas linhas 6, 7 e 8, é possível vislumbrar a elaboração de uma possível pergunta de pesquisa: quais são os objetivos de leitura possíveis de serem apreendidos nas atividades dos livros didáticos (“trago uma discussão do que sejam objetivos de leitura que o livro traz” – linha 6 e 7) e em que medida o conceito de letramento os respalda (“se o letramento se encontra de fatos nas atividades nele propostas” – linhas 7 e 8).

As linhas 9 a 11, que compõem o parágrafo conclusivo da Introdução, reafirmam a posição teórica do letramento que o trabalho seguirá e faz menção ao aspecto metodológico da pesquisa (“análise de alguns livros que se encontram atualmente nas escolas” – linha 10), de modo a também reiterar o foco da investigação (“tendo como foco no entanto se o letramento se faz presente neles.” – linha 11).

Toda a parte da resenha teórica que antes constava da Introdução (constituída de autores como Soares, Possenti, Freire e Mortatti) passa a compor a seção “Letrar e Alfabetizar”. Tal movimento já havia sido anunciado por Cíbele na conversa reproduzida no Fragmento de chat 3 (fala 9), pelo enunciado “td isso q eu ja escrevi nao sei, mas acho q cabe mais no referencial NE”. A aluna exprime sua impressão, pede minha confirmação (NE = não é) e diante da minha concordância (“Concordo” – fala 10), toma a iniciativa de executar as alterações.

Nessa versão, ainda, destaco a já mencionada inserção de duas seções dedicadas a discutir o conceito de letramento tal qual ele é tomado nos PCN e nos documentos relacionados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), já que o livro didático é o objeto do TCC de Cíbele. Ambas têm a extensão de seis parágrafos, em média, que descrevem como o letramento é apresentado em ambos os documentos.

Entre a última versão entregue por Cíbele e meu retorno com intervenções tivemos mais uma ou duas sessões de orientação virtual, das quais reproduzo alguns fragmentos a seguir.

1.	Mical Marcelino <i>ta ficando bonitinho seu artigo depois vamos ter de dar uma bela garibada no texto mas fazemos isso juntas quanto as analises?</i>
2.	Cibele <i>eu tava substituindo a clarissa no Martim Afonso³¹ dai vi alguns livros de português</i>
3.	Mical Marcelino <i>hum...</i>
4.	Cibele <i>todosss no fim davam um conceito ao letramento diziam q no livro eles qria contemplar e tals eles tinham acabo de chegar</i>
5.	Mical Marcelino <i>ah, legal precisa ver as atividades se são condizentes com esse discurso que é o que nos interessa conseguiu xerocar algum? não todo, claro essa parte teórica e alguma atividade de leitura</i>
6.	Cibele <i>nao eu vou pdir pra diretora essa semana</i>

Fragmento de chat 5

Essa conversa, datada do dia 20 de maio (quatro dias após o envio do material por Cibele) inicia-se com o meu testemunho acerca do seu artigo (“ta ficando bonitinho” – fala 1) e de uma necessidade de melhorar o texto, mas já esclarecendo que essa é uma atividade a ser feita em parceria.

Nessa mesma fala, introduzo um aspecto sobre o qual ainda não havíamos tratado em orientação e sobre o qual, Cibele ainda não trabalhara em sua pesquisa: a análise. Cibele relata que, durante uma substituição de uma docente, tivera a oportunidade de tomar contato com alguns livros de Língua Portuguesa (fala 2). Um primeiro olhar sobre os materiais recém-chegados à escola permitiu a Cibele afirmar que todos mencionavam o conceito de letramento (“todosss no fim davam um conceito ao letramento” – fala 4) e diziam-se comprometidos com o mesmo (“eles qria contemplar e tals” – fala 4). A ênfase na palavra “todosss”, com o alongamento da consoante final indicam o cuidado de Cibele, em demonstrar, que todos, sem exceção, dentre os livros observados por ela, partilhavam essas mesmas características.

Na minha réplica, instruo Cibele com duas orientações básicas para sistematizar sua análise. A primeira orienta o olhar da aluna: “precisa ver as atividades se são

³¹ Os nomes da professora e da escola foram substituídos por nomes fictícios.

condizentes com esse discurso” (fala 5). Com essa fala, oriento Estela a selecionar o que seria produtor para a construção da sua argumentação, no sentido de sustentar ou não sua hipótese de que o livro didático se declara comprometido com o letramento, mas suas atividades não condizem com tal discurso.

A segunda orientação é de ordem bastante prática e aponta a necessidade de ter o *corpus* de trabalho em mãos para o processamento da análise. Ao perguntar se Cibele conseguira fotocopiar algum dos materiais, deixo subentendida essa necessidade (fala 5). Essa orientação vem, de novo, acompanhada da idéia de seleção, quando afirmo que não é preciso copiar todo o material, mas apenas a parte teórica e alguma atividade de leitura (fala 5).

Dois dias depois, enviei o material de Cibele com intervenções e uma sugestão para a sua qualificação³².

1.	<p>Mical Marcelino <i>posso te dar uma sugestão?</i> <i>ao fim do texto que já tem escrito, faz uma sessão "Proximos passos"</i> <i>e coloca em tópicos o que você vai fazer</i> <i>tipo: 1. análise de atividades de livro didáticos</i> <i>2. análise das respostas apresentadas na enquête</i> <i>(essa ordem é inversa, claro</i> <i>para as pessoas saberem que vc já sabe o q tá fazendo</i> <i>só não tá pronto por questão de tempo, mesmo</i></p>
----	---

Fragmento de chat 6

Como o trabalho ainda precisava ser constituído em muitos aspectos, sugeri a Cibele que, ao final do seu texto, deixasse indicado quais seriam os próximos passos a serem seguidos, indicando aos seus leitores que já havia um planejamento, nesse sentido.

Ainda que a qualificação do TCC seja uma espécie de simulação, o procedimento que sugeri a Cibele instruía sobre a natureza de um exame como esse e sobre o comportamento esperado do candidato na tessitura do texto destinado a tal finalidade. Espera-se que o texto apresentado forneça aos seus arguidores, o maior número de informações sobre a pesquisa em andamento, incluindo aquilo que ainda não está concluído (pelo limitador temporal, por exemplo), mas que está previsto ou esboçado para ser cumprido no prazo institucional estabelecido.

³² A qualificação dos TCC no curso de Pedagogia da instituição em questão é uma atividade realizada no âmbito das aulas da disciplina TCC 2. Consiste na leitura e sabatina do texto por parte do professor ministrante e dois colegas de turma. (cf. Capítulo 2)

Quanto ao retorno do texto enviado, as intervenções concentraram-se na Introdução, visto que era a escrita mais recente de Cibele, até então sem qualquer revisão minha.

