

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A formação do pesquisa-dor: do enigma ao sintoma

São Paulo

2015

MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A formação do pesquisa-dor: do enigma ao sinthoma

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
doutor em Educação, na área de Linguagem e Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2015

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

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

37.046 Ribeiro, Mariana Aparecida de Oliveira
R484f A formação do pesquisador: do enigma ao sintoma /
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro; orientação Claudia Rosa
Riolfi. São Paulo: s. n., 2015.
224 p.

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

1. Objeto de pesquisa 2. Escrita 3. Sintoma 4. Real 5. Educação
6. Psicanálise I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **A formação do pesquisa-dor: do enigma ao sinthoma.** 2015. 224 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

Prof. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Livre-docente Antônio Joaquim Severino

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Livre-docente Manoel Luiz Gonçalves Correa

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

Assinatura: _____

Prof. Dra. Tânia Coelho dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

MEMBROS SUPLENTEs

Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará

Assinatura: _____

À Romilda Pereira Ribeiro que fez de ser mãe o seu sintoma.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, por mostrar que amor e trabalho não se dissociam.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, por acreditar.

Ao José Antônio Vieira, por me mostrar, cotidianamente, que amor e doçura podem definir o que é ser homem.

À Marta Franco de Oliveira Ribeiro e ao Sidnei Ribeiro (meus pais), que iniciaram essa lição, mostrando-me que ser homem e mulher é uma construção. Agradeço ao amor que sempre tiveram um ao outro e com o qual sempre me criaram.

À Ana Paula de Oliveira Ribeiro e Sidnei Ribeiro Junior, por terem me ensinado o que é ser irmã.

À minha família, avôs, tias, tios e primos, por mostrar que família é do tamanho que quisermos e amarmos.

Aos professores doutores Émerson de Pietri e Manoel Luiz Correa Gonçalves, pela leitura atenta e pelas inúmeras contribuições dadas na qualificação desta tese.

À Emari Andrade que, por compartilhar tanto, mereceu uma linha só para ela.

À Suelen Igreja, Renata Costa e ao Enio Sugiyama, pela amizade, pelo companheirismo e pela prontidão e disposição para conversar acerca da tese ou de qualquer assunto. A vocês que me ajudaram a compreender o que é ser parte de um grupo de pesquisa.

Aos membros do GEPPEP, por mostrar que é possível a amizade em meio aos estudos.

À Clara Baccarin e Jussara Rodrigues, por crescerem junto comigo e por mostrar que amizade sobrevive ao tempo e à distância.

Às minhas informantes, Bridget Jones, Louise e Cristina, por terem se despedido dos seus escritos para que uma pesquisa como esta fosse possível.

Aos funcionários da seção de pós-graduação desta Universidade.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Coração do Agreste

Regressar é reunir dois lados
À dor do dia de partir
Com seus fios enredados
Na alegria de sentir
Que a velha mágoa
É moça temporã
Seu belo noivo é o amanhã
Eu voltei pra juntar pedaços
De tanta coisa que passei
Da infância abriu-se o laço
Nas mãos do homem que eu amei
O anzol dessa paixão me machucou
Hoje sou peixe
E sou meu próprio pescador
E eu voltei no curso
Revi o meu percurso
Me perdi no leste
E a alma renasceu
Com flores de algodão
No coração do agreste
Quando eu morava aqui
Olhava o mar azul
No afã de ir e vir
Ah! Fiz de uma saudade
A felicidade pra voltar aqui

(Luz & Blanc, 1989)

RESUMO

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **A formação do pesquisa-dor: do enigma ao sinthoma**. 2015. 224f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Tomamos a constituição de um objeto de pesquisa como objeto alvo de nosso estudo. Nosso objetivo foi investigar as possíveis correlações entre a constituição de um objeto de pesquisa e aquilo que, para um pesquisador, permaneceu como não simbolizado, como um enigma que o move e ao qual ele sempre retorna. Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Em que medida é possível afirmar que a escrita de um relatório de pesquisa pode funcionar como vetor para tratar enigmas ainda não solucionados? e 2) Considerando o cotejamento das versões de textos de um informante, o que se pode afirmar a respeito da correlação entre suas tentativas de vir a inventar um estilo singular e a constituição de um objeto de pesquisa? O *corpus* foi constituído de 1134 manuscritos doados por três informantes, nomeadas como Bridget, Cristina e Louise. O material que compõe o *corpus* é bastante diverso, sendo composto de versões de capítulos de textos acadêmicos (dissertações e tese), resenhas teóricas, anotações, *e-mails*, trabalhos de disciplina etc. que foram utilizados (e que testemunham o) no percurso de escrita das informantes. Faz parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*. Utilizamos de um referencial teórico advindo da Educação, da Psicanálise e da Linguística, a partir do qual nos propusemos a discutir a relação que os sujeitos estabelecem com seus objetos (de gozo, amor e pesquisa) e como lidam com o Real (LACAN, 1972-1973). Trabalhar para constituir um objeto de pesquisa pode ter efeitos estruturantes sobre quem realiza esse ato. Oferece a possibilidade de construção de uma nova forma de colocar-se no mundo. Sendo uma satisfação em si, a conquista da constituição de um objeto de pesquisa pode oferecer um modo de proteger alguém do sofrimento psíquico gerado pela impossibilidade de simbolização do trauma do encontro com a sexualidade. Pode ser um modo de lidar com um questionamento insolúvel (um enigma). A constituição de um objeto de pesquisa é uma metáfora e metonímia dos primeiros objetos de amor de uma pessoa, apontando para a constituição de um “sinthoma”, na acepção de Jacques Lacan. Nessa direção, haveria pelo menos dois caminhos predominantes: um que busca tamponar o Real, seria aquele encontrado por quem busca defesas, como os sonhos e as fantasias; e outro por quem tenta incluir o Real. Trata-se do caminho escolhido por aqueles que buscam formular um sinthoma, inscrever seu nome pela constituição de um objeto de pesquisa, por exemplo. Por meio da análise das versões de textos das informantes, sobretudo, na parte do trabalho dedicado à análise de dados, pudemos constatar que as três terminaram a redação de seus relatórios de pesquisa antes de ter conseguido constituir seus objetos de pesquisa como tal. Isso porque, ao realizar suas análises, tiveram dificuldade de se despir de um imaginário do que seja o texto, bem como de superar o medo de se fazer objeto do outro.