1. ...início da introdução	
2.	
3. Saber ler e escrever podem ser considerados fatores de suma	
4. importância para o indivíduo ter participação significativa na sociedade. <u>POR</u>	
5. <u>QUE?</u> Atualmente a leitura e a escrita estão perdendo cada vez mais seu	[M1] Comentário: ELAS ESTÃO PERDENDO OU ELAS ESTÃO DEIXANDO DE SER VISTAS COMO UMA MERA DECODIFICAÇÃO? ARRUMA ISSO!
6. caráter do mero reconhecimento do código dando lugar assim à práticas que	
7. são capazes de levar o indivíduo a reflexão e compreensão crítica de todo o	
8. meio social. <u>Essa mudança de perspectiva origina-se entre outros aspectos da</u>	
9. <u>ascensão da ideia de letramento que concebe a ato de ler e escrever no interior</u>	
10. <u>das práticas sociais.</u>	
11. Pensando assim na importância de uma sociedade que se idealiza na	
12. perspectiva do letramento, ou seja, deixando de lado a mera proficiência na	[M2] Comentário: VOCÊ NEM EXPLICOU O QUE O SEU PARÁGRAFO ANTERIOR TEM A VER COM LETRAMENTO E JÁ LASCIA UM CONCEITO? Fiz um remendo ali, você pode dar uma melhorada.
13. decodificação linguística é que começa-se a pensar se nas escolas hoje a	
14. prática letrada se encontra presente.	
15. Os PCNs relativos às primeiras séries do Ensino Fundamental, no ano	
16. de 1997 já começam a deixar rastros da importância do letramento escolar.	[M3] Comentário: Não é deixando de lado, é ultrapassando o limite da decodificação. A decodificação é fundamental, não pode ser deixada de lado.
17. pontuando assim um posicionamento sobre que práticas de linguagem e escrita	
18. devem conduzir o ensino da língua.	Formatado: Cor da fonte: Automática,

Excerto 14 - Versão 5

No primeiro parágrafo do excerto 14, compreendido entre as linhas 3 e 10, observa-se três intervenções diferentes. Embora duas delas sejam feitas em forma de perguntas, são de naturezas diversas.

A primeira questão (“POR QUE?”), nas linhas 4 e 5, recai sobre a afirmação anterior escrita por Cibele de que “Saber ler e escrever podem ser considerados fatores de suma importância para o indivíduo ter participação significativa na sociedade”. Solicitando o esclarecimento sobre a assertiva, a questão colocada demonstra a necessidade de que, em um trabalho acadêmico, aquilo que se afirma seja sucedido pela sua justificativa, com vistas à construção de uma argumentação sólida.

Segue-se a essa, outra questão que incide sobre a expressão em destaque, na linha 5: “a leitura e a escrita estão perdendo”, referindo-se ao aspecto decodificador da escrita. No balão de comentário [M1], dirijo a Cibele o que se pode chamar de uma pergunta retórica. Ao questionar se a leitura e a escrita estão perdendo ou deixando de ser vistas como decodificação já forneço a resposta e corrijo o texto.

A estrutura sintática escolhida para a construção da questão sugere a sua natureza retórica. A conjunção alternativa “ou” já coloca duas possibilidades de

interpretação de um fenômeno, dentre as quais Cíbele é inquirida a posicionar-se. Desse modo, a pergunta está afastada da intenção de obter uma resposta ou tirar uma dúvida, mas sim de demonstrar que há um equívoco.

A natureza da pergunta feita é reforçada/confirmada pelo fato de que ela vem seguida de um imperativo “Arruma isso!”. O imperativo reforça que uma das duas alternativas que compõem a questão está errada e que é preciso optar pela correta.

Nas linhas 8 a 10, há uma inserção feita por mim com o intuito deliberado, conforme balão de comentário [M2], de promover uma ponte entre os dois parágrafos – o primeiro, introdutório e o segundo que já apresenta um conceito-chave do trabalho: letramento, destacado por mim, na linha 12.

Vale destacar o momento em que essa intervenção é feita. Nos comentários tecidos quanto ao texto ou nas intervenções no mesmo, não há qualquer menção a uma lógica retroativa de escrever e ler(-se), lógica essa própria do *trabalho da escrita*. No entanto, a não linearidade observada entre a inserção no texto (linhas 8 a 10) e o comentário [M2] deixa indícios que permitiriam a Cíbele perceber o movimento realizado por sua orientadora de leitura e, consequentemente, escrita sobre o texto.

O comentário permite entender a seguinte dinâmica: primeiro, fora lido o parágrafo introdutório, compreendido entre as linhas 3 a 8. Seguindo a leitura, na sequência, passei à leitura do segundo parágrafo (linhas 11 ao 14), quando ao deparar-me com o conceito de letramento, percebi a necessidade de um elo de ligação entre as ideias contidas nesses trechos. Provavelmente, é nesse momento que retroajo sobre o texto, insiro uma oração que serviria como conexão e volto ao ponto em que a ausência da mesma causou-me estranhamento para pontuar o movimento por mim realizado.

Uma vez que a conjunção que faltava aos parágrafos colocados em sequência por Cíbele já fora feita, o comentário feito dá duas instruções quanto à composição de um texto acadêmico: a primeira ensina que não se introduz bruscamente um conceito sem, minimamente, informar o leitor do que se trata. A segunda, ao chamar a atenção de Cíbele para recuperar o movimento de escrita realizado (“Fiz um remendo ali, você pode dar uma melhorada”), ensina a necessidade de reler o escrito, calcular efeitos e reelaborá-lo com base nessas aferições.

Nesse sentido, demonstrando o percurso de leitura que fizera, ofereço-me a Cíbele como suplente do *trabalho da escrita* que não fora feito, encenando-o, e abro possibilidades de que, ao fazê-lo, das próximas vezes, seu texto aproxime-se de um

texto científico, que se caracteriza pelo constante retorno e questionamento e pelo cálculo dos efeitos de sentido que possam causar em que o lê.

Além desse aspecto relacionado à lógica de escrita, vale observar outro aspecto: classifiquei a oração de ligação entre os parágrafos como um “remendo” e disse a Cíbele que ela poderia melhorá-lo. Retomando a ideia de que a melhor herança é a transmissão da castração, o alerta de que o meu texto inserido no de Cíbele merecia reparos serve como um testemunho sobre as limitações que enfrentamos durante o ato de escrever e que nos impõe a consequente necessidade de trabalho para superá-las.

Em outras palavras, mostro a Cíbele que, ainda que na posição de “representante institucional da Universidade”, definida pela fração S1/S2 (do Discurso Universitário) preciso reler e ser relida, reelaborar e ser reelaborada. Demonstro que esse movimento pode ser feito por ela sobre meu texto, ainda que na condição de aprendiz sob minha orientação.

Em síntese, essa intervenção, para além de sua função prática de organização textual, traz a noção de que saídas criativas para os limites do ser humano em nada se relacionam com experiência, maturidade ou educação formal.

A intervenção contida no balão de comentário [M3] refere-se ao parágrafo compreendido entre as linhas 11 a 14. Diferentemente das anteriores, essa incide sobre o conteúdo trabalhado pela aluna e por um aparente equívoco de leitura realizado pela mesma.

Explico: nos parágrafos anteriores, Cíbele apresentou, em linhas gerais, o surgimento da perspectiva do letramento, no que diz respeito à alfabetização. Já no primeiro parágrafo, afirma que a “leitura e a escrita estão perdendo” o caráter decodificador, imprecisão pontuada como sendo uma escolha inadequada de expressão escrita, que carecia de reparo.

No entanto, a mesma ideia recorre entre as linhas 11, 12 e 13, quando Cíbele escreve acerca de uma sociedade idealizada com base no letramento, e cria uma relação equativa (por meio da expressão “ou seja” – linha 12) entre o termo e a expressão “deixando de lado a mera decodificação lingüística”, que o define (linhas 12 e 13). Novamente, Cíbele demonstra sua compreensão equivocada de que para que se alfabetiza na perspectiva do letramento é preciso “deixar de lado” a decodificação entre som e letra.

Esse tipo de equívoco de leitura não é raro, conforme já escreveu Possenti (1999) e conforme demonstrei no caso de Estela (Capítulo 1 – Parte 2).

Retomando os textos indicados a Cibeles para leitura, é possível inferir o que tenha provocado tal equívoco.

Soares (2004), em um artigo intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, apresenta algumas mudanças de concepção sofridas pela alfabetização. A autora indica três tempos dessas mudanças. Em primeiro lugar, está a invenção do letramento – seção em que apresenta o conceito e apresenta alguns dados históricos, como as primeiras ocorrências do termo e a sua chegada ao Brasil. Em seguida, trata da *desinvenção* da alfabetização, na qual a autora critica o fato de que, em decorrência da adesão ao conceito de letramento, a alfabetização tenha perdido sua especificidade, que relaciona-se justamente com a relação entre o sistema fonológico e o sistema gráfico de uma língua. Segundo a autora, “em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade” [que considera apenas a correspondência som-letra, entre as diversas facetas de uma língua], apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.” (p. 9 – nota minha). Por fim, a autora trata da reinvenção da alfabetização, movimento segundo o qual a alfabetização consistiria numa reconciliação com a sua especificidade (o que Cibeles designou, em seu texto, por decodificação) ensinada com vistas ao “desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 16), sendo, portanto, indissociáveis.

No entanto, ao apresentar essa terceira posição, Soares inicia sua explanação, com a seguinte colocação: “Temos usado com frequência na área da educação a metáfora da “curvatura da vara”, a que os americanos preferem a metáfora do “pêndulo”, ambas representando a tendência ao raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo.” (p. 12)

Parto da hipótese de que esse trecho tenha motivado a leitura equivocada de Cibeles. A autora, na citação que venho de reproduzir, faz uma crítica a essa posição extremista que expõe. Porém, emprega a primeira pessoa do plural, incluindo-se como alguém da área da educação, a que faz menção, o que provavelmente fez com que Cibeles, por meio de uma leitura fragmentada, tenha chegado à seguinte conclusão: “ou decodificação ou letramento”.

Trata-se de uma percepção baseada numa estrutura metonímica, em que um elemento é comutado por outro, em uma relação de substituição. Aparentemente, para Cibeles, as teorias se constroem partir da ideia de superação umas das outras.

Na intervenção sobre esse equívoco, com o comentário “Não é deixando de lado, é ultrapassando o limite da decodificação. A decodificação é fundamental (sic!), não

pode ser deixada de lado” (balão de comentário [M3]), procuro demonstrar a Cibeles que, conforme a autora que ela própria consulta e utiliza como fonte em seu trabalho, as duas instâncias podem coexistir no trabalho de alfabetização. Dessa forma, introduzo a estrutura metafórica que se constitui de uma cadeia em que diversos significantes encadeiam-se uns aos outros e que, um em relação ao outro, (não isoladamente), podem comunicar algum sentido.

Na sequência, há uma orientação de cunho metodológico.

1.	O trabalho baseia-se ao no conceito e na importância <u>que consideramos</u>		
2.	<u>ter _do</u> letramento, <u>para produzir a análise _e a análise</u> de alguns <u>livros di</u>		
3.	<u>dáticos</u> que se encontram atualmente nas escolas, tendo como foco <u>no entanto</u>		
4.	se o letramento se faz presente neles.		
5.	<u>EXPLICA DIREITO O QUE VOCÊ VAI FAZER COM OS LIVROS. QUE</u>		
6.	<u>PRETENTE INVESTIGAR SE NAS ATIVIDADES DE LEITURA SE OPERA COM</u>		
7.	<u>O CONCEITO DE LETRAMENTO E TALS.</u>		

Excerto 15 – Versão 5

Entre as linhas 1 a 4, observa-se um parágrafo bastante confuso, do ponto de vista da redação. É possível perceber, também, algumas inserções feitas por mim (em azul), em todas as linhas, com exceção à última, numa tentativa de conferir-lhes maior clareza.

Sem muito sucesso na tentativa de revisão textual, escrevo uma orientação que parece basear-se no fato de que a aluna mencionara algo a respeito das análises de livro didático que pretendia fazer. O parágrafo inicia-se com um imperativo “Explica direito o que você vai fazer com os livros” (linha 5) e segue com uma espécie de detalhamento do que Cibeles já afirmara oralmente: “[explica] que pretende investigar se nas atividades de leitura se opera com o conceito de letramento e tals.” (linhas 5 a 7)

As intervenções apresentadas a seguir constam da segunda seção do trabalho que, nessa versão, ganha o título “Letrar e alfabetizar: conceitos e direcionamentos”, palavra cujo uso, aliás, eu questiono.