Palavras-chave: Educação – Escrita – Formação de pesquisadores – Objeto de pesquisa – Psicanálise – Real.

ABSTRACT

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **The research-ache development: from enigma to *sinthome***. 2015. 224f. Thesis (Doctorate). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The constitution of a research object was the target of this study. Its aim was to investigate the possible correlations between the constitution of a research object and the thing that, to the researcher, remained as not symbolized, as an enigma that move him and to where he always turns back. In order to do so, the following questions were expected to be answered: 1) To what extent is it possible to assert that a research report writing may work as a vector to deal with enigmas still unsolved? and 2) Considering the comparison of text versions produced by a post-graduation student, what is possible to assert about the correlation between his attempt to invent a singular style and the constitution of a research object? The *corpus* consisted of 1070 manuscripts donated by three post-graduation researchers, named Bridget, Cristina e Louise. The material that composes the *corpus* is very diverse, consisting of versions of academic texts chapters (dissertations and theses), theoretical reviews, text notes, e-mails, discipline papers, etc. Such material was used during (and gives evidence of) the students' writing path. These manuscripts are part of the database from the collective project *Writing Movements*, developed by the members of the *Group of Studies and Research Written Production and Psychoanalysis – GEPPEP* (in Portuguese: Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise). The theoretical background employed in this work comes from the fields of Education, Psychoanalysis and Linguistics. From these references, this thesis discusses the relationship that the subjects stablish with their (*jouissance*, love and research) objects and how they deal with the Real (LACAN, 1972-1973). Working on the constitution of a research object may have structuring effects on the ones who carry out such an effort. It offers the possibility of constructing a new way of placing oneself in the world. Being a kind of satisfaction itself, the conquest of a research object constitution may offer a way of protecting someone from the psychic suffering caused by the impossibility of the symbolization of the encounter with the sexuality trauma. It may be a way of dealing with an unsolvable question (an enigma). The constitution of a research object is a metaphor and a metonymy of the first love objects of someone, pointing to the constitution of a “*sinthome*”, in the sense developed by Jacques Lacan. In this direction, there would be at least two predominant ways: one that aims to close the Real, which would be the one found by the one who looks for defenses, like dreams and fantasies; and another that would be found for the ones who attempt to include the Real. The last one is the way chosen for the ones who seek for shaping a *sinthome*, inscribing one's name through the constitution of a research object, for example. Through the analysis of the students text versions, above all, at the part of the report dedicated to data analysis, it was possible to find out that that all the three students had finished the composition of their research reports before having achieved their research objects as such. It happened because when carrying out their analyses, they faced difficulties in separating themselves of an imaginary about what would be the text, as well as overcoming the fear of making themselves the object of the other.

Keywords: Education – Writing – Researchers development – Research object – Psychoanalysis –Real.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| PARTE I – “DA INFÂNCIA ABRIU-SE O LAÇO”: AS PESQUISAS SEXUAIS INFANTIS | 23 |
| Capítulo 1 – O enigma da sexualidade e a escolha dos objetos de amor | 24 |
| 1.1 – Por que o sexual é enigmático? | 24 |
| 1.2 – A psicanálise e a escolha do objeto amoroso | 28 |
| 1.3 – A relação sexual não existe | 35 |
| 1.4 – Nosso amor, a gente inventa | 36 |
| Capítulo 2 – A escrita e o corpo: a pesquisa científica e sua estrutura de chiste | 39 |
| 2.1 – A sublimação | 39 |
| 2.2 – Os chistes e seu funcionamento metafórico-metonímico | 42 |
| 2.3 – Corpo e escrita | 49 |
| 2.4 – Ressoar sobre um corpo: a escrita do texto acadêmico | 55 |
| Capítulo 3 – As defesas frente ao Real Lacaniano: o sonho, a fantasia e os sintomas | 63 |
| 3.1 – O Real | 64 |
| 3.2 – Defesas frente ao Real: o sonho, a fantasia e o sintoma | 67 |
| 3.2.1 – O Sonho | 69 |
| 3.2.2 – A fantasia | 72 |
| 3.2.3 – O Sintoma | 75 |
| 3.3 – Outra via: o estranho em Stephen King | 77 |
| 3.3.1. Três histórias, um centro: não há centro | 81 |
| 3.3.2. A sexualidade é infantil, King explica | 91 |
| Capítulo 4 – O sinthoma como resposta ao enigma do ser humano | 94 |
| 4.1 – O modo e o dito: uma discussão sobre o conceito de sinthoma | 95 |
| 4.2 – Singularidade nas produções acadêmicas | 97 |
| 4.3 – Estilo | 99 |
| 4.4 – Definição de Sinthoma | 102 |
| 4.5 - Entre modos e ditos: a escrita de um conceito teórico | 105 |

| | |
|---|-----|
| PARTE II – “EU VOLTEI PRA JUNTAR PEDAÇOS”: | |
| ADULTAS | 114 |
| | |
| Capítulo 1 – A escrita acadêmica como objeto de amor | 115 |
| 1.1 – As pesquisas em ciências humanas e Letras e a escrita | 116 |
| 1.2. - A escrita dos objetos de amor ou a escrita como objeto de amor | 118 |
| 1.2.1 - A estrutura da narrativa | 119 |
| 1.3 - O modelo actancial e os modalizadores | 126 |
| | |
| Capítulo 2 – A dúvida na constituição do fazer científico | 132 |
| 2.1 – A problematização como parte do fazer científico | 132 |
| 2.2 – A dúvida na construção de um modelo de ciência: o corte copernicano | 134 |
| 2.3 – A noção de aporia | 140 |
| 2.4 - A contribuição de Descartes | 142 |
| 2.5 - A aporia na obra de Wittgenstein | 145 |
| 2.6 - A construção da pergunta de pesquisa e sua função na delimitação de um objeto de pesquisa | 147 |
| | |
| Capítulo 3 – A constituição do objeto de pesquisa | 159 |
| 3.1 – Entre apontar com o dedo e discursivizar o objeto de pesquisa | 159 |
| 3.2 – Os objetos de pesquisa de Bridget, Cristina e Louise | 164 |
| 3.2.1- “O apontar com o dedo”: a enunciação do objeto de pesquisa de Louise | 165 |
| 3.2.2 – Constituir um objeto de pesquisa: o percurso de Louise | 172 |
| 3.2.3 – Apontar com o dedo: a enunciação do objeto de pesquisa de Bridget | 178 |
| 3.2.4– A constituição de um objeto de pesquisa: o percurso de Bridget | 180 |
| 3.2.5 – “O apontar com o dedo”: a enunciação do objeto de pesquisa de Cristina | 190 |
| 3.2.6 – A constituição de um objeto de pesquisa: o percurso de Cristina | 192 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 201 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 206 |

INTRODUÇÃO

Eu voltei pra juntar pedaços
De tanta coisa que passei
Da infância abriu-se o laço
[...]
Ah! Fiz de uma saudade
A felicidade pra voltar aqui
(Luz & Blanc, 1989)

A canção que serve de epígrafe a esta tese foi escolhida por aludir à ideia central da investigação que ora propomos: o modo como as pessoas encontram para tratar das marcas que as constituíram como seres sexuados pode ser vislumbrado se examinarmos as maneiras como, ao longo de seu percurso, elas elegem seus objetos de pesquisa. Partimos da premissa de que trabalhar para constituir um objeto de pesquisa pode ter efeitos estruturantes sobre quem realiza esse ato. Oferece a possibilidade de construção de uma nova forma de se colocar no mundo.

A autora da tese lembra, até hoje, da primeira vez que ouviu a canção e do impacto que teve sobre ela. Era tema da novela *Tieta*, uma adaptação do romance de Jorge Amado. Na cena em que essa música era trilha sonora, Tieta, a personagem principal, olhava para uma paisagem conhecida, Santana do Agreste, cidade fictícia em que essa narrativa se passava, e recordava o que vivera ali.

Era sua volta para a cidade natal da qual tinha sido expulsa por seu pai, após ele ter descoberto que a filha tinha iniciado a vida sexual antes do casamento. Tratava-se de um regresso que visava a apagar a história de sua humilhação. Era a volta de uma filha que retornava à casa sem nunca ter entendido as razões de sua expulsão. Ainda inconformada, ela tinha montado um cenário impactante para mostrar seu sucesso financeiro. Juntando a cena da novela, a história de Tieta e a letra da canção de Luz & Blanc, podemos conhecer o que a personagem se propunha a fazer: “juntar pedaços”. Tendo em vista o exposto, explicitaremos porque a história da protagonista da canção inspirou-nos. Ela parece ilustrar que o enigma do desejo do outro é algo insolúvel.

Cada um de nós já foi “um pouco” Tieta. Essa personagem interpreta-nos por dar a ver que o que nos irmana na humanidade é a impossibilidade de tudo compreender. A sexualidade, por exemplo, é um campo fértil para gerar esse tipo de enigma. Mesmo quando uma pessoa recebe a designação de “homem” ou de “mulher”, isso em nada lhe informa nem

como ela deveria ser para corresponder ao tipo ideal de seu sexo, nem tampouco, como deveriam ser os objetos de seu desejo sexual. Uma vez instalado um enigma, ele se mantém ao longo de toda uma vida.

O que vão mudar são as facetas por meio das quais ele se faz trabalhar. Cada organismo, ao sofrer os impactos da cultura, transforma-se em um corpo pulsional¹ (LACAN, 1964). Isso significa dizer que, se, por um lado, existem universalidades com relação aos aspectos biológicos de um organismo, não é possível encontrar regularidades com relação ao corpo que se erogeneizou. Cada *falasser*² (LACAN, 1976) tem um corpo que adquire uma configuração única de suas pulsões. Para uma pessoa, pode haver a predominância da atividade ou da passividade de uma pulsão. Alguns preferem ser olhados e outros se fazer olhar. Para cada um de nós, essa pressão da pulsão e sua demanda por satisfação é inegociável.

Provavelmente, o leitor deve estar se perguntando qual seria a relação da história da personagem Tieta com o objeto de pesquisa da presente tese. Pensamos que as respostas que as pessoas constroem ao seu enigma são as mais variadas. Para a baiana Tieta, tratou-se do retorno à casa e à própria história. De “ovelha negra”, Tieta passou a filha benfeitora. Para muitas pessoas que optam por se tornar pesquisadores, essa responsividade pode ser correlacionada com o próprio ato de pesquisar. Nesse sentido, partilhamos da concepção de **pesquisa-dor**, proposta por Riolfi (1999). Segundo a autora, trata-se de um “sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência.” (RIOLFI, 1999).

Essa dor de uma existência seria da ordem daquilo que não é possível colocar em palavras, da ordem do Real (LACAN, 1972-1973). O Real refere-se ao que não é possível simbolizar. Apesar de não poder ser colocado em palavras, os sujeitos podem buscar elaborar esse encontro por meio dos objetos que elegeu ou constituiu. O que propomos, neste trabalho, é que o objeto de pesquisa pode ser um desses objetos com os quais o sujeito se relaciona em busca de responder a isso que ele não conseguiu colocar em palavras.

A elaboração de uma pesquisa pode ser, então, uma resposta ou uma solução a um enigma, originado da impossibilidade de integrar a sexualidade. A constituição de um objeto

¹ No seminário 11, Lacan, ao reler a teoria das pulsões de Freud, aborda a relação do corpo com as pulsões e de como um corpo é inscrito ou moldado por elas. Nesse texto, ele não utiliza a expressão corpo pulsional, mas essa é inferida da leitura desse texto e de outros nos quais ele aborda o tema.