No excerto a seguir, é possível observar as principais intervenções sofridas pelo texto:

1.	A educação é <u>sem duvida alguma</u> , um dos meios mais	[M5] Comentário: Eu tiraria
2.	importantes para se construir uma sociedade critica e	
3.	democrática, democracia esta que pode ser considerada um	
4.	componente importante para a formação do cidadão que tenha	
5.	participação efetiva em seu meio social.	
6.	No Brasil, é incontestável que todo cidadão possua total	
7.	garantia do direito a educação que foi consagrada pela primeira	
8.	vez em nossa Constituição Federal de 1988 como um direito	
9.	social (artigo 6º da CF/88) e com isso, o Estado passou	
10.	formalmente a ter a obrigação de garantir educação de	
11.	qualidade a todos os brasileiros.	
12.	Ter o domínio da língua falada e escrita é crucial para que	
13.	a educação aconteça, porem, possui sua importância não só	
14.	individual, mas em sua convivência coletiva e social. Podemos	[M6] Comentário: EXPLICAR MELHOR E DIZER PQ VC AFIRMA QUE A LINGUA TEM PAPEL CENTRAL NISSO.
15.	considerar que a cultura que <u>nos segue</u> é de um ensino	[M7] Comentário: Em que fomos formados
16.	pragmático, ou seja, tanto na alfabetização quanto no ensino de	
17.	Língua Portuguesa o objetivo é <u>baseado</u> apenas <u>em-se</u> ensinar	
18.	as <u>regras gramaticais</u> , e não ensinar a língua como elemento do	[M8] Comentário: REVER A RELAÇÃO DE IDEIAS, NESSE PARÁGRAFO. POR QUE FRANCAMENTE, O QUE HÁ DE PRAGMÁTICO NAS REGRAS GRAMATICAIS. ACHO QUE SE TROCAR A EXPRESSÃO "ENSINO PRAGMÁTICO" POR "ENSINO AUTOMATIZADO ou AUTOMATIZADOR" RESOLVE, PELO MENOS, POR ENQUANTO.
19.	contexto social, pois, se subtemde que o aluno não precisa	
20.	aprender falar, mas sim reconhecer o código da leitura e da	
21.	escrita. <u>Essa concepção de um ensino decodificante e</u>	
22.	<u>metalinguístico, vem sendo desconstruidos por vários autores,</u>	
23.	<u>entre eles</u> Sendo assim POSSENTI, ao chamar a atenção para o	

Excerto 16 – Versão 5

Na linha 1, destaco a expressão “sem dúvida” e explico uma opinião, sem maiores fundamentações: “Eu tiraria”. Aliás, nessa etapa de confecção, o texto de Cibele é muito marcado por expressões que procuram reforçar, reafirmar certezas.

Observemos o parágrafo compreendido entre as linhas 6 a 11, do excerto 16. Em apenas duas linhas (6-7), há três expressões desse tipo:

No Brasil, é incontestável que todo cidadão possua total garantia do direito a educação que foi consagrada pela primeira vez em nossa Constituição [...] (grifos meus)

Cibele, nesse estágio da pesquisa, demonstra ter uma concepção de ciência que deve recobrir um fenômeno ou um saber. A alta incidência de palavras e expressões de reafirmação podem apontar para a percepção de Cibele acerca de sua impossibilidade de fazê-lo. Explico: Cibele encontrava-se apegada ao imaginário de pesquisa e ciência que produz verdades. Sentindo-se impossibilitada de fazê-lo, a aluna recorre a essas expressões como uma forma de tamponamento da falta que acomete a todos que se põe a essa tarefa.

Ainda nesse excerto, há intervenções sobre a redação ([M7]), um pedido de esclarecimento a respeito de um termo utilizado ([M6]), estimulando a estudante a afastar-se do obstáculo das generalidades, como sugeriu Bachelard (1996).

O comentário [M8] apontou para uma incoerência no texto que classifica o ensino baseado em regras gramaticais como “pragmático”. Talvez a aluna desconhecesse o sentido preciso da palavra e a tenha usado como sinônimo de “automático”, sugestão de substituição que coloco para a mesma.

2.3 O encontro de Cibeles com seu objeto

Às vésperas do meu retorno ao Brasil, ainda no mês de maio, Cibeles encaminhou a versão para a qualificação: um artigo de onze páginas, sob o título “A leitura nos livros didáticos: investigações sobre o letramento”, perfeitamente formatado de acordo com as normas da ABNT. No quadro que se segue, faço uma descrição geral do texto:

Partes do texto	Descrição	Número de páginas
Introdução	Definição do conceito de letramento de acordo com autores, na perspectiva dos PCN e do PNLD. Descrição dos objetivos, corpus de análise e metodologia.	1
Letrar e Alfabetizar: conceitos e perspectivas	Detalhamento e diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento, com base nos autores da área (Soares, Mortatti, Freire)	4
Relação entre escola, letramento e cidadania	Discussão a respeito do papel da escola em subverter os estigmas sociais e proposta de como o trabalho com a leitura pode auxiliar nesse processo	2
O letramento nos PCN/O letramento no PNLD	Apresentação do modo como as propostas oficiais de ensino e do livro didático mobilizam o conceito de letramento	2
Aspectos a serem considerados – em construção para a versão final	Lista de passos a serem dados na direção de uma versão final do trabalho	1
Referências Bibliográficas	Lista de autores e obras consultadas	1

Quadro 22: Síntese da versão 6 apresentada por Cibeles

Reproduzo, a seguir, os itens que Cibeles, de acordo com a orientação que recebera de mim, incluiu ao final de seu texto como “Aspectos a Serem Considerados - Em construção para a versão final”:

1. Conceito de leitura pertinente com a uma prática letradora
2. Apresentação dos dados
 - 2.1 Tabulação da enquete que demonstra que o livro didático é um instrumento largamente usado pelo professor
 - 2.2 Apresentação dos livros didáticos e apresentação geral das atividades de leitura selecionadas
3. Análise das atividades de leitura nos LD
4. Considerações Finais

Excerto 17 – versão 6

A partir desse momento, Cibeles parece ter encontrado seu verdadeiro objeto de investigação e demonstrou bastante autonomia no desenvolvimento do trabalho. Por alguma contingência, a partir daí, a aluna demonstrou enlaçamento com o Discurso Universitário, de modo que seus textos precisavam de pouquíssimas intervenções dessa ordem e as orientações que se seguiram consistiam, basicamente, na discussão do conteúdo do texto e dos próximos passos em direção à versão final para a defesa.

Quando cheguei ao Brasil, encontrei as universidades federais em greve e na ocasião, aderi ao movimento paralisando todas as minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão e me dedicando inteiramente ao movimento grevista. Desse modo, só voltei a orientar Cibeles no final do mês de setembro de 2012.