² Por *falasser*, Miller (1998, p. 101) define “o sujeito mais o corpo, o sujeito mais a substância gozante”.

de pesquisa é uma metáfora e uma metonímia dos primeiros objetos de uma pessoa. Por esse motivo, pode ser um modo de lidar com um questionamento insolúvel (um enigma). Sendo uma satisfação em si, a conquista da constituição de um objeto de pesquisa pode, também, ser um modo possível de proteger alguém do sofrimento psíquico que advém da impossibilidade de simbolização daquilo que não tem sentido, do trauma do encontro com sua sexualidade. É como se cada pesquisador cantasse, no instante de sua opção “Raspa e restos me interessam” (CAZUZA, 1984).

O que permaneceu para o sujeito como não compreendido, como não colocado em palavras pode assumir a forma de um enigma. Para entender essa dificuldade e “os mecanismos” de formação de um enigma, recorramos ao texto **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (FREUD, 1905), no qual o autor considera as manifestações sexuais desde a mais tenra infância. Nesse texto, o psicanalista descreve como a criança vale-se do seu corpo e do corpo do outro para obter prazer. A princípio, trata-se da escolha por objetos que associem a realização de uma necessidade física ao prazer, como, por exemplo, o seio da mãe.

É importante notar que, posteriormente, com a entrada do sujeito na linguagem, a referência biológica enfraquece-se substancialmente e os objetos por meio dos quais alguém obtém satisfação são substituídos por outros, mais múltiplos e variados. O objeto de pesquisa pode ser um deles, já que mesmo a pulsão de saber é uma metáfora dos objetos “pulsionais elementares”. (FREUD, 1905)

Segundo o autor, em seu surgimento, essa pulsão liga-se ao interesse da criança em descobrir acerca de sua própria existência e a da sua espécie (formulado na questão de onde surgem os bebês?). Freud (1905, p. 119) afirma que as investigações infantis culminam com um “prejuízo permanente para a pulsão de saber”, visto que as crianças fracassam nas suas investigações por desconhecerem informações acerca da vida sexual. Diante dessa impossibilidade, denominada como fracasso, no caso da pulsão de saber, alguém pode: recalcar as pulsões ou buscar formas socialmente aceitas de satisfação. Para nós, o pesquisador optou pela segunda via.

Postulamos que um dos modos de lidar com esse enigma é dar continuidade a essa investigação. Para quem opta por esse tipo de escolha, no campo profissional, uma possibilidade é a realização de uma investigação científica. O principal motivo é que não é possível fazer uma pesquisa sem se esforçar para constituir o seu objeto. Assim, o objeto da pesquisa pode ser um substituto metonímico das interrogações em torno do objeto que permaneceram inconclusas, mesmo após o chamado período de latência, ou seja, quando as

crianças aprendem a não mais insistir nas perguntas julgadas inconvenientes. Em outras palavras, estamos considerando que o ato de pesquisar pode se prestar, ao mesmo tempo, como um modo de dar continuidade às investigações infantis e, também, à obtenção de satisfação adulta.

É importante salientar que a solução a um enigma é sempre provisória. Assim, um enigma pode retornar sob outra faceta, mesmo quando, supostamente, havia sido solucionado. Trata-se de um trabalho de eterna constituição de objetos e de reinvenção do sujeito e de sua narrativa.

Do enigma ninguém escapa. Como as palavras sempre nos logram, estamos, constantemente, tentando encontrar modos de apreender o que julgamos ser nossa essência, mas essa tarefa se mostra falaciosa. Quando uma pessoa finalmente entende que o humano não tem essência que lhe preceda, limitando-se, no momento do seu advento, a ser “Um”, uma existência sem essência que se destaca contra um fundo de inexistência (LACAN, 1971-1972), ele é obrigado a se inventar, constituindo-se como uma obra.

Em 1915, Freud descreveu “objeto” como sendo aquilo por meio do qual uma pulsão se satisfaz. Mais tarde, especificamente em 1964, Jacques Lacan retomou esse trabalho de Freud, fornecendo-nos uma lista de objetos da pulsão (quais sejam: o olhar, a voz, o seio, as fezes e o nada) que configuram o paradigma da satisfação sexual humana.

As pulsões, por sua vez, determinam as inclinações subjetivas no que tange aos modos preferenciais por meio dos quais alguém obtém satisfação. Andrade (2008), ao analisar o percurso de escrita de duas informantes durante a produção da dissertação de cada qual, mostrou como a escrita de um texto acadêmico pode ser um desses modos por meio dos quais uma pulsão pode encontrar satisfação; e como há uma relação entre esses modos de satisfação e o estilo daquele que escreve. “[...] Se o fim único de uma pulsão é a satisfação, os modos como cada um responde a ela interferirá diretamente na produção escrita de cada qual.” (ANDRADE, 2008, p. 17).

Quando um falasser se põe a produzir um produto qualquer, é a partir de sua configuração pulsional singular que ele executa sua obra. Em certo sentido, aqui se aplica o ditado que a mão do oleiro faz o vaso. É, portanto, com o corpo que tem que cada pessoa pinça, no mundo, elementos para construir seus objetos. Em se tratando de pesquisa, os objetos não preexistem a esse gesto de recorte e de escolha do escopo do que vai ser trabalhado. A matéria sobre a qual um pesquisador se debruça, resiste a tomar forma. Por longo tempo, permanece opaca.

Duas opacidades estão aí em jogo: a do corpo de quem trabalha e a da matéria sobre a qual ele se propõe a trabalhar. Atravessá-la, em certa medida, é condição necessária para, de um lado, termos um objeto de trabalho e, do outro, um pesquisador capaz de redigir a seu respeito.

A opacidade em relação ao corpo deve-se a dois motivos: 1) um corpo não é só biológico, mas é também pulsional; e 2) diferentemente de outros animais, nós não somos o corpo, nós o temos. Isso refere-se ao fato de que cada corpo é constituído na relação do sujeito com a linguagem e com seus objetos. Por outro lado, a opacidade da matéria sobre a qual alguém se propõe a trabalhar deve-se pela distância que há entre o corpo de quem produz e aquilo que se produz.

Por sermos falantes, há uma distância entre linguagem e corpo. Dessa forma, os objetos são sempre substituíveis, pois são parciais e não conseguem tamponar essa distância, a qual tem a ver com uma impossibilidade de obter satisfação plena de nossas pulsões. Diante dessa impossibilidade, uma tendência é a busca de objetos que possam nos dar essa satisfação. Os objetos amorosos seriam aqueles que visariam a substituir os objetos primários de amor (mãe e pai), que estariam interditados pelo tabu do incesto.

É importante ressaltar que, apesar de nos determos até o momento na nomenclatura adotada por Freud (1910) “objeto de amor”, referimo-nos, por diversas vezes, a um objeto que comporta três dimensões: 1) objeto da pulsão (está presente, impulsionando o sujeito para o gozo); 2) objeto do amor (constitui-se como um objeto substituto aos objetos da pulsão e como resposta aos enigmas); e 3) objeto causa do desejo (está presente como ausência, deixando, como falta, um “convite” para a divisão subjetiva).

Nessa perspectiva, a constituição de um objeto de pesquisa pode ser uma forma de alguém integrar em um mesmo objeto essas três dimensões mencionadas, uma vez que, para que uma pesquisa seja realizada, é preciso que: 1) alguém tome a realização de uma investigação como uma forma de satisfação; 2) essa escolha esteja relacionada a um amor do pesquisador pelo seu objeto; e 3) haja sempre uma ausência, algo que no “mundo real” permaneceu como não compreendido e que mobilizou alguém a investigar sobre isso. Tal qual na constituição de um objeto amoroso, a constituição de um objeto de pesquisa pode ser um modo de alguém deixar no mundo as marcas do que teria sido o enigma fundante de sua divisão subjetiva.

Tendo em vista o exposto, para a realização desta investigação partimos das seguintes perguntas de pesquisa:

1. *Em que medida é possível afirmar que a escrita de um relatório de pesquisa pode funcionar como vetor para tratar os enigmas insolúveis de quem o produz?*
2. *Considerando o cotejamento das versões de textos de um informante, o que se pode afirmar a respeito da correlação entre suas tentativas de vir a inventar um estilo singular por meio da constituição de seu objeto de pesquisa?*

Partimos da hipótese de que a singularidade poderia ser observada, na escrita de um texto acadêmico, em marcas não necessariamente mais recorrentes, mas naquelas que se fazem presentes pela sua ausência, pela negação, pelo ato falho ou mesmo que se fazem presentes por um trabalho do enunciador sobre o enunciado, tais como as não coincidências do dizer.

A formulação desta hipótese parece-nos levar a outra: só é possível falar de singularidade a partir de seus indícios. A noção de indícios que empregamos é formulada por Carlo Ginzburg (1996), autor que propõe a adoção de um modelo epistemológico denominado *paradigma indiciário*. Trata-se de um método que visa a dar relevo ao que, normalmente, seria considerado marginal, por exemplo, as marcas que são menos recorrentes, mas que podem ser essenciais na compreensão e análise de um percurso. Nesta tese, analisamos os indícios da constituição de um objeto de pesquisa deixados nas versões de textos.

Em busca dessas marcas, analisaremos versões de textos acadêmicos de três informantes: Louise, Bridget e Cristina, nomes fantasia para a preservação da identidade de quem nos doou o material. As versões foram produzidas pelas primeiras (Louise e Bridget) durante a escrita da dissertação de mestrado e, pela última (Cristina), no processo de produção da tese de doutorado.

Bridget e Louise são graduadas no curso de Letras e têm mestrado em Educação³, em uma universidade pública do Estado de São Paulo. Cristina é graduada no curso de Letras, mestre em Estudos Linguísticos (ambos títulos obtidos em uma universidade pública de Minas Gerais) e doutora em Linguística Aplicada em uma universidade pública do estado de São Paulo. As três são docentes, sendo que as duas primeiras além de lecionarem no Ensino Superior também atuam na Educação Básica.

³ Posteriormente, Louise concluiu seu doutorado em Educação em uma universidade pública do estado de São Paulo. Entretanto, limitamo-nos à análise dos dados colhidos durante o mestrado, porque quando propusemos esta investigação, a aluna ainda cursava seu doutorado.

Essas versões de textos consistem, em sua maioria, de rascunhos de textos não publicados que foram doados para os pesquisadores que fazem parte do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* (GEPPEP) para a constituição do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do escrito* (2009-2012). O material que nos foi doado é bem diverso, sendo composto por: projetos de pesquisa; resenha de textos lidos; capítulos de dissertações e de tese; bilhetes feitos pelas informantes para elas mesmas, para o orientador e colegas; *e-mails*; versões finais das dissertações e da tese etc.

O banco de dados é uma plataforma que pode ser acessada na página do grupo, por meio de uma senha, restrita aos pesquisadores. Os textos são organizados em dois grandes grupos: os escritos universitários e os escritos da escola básica. O primeiro constitui-se de textos produzidos em contexto acadêmico, por pesquisadores de graduação e pós-graduação. Até agosto de 2015, temos a produção de doze pesquisadores, correspondendo a um total de 1974 arquivos. Já, o segundo é composto de textos produzidos por alunos da Educação Básica. Até agosto de 2015, temos a produção de 16 informantes, totalizando 273 arquivos.

O material foi doado por quem o produziu e cada um dos doadores assinou um termo de doação para a utilização desse material. No caso das produções de alunos menores de idade, o uso dessas foi autorizado por pais e responsáveis, mediante termo de doação com assinatura.

Nomeamos por versões os textos que foram produzidos e que tiveram alguma modificação na materialidade do texto, efetuada por parte daquele que escreveu e/ou feita pelo orientador ou colegas. As modificações que foram feitas por cada informante são de natureza bastante diversa. Temos desde alterações na ordem dos parágrafos, troca de ordem de seções de um capítulo, alteração no título de capítulos e seções, escrita de páginas inteiras etc.