Setembro de 2012

Com a greve, o prazo de defesa de Cibeles, antes previsto para junho/julho de 2012, estendeu-se para o mês de novembro. Mesmo eu tendo aderido plenamente à greve docente, Cibeles soube servir-se dessa prorrogação. Quando retornamos ao trabalho no último dia do mês de setembro, ela já havia recolhido os livros didáticos para a composição de seu *corpus* de pesquisa, escolhido àqueles que iria analisar em seu TCC e escrito uma primeira versão da análise dos dados. Além disso, os dados relativos à enquete realizada junto aos professores visando a inferir a frequência do uso do livro didático por parte dos mesmos já estavam tabulados. Desse modo, dois dos quatro itens listados como próximos passos já estavam dados.

Os encontros de orientação aconteceram por mais quatro semanas e, em todos eles, Cibele apresentava o produto visível de um trabalho intenso, não em quantidade, mas em qualidade. Exemplifico com recortes das intervenções realizadas na versão 7. Na análise preliminar, Cibele selecionara atividades de leitura de diferentes “tipos”, com diferentes objetivos e que eram recorrentes nos livros que analisara.

Excerto 18 – versão 7

O excerto demonstra meu trabalho sobre o primeiro movimento de análise realizado por Cibele. A cada “tipo” de atividade dei o nome de categoria e a nomeei a primeira delas: “o texto como pretexto para análise lingüística” (linha 1). Colei o texto que já havia sido escrito por Cibele sobre a atividade e fiz uma inserção na linha 7, instruindo Cibele a reproduzir, por meio de digitalização, a atividade a que referia-se, de modo a permitir ao leitor maior facilidade no acompanhamento de sua análise. Trata-se, portanto, de uma intervenção que visa a incluir o outro e a calcular efeitos de sentido.

Como estávamos juntas no momento da leitura dessa versão, eu não só pude mostrar a Cibele como ela deveria proceder, como pude fazer a narrativa do que estava fazendo: “Vamos colocar um nome pra categoria”, “Escaneia a atividade e cola aqui.” Faça isso com todas as categorias”.

Outubro de 2012

Diante do primeiro exemplo de como se faz, Cibele realizou as próximas categorizações em seu trabalho. No dia 11, Estela enviou-me uma versão com a inclusão de uma sessão denominada “Apresentação dos dados”, onde descrevia os livros

analisados, os critérios de escolha e analisava os prefácios dos mesmos, em que os autores afirmavam que a obra estava comprometida com a concepção de alfabetizar letrando.

Nessa seção, além da categoria 1, Cíbele incluiu mais duas categorias: “O texto a serviço do reconhecimento e da reprodução” e “O texto como observatório de características formais”. As intervenções realizadas se deram, em sua maioria, no campo da revisão textual.

No dia 16, Cíbele compareceu à sessão de orientação com uma versão ainda mais acabada e mais uma categoria de análise das atividades: “Um ensaio de abordagem letradora”, onde estava descrita uma atividade avaliada como sendo mais próxima dos princípios do letramento, mas ainda assim, incipiente, de acordo com a avaliação da estudante:

1.	por si só, ela não abarca todos os conteúdos necessários a discussão de um tipo de texto inserido nas
2.	práticas sociais. Nesse sentido, ela se presta enquanto ferramenta auxiliar para o professor que deve
3.	ser capaz de observar o mundo, realizar “links” entre ele e o conteúdo proposto pelo livro didático e
4.	conduzir os alunos para a construção desse mesmo olhar.

Excerto 19 – Versão 8

Baseada nessa elaboração de Cíbele, nessa versão, pudemos juntas, durante a orientação, estabelecer balizas para a escrita de suas Considerações Finais, que ficaram assim formalizadas:

1.	Olhando para os dados em negativo, é possível estabelecer algumas linhas-mestras que
2.	pensamos ser fundamentais para a construção de uma abordagem da leitura e escrita
3.	pertinente com a uma prática letradora
4.	
5.	- leitura não desvinculada da escrita;
6.	- leitura que não se paute apenas nas características formais e linguísticas do texto, mas
7.	que discuta sua inserção na dinâmica social;
8.	
9.	- ensino da leitura e da escrita que exceda ao reconhecimento e a reprodução de gêneros e
10.	tipos textuais. O aluno precisa saber tomar os modelos e “pôr de si” para que aquilo que
11.	ele lê e escreve possa circular como produto social.
12.	***** DAR UMA BREVE EXPLICADA NESSES 3 PONTOS.
13.	A conclusão de que o professor é uma figura central nesse processo de alfabetizar letrando.
14.	Não basta o livro didático se preocupar em trazer atividades pertinentes com esse
15.	concepção de ler e escrever, se o professor não se engajar em inserir aquela atividade
16.	numa prática que seja também letradora. O professor precisa ter formação e disposição
17.	para servir-se do livro didático como uma ferramenta que implemente a sua prática, essa,
	por si só, coerente com o discurso do letramento.

Excerto 20 – versão 8

Entre as linhas 1 e 3, há uma orientação que aponta a necessidade de, nas Considerações Finais, fazer uma síntese das constatações possíveis por meio da análise dos dados e ser propositiva com vistas a “construção de uma abordagem da leitura e escrita pertinente com a uma prática letradora” (linhas 2 e 3).

Nas linhas 5 a 10, estão elencadas as linhas-mestras para essa proposição, seguida de um lembrete meu: “***** DAR UMA BREVE EXPLICADA NESSES 3 PONTOS.” (linha 11). Com caixa alta e antecedido por uma sequência de asteriscos, fica denotado a importância da realização dessa operação.

Por fim, nas últimas linhas (linhas 12 a 17) fica a convocação para que como professora em formação Cibeles aprecie qual seria a função do mesmo no processo de alfabetização comprometido com o letramento.