Cumpramos dizer que *Manuscrito*⁴ é um termo que escolhemos, no âmbito das pesquisas do GEPPEP, para designar os arquivos e as versões de texto que nos foram entregues. Reproduzimos, a seguir, uma tabela que nos permite visualizar os dados que iremos analisar.

⁴ Cumpramos observar que, nas pesquisas que analisam versões de texto, existe certa flutuação com relação ao uso do termo “manuscrito”. Por exemplo, Calil (1998) prefere o uso da expressão “manuscrito escolar”, um termo cunhado por ele para referir-se a uma produção de um texto em contexto institucional, no qual aquele que escreve está na posição de aluno. Não estamos adotando essa denominação porque, mesmo sendo o caso dos manuscritos que analisaremos terem sido produzidos no momento em que as informantes estavam cursando a pós-graduação, nossa ênfase não está no âmbito institucional.

Tabela 1 – Dados que compõem o *corpus* da pesquisa

| Informante | Tipo de Produção | Período de produção | Número total de manuscritos | Número total de páginas |
|-------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Bridget | Dissertação de Mestrado | de 2005 a 2007 | 463 | 4.177 |
| Cristina | Tese doutorado | de 2006-2010 | 316 | 11.425 |
| Louise | Dissertação de Mestrado | de 2006 a 2008 | 355 | 6.806 |
| TOTAL | | | 1.134 | 22.408 |

Na tabela 1, temos a discriminação do nome da informante; do tipo de produção; do período em que as versões foram produzidas (que corresponde ao período em que essas cursaram seu mestrado e doutorado); número total de manuscritos de cada uma (de arquivos que nos foram entregues); e o número total de páginas.

Levando em consideração a noção de versão exposta anteriormente, pensamos poder compreender a enorme quantidade de material que nos foi entregue pelas informantes. É importante ressaltar que as colocações que fazemos aqui são referentes ao material que nos foi doado. Não há como saber, por exemplo, se esse corresponderia a tudo o que foi escrito por cada uma dessas pesquisadoras.

Por meio de sua leitura, podemos notar um dado interessante: a não proporcionalidade entre número de manuscritos e o total de páginas. Por exemplo: de nossas informantes, Bridget foi quem produziu o maior número de manuscritos, porém um número menor de páginas.

Isso permite-nos notar uma tendência na produção de Bridget: a elaboração de muitos manuscritos. Por exemplo, vemos que a informante produziu manuscritos com um número pequeno de páginas. São no total 232 manuscritos que contêm de 1 a 3 páginas. Ou seja, quase metade de sua produção é composta de textos pouco extensos. Esses textos que perfazem de 1 a 3 páginas, em sua maioria, são: bilhetes da informante para si mesmo, anotações de textos ou comentários para utilizar em outros capítulos, fragmentos de capítulos etc. Desse modo, vemos que Bridget, muitas vezes, utilizava-se bastante do recurso de escrever lembretes para si própria e muitas vezes iniciava um projeto de texto sem terminar o anterior.

Já Cristina, ao contrário, produziu o maior número de páginas, mas não de manuscritos. Isso significa que os manuscritos que nos foram entregues por ela eram mais extensos do que os de Bridget e esses consistiam em textos que, ao menos em sua forma,

estavam mais próximos da versão final. O mesmo se deu com Louise que, assim como Cristina, fez de cada manuscrito uma versão mais completa. Inicialmente, os dados foram doados, lidos e, posteriormente, organizados em uma tabela em um arquivo de texto. Cada tabela contém: número do manuscrito, uma breve descrição do que é esse arquivo, número de páginas e a data em que foi produzido o texto. A seguir reproduzimos as seis linhas iniciais da tabela de dados de Bridget para que possamos compreender melhor como essas produções foram organizadas:

Tabela 2 – Primeiras seis linhas de tabela na qual os dados de Bridget foram organizados

| Número | Descrição | Número de páginas | Ano |
|--------|---|-------------------|------|
| 01 | Relatório Final de Iniciação Científica | 59 | 2005 |
| 02 | Fichamento do texto “A ordem do discurso”, de Foucault | 4 | 2005 |
| 03 | Anotações manuscritas sobre o conceito de identificação | 2 | 2005 |
| 04 | Anotações manuscritas sobre o “saber científico” | 2 | 2005 |
| 05 | Intervenções manuscritas da orientadora | 2 | 2005 |

Posteriormente, os arquivos que não estavam disponíveis em um arquivo de texto foram escaneados. Todos os manuscritos que compõem o banco de dados foram convertidos em no formato *pdf* e as tabelas feitas para cada informante foram convertidos em *html*.

Os arquivos e textos impressos ou redigidos à mão nem sempre continham uma identificação de quando foram produzidos, ficando a cargo do pesquisador realizar uma construção analítica que permitisse inferir a ordem em que essas versões foram produzidas. Com relação a produção que nos foi entregue em arquivos de texto, o complicador era o fato de que cada arquivo vinha nomeado, porém, era recorrente que houvesse mais de um arquivo produzido na mesma data. No caso de Cristina, um dos critérios que utilizamos foi verificar as datas de atualização do arquivo. Essa estratégia auxiliou muito na organização de alguns arquivos.

Posto isso, esclarecemos, finalmente, que esta pesquisa tem como **objetivo geral** *investigar as possíveis correlações entre a constituição de um objeto de pesquisa e aquilo que, para o pesquisador que o constituiu, permaneceu como um enigma que o move e ao qual ele sempre retorna.*

Ele se desdobra em três **objetivos específicos**:

1. *Investigar, por meio do cotejamento de versões, como uma pessoa chega a constituir o objeto de pesquisa que comparece em seu trabalho final;*
2. *Analisar, longitudinalmente, em que medida a delimitação desses objetos (os infantis e os atuais) norteiam os trabalhos investigativos proporcionando alterações na relação do pesquisador com o saber; e*
3. *Verificar em que medida é possível, por meio da análise de versões, encontrar indícios que permitam depreender qual foi o enigma que moveu o pós-graduando para realizar sua pesquisa.*

Para realização deste trabalho, a presente tese será dividida em duas grandes partes. A primeira é intitulada “*Da infância abriu-se o laço*”: *as pesquisas sexuais infantis*. Nessa parte, no primeiro capítulo, mostraremos como as construções das teorias sexuais infantis e a constituição de um objeto amoroso ocorrem e de como a sexualidade é traumática para cada um. No segundo capítulo, discutiremos uma concepção de escrita que pode coadunar corpo e escrita. Para exemplificar como uma escrita pode tocar um corpo, analisaremos a produção de Bridget para refletir quais seriam as palavras que teriam ressoado para essa pesquisadora. No terceiro capítulo, discutiremos o conceito de Real e as defesas utilizadas por um sujeito frente a esse registro. Para ilustrar como é possível integrar o estranho e o Real por meio da produção de um texto, analisaremos três textos de Stephen King. Por fim, no último capítulo dessa parte, discutiremos o conceito de *sinthoma*.

Na segunda parte da pesquisa, intitulada “*Eu voltei pra juntar pedaços*”: *as pesquisas científicas adultas*, traçaremos um percurso histórico de constituição da ciência e faremos a análise dos dados desta pesquisa. No primeiro capítulo, nosso foco é a relação entre a escrita e os objetos de amor. Discutiremos as especificidades da escrita nas áreas de Ciências Humanas e Letras e analisaremos o memorial de Louise com o intuito de estabelecer relações entre os objetos de amor relatados em seu texto e a produção de um texto enquanto substituto desses objetos. No segundo capítulo, discutiremos a respeito do papel da dúvida para a constituição do fazer científico e analisaremos as perguntas de pesquisa de nossas informantes, buscando verificar qual o estatuto dessa em suas produções. Por fim, no terceiro capítulo, o foco será a constituição dos objetos de pesquisa. Analisaremos como essa se deu em dois momentos por meio da enunciação de um objeto e na construção desse por meio de uma teoria e da análise de dados. Por fim, tecemos as considerações finais desta tese.

PARTE I

“DA INFÂNCIA ABRIU-SE O LAÇO”: AS PESQUISAS SEXUAIS INFANTIS

1 – O ENIGMA DA SEXUALIDADE E A ESCOLHA DOS OBJETOS DE AMOR

[...] que culpa temos nós dessa planta da infância, de sua sedução, de seu viço e constância? (Lima, 1958, p. 129).

Neste capítulo, voltaremos à investigação da criança a respeito da sexualidade. Dedicar-nos-emos à articulação do sexual e seu enigma com a eleição de objetos de amor. Essa empreitada deve-se a nosso interesse de entender a construção intelectual dos objetos de pesquisa.

Para tanto, recorreremos a três autores: Freud (1908; 1910; 1923; 1931); a releitura do texto freudiano, *Contribuições à psicologia do amor*, feita por Miller (2010) e ao conceito de *fixação*, de Forbes (1989).

1.1 – POR QUE O SEXUAL É ENIGMÁTICO?

Para detalhar a resposta da pergunta que dá título a esta seção, vamos recorrer à alguns textos clássicos de Freud, que ficaram marcados por, mais especificamente, versarem a respeito da faceta enigmática da sexualidade humana.

Para Freud, a sexualidade inscreve-se no campo do traumático para todos os humanos. Por mais que uma pessoa detenha informações objetivas a respeito dos aspectos compreendidos na sexuação do ponto de vista biológico, elas não bastam para recobrir as perplexidades geradas pelas sensações no corpo próprio. As primeiras excitações sexuais, ocorridas em tenra idade, momento em que a criança não consegue simbolizar as sensações do próprio corpo, ficam no campo do indizível.

Ao longo de uma vida, o que não foi simbolizado permanece como um enigma. Empiricamente, de acordo com a configuração psíquica da pessoa, ele pode tomar a forma de variadas questões, tais como: *Por que a Maria só gosta de homens loiros? Por que eu só me apaixono por cafajestes? Por que os homens só gostam de mulheres que não os valorizam? Por que João se ofendeu apenas por causa de uns tapas? Por que meu corpo faz coisas estranhas quando eu vejo mulheres bonitas?*

Em vários textos em que tematiza a sexualidade infantil, Freud mostra como a sexuação é um processo capaz de gerar traumas e enigmas que têm consequências na vida adulta. Em *A organização genital infantil*, Freud (1923) aborda como há elementos de uma sexualidade infantil que permanecem no mundo adulto.

O primeiro deles seria o objeto de amor. Como veremos mais detidamente na seção seguinte deste texto, o objeto escolhido na infância vai sendo substituído por outros objetos na idade adulta. Revendo o que já havia afirmado em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), o autor propõe que a contribuição da sexualidade infantil não se refere apenas à constituição de um objeto, mas, também, à organização genital. Segundo o autor, a diferença entre a fase adulta e a infantil refere-se ao fato de que um menino passa por uma fase em que dá primazia aos órgãos genitais, no qual não consegue ainda perceber a existência da diferença entre os sexos. É essa diferenciação que marca a entrada na cultura.

É esse não saber infantil, advindo da dificuldade de compreender a sexualidade humana sem que as pessoas externas lhe deem informações, o que faz com que a sexualidade se constitua como um enigma para o ser humano. A criança busca resposta a esses enigmas, seja intelectualmente, seja por meio de elaborações de investigações sexuais.

Na maior parte das vezes, de acordo com Freud (1908), o interesse por essas investigações advém de algum acontecimento que desperte essa curiosidade. Por exemplo, podemos citar a sensação de perda do afeto paterno e materno com a chegada de um novo irmão. Por ocasião dessa chegada, surge a famosa pergunta: de onde vêm os bebês?