Doze dias após esse encontro, Cibeles envia-me a versão final do seu trabalho de conclusão de curso, assim constituída:

Parte do texto	Descrição	Número de Páginas
Introdução	Definição do conceito de letramento de acordo com autores, na perspectiva dos PCN e do PNLD. Descrição dos objetivos, corpus de análise e metodologia.	1 ½
DO ALFABETIZAR AO LETRAR: Breve Retomada Histórica	Contextualização histórica do uso dos termos, com principal destaque para a introdução do termo letramento no cenário da educação brasileira.	3
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O que é? Como fazer?	Apresentação dos princípios do letramento para a prática do ensino de leitura e escrita	2 ½
Relação entre escola, letramento e cidadania	Discussão a respeito do papel da escola em subverter os estigmas sociais e proposta de como o trabalho com a leitura pode auxiliar nesse processo	1
O letramento nos PCN/O letramento no PNLD	Apresentação do modo como as propostas oficiais de ensino e do livro didático mobilizam o conceito de letramento	2
Apresentação dos dados	Descrição do corpus, dos livros selecionados para análise, critérios de seleção dos livros/atividades, análise das atividades de leitura e escrita com base na categorização proposta	9
Considerações finais	Proposição de uma abordagem da leitura e escrita pertinente com a uma prática letradora; Considerações a respeito do papel do professor nesse processo.	1
Referências Bibliográficas	Lista de autores e obras consultadas	1

Quadro 23: Descrição geral da Versão Final do TCC - Cibeles

O que na versão da qualificação era apresentado unicamente como “Alfabetização e Letramento” se divide, agora, em duas sessões: uma mais histórica e outra voltada para a apresentação dos princípios do letramento. As duas juntas representam um crescimento de três vezes, em relação às páginas destinadas a apresentação do tema do TCC.

Outro fator de crescimento substancial do trabalho de Cibele foi a construção da análise dos dados, responsável por nove das vinte e uma páginas que constituíram seu artigo final. A julgar pelo volume de páginas destinadas a cada uma das partes esperadas para um TCC, seu trabalho não deixou de honrar o legado já produzido a respeito do tema, mas também não se eximiu de contribuir com a sua visada a respeito da temática.

2.4 Breve epílogo

O produto final da trajetória que se iniciou como acabamos de expor resultou em um trabalho que, mesmo depois de um ano da sua defesa, tem ecoado nos corredores da Universidade em que foi produzido, como leitura sugerida pelos professores da área de Alfabetização e Letramento e, também, da disciplina de TCC. Durante muitos dias após a defesa, professores e alunos comentavam sobre a “garra” e o entusiasmo com que Cibele defendeu o seu trabalho e respondeu, com segurança, a todas as arguições da banca examinadora.

A aluna que, em uma das orientações, disse que “morreria” se não colasse grau naquele semestre por não aguentar mais a faculdade, meses após sua colação de grau, ingressou em uma especialização em Direitos Humanos em Educação, numa universidade pública da região em que vive, por estar sentindo falta de estudar.

Cibele passou em um concurso e assumiu um cargo público em uma rede municipal na cidade-pólo da região, o que combina com a preocupação final do seu trabalho traduzida pela ideia de um modo de ensinar a ler e escrever que colocasse o cidadão numa condição ativa na sociedade em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deve estar no bojo da formação dos professores como instrumento para a formação *espírito científico* (BACHELARD, 1996). Ele se relaciona com uma atitude questionadora a respeito dos objetos de investigação. Trata-se da conquista de um sujeito que se torna capaz de transformar a demanda institucional de escrever um trabalho de fim de curso - TCC em um ato performativo com consequências para si e para sua comunidade.

Esse foi o ponto de partida da presente tese que teve como mote o desejo de compreender o que é, afinal, orientar um trabalho acadêmico e, como motor, a análise do percurso traçado por duas alunas do curso em licenciatura em Pedagogia (Estela e Cibele) para escrever seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Por meio da realização de uma pesquisa longitudinal, persegui correlações entre o advento de um *espírito científico*, com ênfase nas intervenções efetuadas por um orientador em versões de textos.

O percurso efetuado por mim permitiu vislumbrar elementos que precedem a construção de respostas a esse enigma. O primeiro deles se refere à impossibilidade de responder a essa questão de maneira dissociada ao projeto pedagógico da instituição onde a relação entre o orientando e o orientador se fundou. Em especial, trata-se da necessidade de refletir a respeito do tipo de escrita que pode indiciar o *espírito científico*.

O segundo se refere ao lugar que o orientador ocupa durante a realização da pesquisa e na redação do relatório que a registra. Na trilha da postulação de Riolfi e Andrade (2009) a respeito das funções de um orientador de trabalho, dentre as quais se destacou a de “diretor dos trabalhos”, penso poder comparar a posição do orientador com o lugar ocupado pelo diretor de uma peça de teatro. Embora ele não entre em cena, faz toda diferença ao longo dos ensaios. Enquanto parceiro mais experiente, ele pode, ao observar a cena de um ponto de vista externo a ela, orientar os atores a respeito dos efeitos que o seu trabalho causará junto ao público.

Para tanto, é preciso que aquele que ensina a escrever um Trabalho de Conclusão de Curso-TCC encare o percurso de orientação como um espaço análogo ao

palco de um ensaio. A partir de Larrosa (2003), penso ter podido argumentar que, quando se deseja autorizar uma produção subjetivada, é preciso tomar a própria escrita como ensaio, em sentido estrito: o da possibilidade de, por parte de quem escreve, sentir-se autorizado a se arriscar em experimentações, erros e acertos.

Penso, ainda, ter podido compartilhar uma visada segundo a qual, sendo a escrita ensaística um modo de escrever, ela pode comparecer em um TCC como uma possibilidade de exploração do mesmo como um instrumento de formação de professores comprometidos com o *espírito científico*.

O terceiro está ligado à perspectiva da teoria do discurso como laço social de Lacan. A partir dela, penso ter podido sustentar a hipótese de que o grande desafio do trabalho de orientar é colocar o estudante em uma relação de implicação responsável com o desejo, de modo que seus produtos não apenas sirvam a ratificar um modo de relatar a pesquisa compartilhado por uma comunidade (próprio do enlaçamento do Discurso Universitário), mas que procedam de um lugar próprio de dizer (próprio do enlaçamento do Discurso do Analista).

No Caso Estela, a aluna conseguiu por meio da entrada no Discurso Universitário afastar-se de uma lógica de obediência e reprodução a que estava submetida. A partir dessa alteração de sua relação com o saber, ela conquistou, ainda que timidamente, o seu lugar de dizer.

Cibele por sua vez, permaneceu paralisada enquanto não pôde substituir a projeção imaginária de um objeto de interesse (a inclusão) pelo seu real objeto (o modo como o conceito de letramento comparecia às salas de aula, por meio dos livros didáticos). Foi necessário mais tempo para que, a ela, se tornasse possível mobilizar o Discurso Universitário.

A partir da observação dos dois casos, pude concluir que ensinar a escrever um texto acadêmico (ou orientar um aluno no percurso de uma pesquisa que se deseja consequente) exige do professor orientador um duplo manejo: (a) Agir em consonância com Discurso Universitário, o que significa dizer que é trabalho do orientador ensinar ao seu aluno, integrante de uma nova geração universitária, a inserir-se no modo de dizer próprio da ciência, o que se relaciona com saber articular-se com saberes já estabilizados em uma determinada comunidade acadêmica; e (b) Agir em consonância com o Discurso do Analista, trabalhando a favor da suspensão dos saberes estabilizados. Essa suspensão, por sua vez, abre espaço para outro tipo de Saber (o inconsciente). Ele escorre por meio de fissuras onde o aluno pode encontrar possibilidades de produzir

pequenos deslizamentos, e, conseqüentemente, proporcionar o advento de produtos marcados pela criatividade.

A alternância entre os dois tipos de laço pode, à primeira vista, parecer paradoxal, posto que o laço do Discurso Universitário nos leva a perpetuar o que já foi estabilizado e o do Discurso do Analista, por sua vez, causa a suspensão das formulações *prêt-à-porter*. Aparentemente, trata-se de dois enlaçamentos contraditórios. Enquanto o último causa busca por buracos, fissuras, o primeiro gera interesse no que já é sólido, consagrado. Acredito ter podido mostrar que, numa orientação visando a formação do *espírito científico*, os dois tipos de laço coexistem.

Pude encontrar, nos percursos de escrita analisados, atitudes consoantes a essa alternância entre Discurso Universitário e Discurso do Analista. Dentre elas, destaco as que me pareceram mais promissoras para levar as alunas à formação do *espírito científico*. Passo a descrevê-las:

(a) O orientador legitima o tema.

Com frequência, num pedido de orientação, o primeiro contato que um orientador tem com a pesquisa é por meio da apresentação, por parte do aluno, do tema que lhe interessa. Com base em diversos critérios, como por exemplo, a exequibilidade da proposta ou sua afinidade com a proposta, é o orientador que o legitima (ou não) o que foi apresentado pelo aluno como um tema com potencial para ser desenvolvido. Em alguns casos, o tema pode não servir a um orientador, mas servir a outro. Em outros, é necessário levar em conta o tempo de que se dispõe para a realização da pesquisa, o nível em que a pesquisa é proposta e a adequação do alcance aos objetivos, questões éticas etc.

Nas situações que acabamos de descrever, mesmo que questões próprias da organização universitária estejam em jogo, há uma dimensão subjetiva que convoca os sujeitos envolvidos a se posicionarem com base naquilo que não se sabe. Qualquer que seja a decisão do aluno ou do orientador diante da legitimação ou não legitimação de um tema, há que se responsabilizar pelo processo subsequente, a respeito do qual não há garantia.

No caso de Cibele, por exemplo, o tema que ela propunha não encontrou acolhida no orientador, mas, ao decidir optar por trabalhar com o orientador escolhido na área de sua formação, ela acabou se responsabilizando por algo que não sabia o que

seria e acabou encontrando um modo de se implicar com o seu desejo na produção acadêmica.

(b) O orientador dá parâmetros para a construção do objeto.

Uma vez legitimado o tema, é preciso transformá-lo em um objeto de pesquisa. O orientador guia o aluno nesse processo, apontando, por exemplo, procedimentos metodológicos para a delimitação de um tema, que, muitas vezes, inicia-se de modo vago.

Muitas vezes, a oferta desses parâmetros se dá a partir de uma escuta do orientador que, com base em algum indício dado pelo aluno, tem condições de conduzi-lo na direção de seu desejo. Não se trata, aqui, de imaginar que o desejo inconsciente possa ser realizado, nem mesmo pensar que ele possa ser expresso textualmente, mas, sim, de permitir que o desejo seja mobilizado enquanto causa de trabalho.

Foi o que ocorreu no caso de Cibele, quando apostei no letramento como tema e pude fornecer parâmetros na construção do objeto que se consolidou como objeto de pesquisa da aluna.

(c) Introduz referencial teórico, busca afastar do senso comum e ampliar repertório simbólico.

Uma vez legitimado o tema (e circunscrito um objeto), é o orientador quem indica, na cultura universitária, os autores e trabalhos que constituem um legado a ser honrado.

Uma vez que assume pequenos deslizamentos de sentido sobre aquilo que já está estabilizado como produção do conhecimento, o orientador também indica quais são os apoios sobre os quais o aluno deve se embasar para elaborar suas contribuições.

Essa atitude foi perceptível nos dois casos descritos nessa tese. Ela foi produtiva, em especial, no caso de Estela, cujo texto permaneceu marcado pelo senso comum ao longo de muitas versões. Como uma tentativa de enlaçá-la, pelo saber, no Discurso Universitário, o volume de leituras indicadas foi, também, muito grande.

(d) Ensina quais são as expectativas para diferentes textos.

É também papel do orientador informar ao seu aluno, pesquisador em formação, a respeito das expectativas vigentes, numa determinada comunidade, para cada tipo de texto.

Tal tarefa recobre aspectos formais do texto (partes do texto, padronização, formatação), mas, também, aspectos relativos ao conteúdo.

Nesse sentido, o orientador, muitas vezes, acaba por desfazer imaginários, que povoam o discurso comum. Um exemplo desses imaginários é a máxima repetida por alunos, em várias universidades, de que o TCC se restringe a uma resenha teórica a respeito tema que versa, sem que o aluno possa se colocar.

(e) Incide sobre as versões do texto buscando aproximá-las da escrita esperada.

Como decorrência do trabalho de ensinar as expectativas acerca de cada tipo de textos, está o trabalho de intervir nos textos entregues pelos alunos. Cabe ao orientador favorecer a escrita de versões, num movimento de constante aperfeiçoamento.

Tal necessidade se impõe porque nem sempre é possível ensinar por meio da explanação e da argumentação. Essa impossibilidade exige do orientador que ensine a partir da aceitação serena das falhas e, a partir dela, trabalhar para corrigi-las.

Essa atitude corrobora para a instalação do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003), para o qual o orientador deve se oferecer como suplente até que seu aluno tenha condições de fazê-lo de forma autônoma.

(f) Coloca em suspensão “verdades da área”, questionando as mesmas.

Faz parte do trabalho do orientador colocar em cheque sintagmas estabilizados como “verdades de uma área”, problematizando-os e questionando-os. Ele precisa mostrar que, não raro, as palavras de um autor, oriundas de reflexões e de pesquisas são repetidas à exaustão. A orientação precisa caminhar na direção de mostrar como algumas asserções se tornaram um senso comum especializado.

Nos casos analisados, tais suspensões foram geralmente feitas por meio de questionamentos no texto das alunas, como, por exemplo: “por que você afirma que a leitura é fundamental”? ou “por que a alfabetização é a principal etapa da escolarização”?

Cabe ao orientador descrever essas verdades, convocando o aluno a permanecer em constante estado de leitura das mesmas (cf. BARZOTTO, 1999) e em constante “empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito, agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada, no texto”. (BARZOTTO e RIOLFI, 2014, p. 11).

As ações descritas anteriormente como parte do trabalho do orientador não podem ser relacionadas ao Discurso Universitário ou ao Discurso do Analista, uma vez que ambos podem funcionar numa lógica que pretende fazer da Universidade um espaço de produtos consequentes, de maneira articulada.

O objetivo de determinada ação pode ser inserir o aluno no Discurso Universitário, mas a estratégia utilizada pode ser análoga ao manejo do analista. A intervenção pode incidir sobre um aspecto relativo à cultura universitária e, como consequência, levar o aluno a construir um lugar de dizer, o que seria próprio do enlaçamento segundo a estrutura do Discurso do Analista, e tantas outras combinações possíveis.

Em síntese, o que é possível extrair dessa tese é que, mesmo no Discurso Universitário (que visa a levar os sujeitos a empenharem seu corpo na tarefa de consolidar uma lógica vigente), é possível que o orientador se dirija ao seu aluno, concedendo-lhe a palavra.

Quando o aluno consegue se implicar nessa devolutiva, ele toma de volta para si a condição de sujeito suposto saber que foi atribuída a seu orientador. Ele consegue compreender que o saber é incompleto e impossível de ser recoberto por qualquer teoria ou elaboração científica. É essa condição de faltante que pode manter a ciência em movimento, de modo que sempre haja a possibilidade da criação.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W. (1954) O ensaio como forma. In: _____ **Notas de literatura**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003, p. 15-45.
- ALARCAO, I. (org) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALLOUCH, J. **Letra a letra**: transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ALMEIDA, S. **Escrita no ensino superior: a singularidade em monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Paulistana, 2011.
- ANDRADE, E. **Tessitura da escrita acadêmica: escrever a e ao escrever**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. **Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do pesquisador**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.
- ARAÚJO NETO, J. A. C. A lei kantiana sob o olhar crítico de Hegel. **Kínesis**, UNESP, v. II, n. 4. Marília: dezembro de 2010, p. 105 – 121.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BACHELARD, G. (1938). **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARZOTTO, V. H. **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Apresentação. In: RIOLFI, C; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 7 – 10.

BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____ **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 308-345.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, K. H. **O capital social como categoria de análise na formação de uma pedagoga**. Trabalho de conclusão de curso. Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, 2015.

CHEMAMA, R. (org) **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Cáceres: Unemat, 2004.

_____. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras** (Tese de Doutorado). Araraquara-SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2007.

- FACHINETTO, L. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções no texto acadêmico.** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2012.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, v. 8, n. 100 especial. Campinas, out./2007, p. 1203-1230.
- FREUD, S. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. (1919). O estranho. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. (1923) O ego e o id. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. (1925). Prefácio a *Juventude Desorientada*. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. (1934). A negação. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FIORIN, J. L. (2000) Modalização: da língua ao discurso. In: **Alfa**. São Paulo, 44, 171-192, 2000.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org). **O inferno da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 91 – 105.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte 1. (Apresentação de Henrique Vaz). Petrópolis: Vozes, 1988.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, I. (1781). **Crítica da razão pura**. E-book. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2015.

LACAN, J. _____ (1951) Intervenções sobre a transferência. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1953-1954). **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. (1953) Função e campo da fala e da linguagem. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1961-1962). **O seminário, livro 9: a identificação**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

_____. (1969-1970) **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1972-1973) **O seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

_____. Alocução sobre o ensino. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Meu ensino.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 28(2), jul/dez 2003, p. 101 – 115.

LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVE, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

LÜDKE, M. (org) **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica.** São Paulo, v, 7, n. 2, jul/dez.2005, p. 333-349.

MAGALHÃES, M. M. M. **Subjetividade em advir:** a construção da metáfora em em textos de alunos da educação básica. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, M. I. A. **Lacan e a topologia: um retrato da matemática sob o olhar da psicanálise lacaniana.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, 2007.

MILOVANOVIC, D.; RAGLAN-SULLIVAN, E. **Lacan: topologically speaking.** New York: Other Press, 2003.

NOVELLI, P. G. A. Pode-se falar de uma teoria do conhecimento em Hegel? In: **Revista Simbio-Logias.** Botucatu, vol. 1. n. 1, p. 51-67, maio 2008.

NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, C. G. **Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações em textos de alunos da escola básica**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1999, p. 169-78.

POTTIER, B. **Théorie et analyse en linguistique**. Paris: Hachette, 1992.

RIBEIRO, M. A. O. **O discurso universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. In: **Leitura. Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, vol. 40, p.47-51, jan/jul 2003.

_____; MAGALHÃES, M. M. M. “Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever.” **Estilos da Clínica**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. n. 24. São Paulo: USP-IP, 1.º sem/2008, p. 98 -121.

_____; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 48, n. 1, Junho 2009, p. 99 – 118.

_____. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org). **O inferno da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p.11 – 31.

_____. ; ALMEIDA, S. e BARZOTTO, V. **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013.

_____. ; BARZOTTO, V. H. (org). **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

_____. O analista lacaniano e o relato do que se passa em sua clínica: como contar um caso? In: FORBES, J. (ed); RIOLFI, C. R. (org). **Psicanálise: a clínica do Real**. Barueri: Manole, 2014, p. 121-142.

_____. **A língua espreitada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40. Rio de Janeiro, jan/abr. 2009, p. 143-155.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Ensino Superior: lugar da escrita no e da produção do conhecimento. In: RIOLFI, C.; ALMEIDA, S. e BARZOTTO, V. **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 63-72.

SCHAFFRATH, M. A. S. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: **I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes**. Curitiba, Anais do I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. USA: Basic Books, 1982.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

- SILVA, N.; SILVA, A. J. A propósito da Introdução à Crítica da Razão Pura de Immanuel Kant. In: **Metanoia**. Universidade Federal de São João Del-Rei, n. 1. São João Del-Rei, 1998/1999, p. 84-91.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. n. 25. Campinas: ANPED, jan/fev/mar/2004, p. 5- 17.
- VAZ, H C. L. A significação da Fenomenologia do Espírito (Apresentação à edição brasileira). In: HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte 1. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 9 -19.
- VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVE, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003
- VITA, E.; OLIVEIRA, K.; MAGALHÃES, M. Lições dos dados: a análise para além do narcisismo. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org). **O inferno da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 173-194.
- VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- WITTGENSTEIN, Ludowik (1921). *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: EDUSP, 2010.