As respostas comumente recebidas dos adultos (“os bebês vêm da cegonha”) parecem ser insuficientes para a criança. Ela percebe, por exemplo, a relação entre a mudança do corpo materno e o advento de um bebê. Nesse sentido, diante das explicações dos adultos e da sua percepção do mundo, ocorre um primeiro conflito psíquico. Trata-se do desacordo entre as respostas dadas pelos adultos e a percepção infantil.

Por perceber essa incoerência, a criança passa a acreditar que há algo de oculto a respeito do tema. Isso a motiva a buscar suas próprias respostas. O psicanalista destaca que parte das teorias apresentadas pelos adultos às crianças, para explicar a chegada de um bebê, contém um fragmento de verdade, apesar de equivocadas. Na maior parte das vezes, essas teorias se relacionam a “componentes do instinto sexual que já atuam no organismo infantil”. (FREUD, 1908, p. 195).

Para compreender quais seriam alguns desses componentes, recorreremos a Freud (1908), texto no qual o psicanalista trata de três teorias sexuais infantis, construídas por

crianças do sexo masculino. A primeira delas refere-se à não diferenciação entre os sexos. Para os meninos, há apenas um órgão genital, o masculino. Os genitais femininos, quando descobertos, são vistos como uma mutilação do órgão masculino.

A segunda teoria sexual infantil é a teoria cloacal do nascimento. Como desconhecem a existência do órgão genital feminino, os meninos criam a hipótese de que os bebês nasceriam pelo ânus. E, por fim, a terceira teoria acerca da sexualidade humana que as crianças criam teria a ver com uma visão sádica das relações sexuais. Normalmente, a criação dessa teoria ocorre quando a criança presenciou uma relação sexual, seja no sentido pleno do termo, ou por ter ouvido ruídos ou algo do tipo. Tendo passado por essa experiência, o menino pode associar o sexo a algo violento. Importante pontuar que essa teoria ganha contornos mais nítidos nos casos em que a relação dos pais de uma criança é permeada de brigas e discussões.

Como vimos, as teorias infantis são repletas de lacunas e equívocos, uma vez que estão sempre sujeitas ao desconhecimento a respeito da sexualidade. Outro desconhecimento infantil é sobre o que seria um casamento e qual a sua finalidade. Entre as respostas coletadas por Freud (1908) a esse questionamento, temos a de que os “casados urinam um em frente do outro” (p. 201) e mostram seus “traseiros um ao outro sem sentir vergonha” (p. 201). Apesar das respostas dadas poderem conter algum fragmento de verdade, elas ainda são insuficientes para a compreensão da finalidade do casamento e, juntamente com as demais teorias sexuais expostas, insuficientes para responder à pergunta que motivou a investigação inicial: de onde vêm os bebês?

A não percepção das diferenças entre os sexos, por exemplo, é um dos pontos que dificulta a chegada de uma resposta a essa pergunta. É justamente a descoberta dessa diferenciação que traz à criança um passo importante de sua sexuação e que possibilita sua entrada na cultura: a castração, ou seja, sua aceitação do fato de que, para viver em sociedade, a ninguém é permitido dar livre vazão a todos os seus impulsos. Só para citar um exemplo, é nessa época que a criança desiste de morder os colegas quando está aborrecida com eles.

Para Freud (1931), no caso masculino, a visão do órgão genital feminino é o que permite notar a diferença entre os sexos e, ao mesmo tempo, é o que causa o saber da existência da castração (imaginária) e o medo dela. Além disso, há ainda uma castração simbólica (que não se refere apenas à perda do órgão genital masculino). Ela ocorre quando o menino percebe não ter a mesma relação com a mãe ou mesmo por perceber que há o

endereçamento do amor da mãe a um terceiro, por exemplo, o pai. Essa castração culmina com a percepção do pai como um rival.

Tendo em vista as formulações anteriores, vimos como a sexualidade constitui um enigma para todos os seres humanos, sobretudo, porque, como mostramos, há nessa esfera algo da ordem do real que permanece não simbolizado. Por outro lado, as considerações mais recentes da psicanálise possibilitam vermos que a própria feminilidade pode ser vista como um enigma para ambos os sexos. (LACAN, 1972-1973).

Levando em consideração o exposto, tentaremos sintetizar algumas conclusões que podemos tirar dos textos lidos e que são fundamentais a este trabalho. Freud, nos diversos textos que mobilizamos, mostra como a sexualidade é motivadora da primeira investigação infantil. Trata-se de uma pesquisa que busca responder a respeito da origem daquele que investiga, o que só é feito com o conhecimento ou a criação de teorias acerca da sexualidade. Assim, depreende-se das elaborações de Freud que todo conhecimento é sexual. Se o sexual é sempre traumático, então, todo conhecimento é sempre traumático. Esse postulado tem duas implicações:

- 1) Não se pode conhecer tudo. Isso não tem nada a ver com o grande número de informações e, sim, com a impossibilidade de simbolização; e
- 2) Conhecer e produzir mais não se relaciona com o passar do tempo. O que conta é a possibilidade de inventar respostas criativas para o caráter traumático do que não foi simbolizado.

Um dos modos pelos quais um sujeito pode lidar com aquilo que não foi simbolizado é o amor. Um bebê, ao perceber, pela presença de um terceiro, não ser o único objeto de amor de sua mãe, entra em uma dialética que, potencialmente, acaba por articular amor, demanda e desejo. Diante do que ele não consegue simbolizar, o bebê pode vir a fazer, de seu amor, o propulsor para a constituição da mãe como objeto de amor. Pode deixar de vê-la como a fonte de suprimento de suas necessidades. Mais tarde, outros objetos de amor podem vir a funcionar como substitutos desse objeto primeiro.

Uma das facetas mais complicadas da sexualidade da criança pequena é quando ela percebe, em si, sensações eróticas relacionadas à própria mãe e já tem discernimento o suficiente para entender que, em nossa cultura, elas são julgadas inadequadas. Desse modo, ela se vê obrigada a, por assim dizer, fazer uma cisão desse objeto: manter a mãe como objeto

de amor casto e, ao mesmo tempo, recalcar a possibilidade de que venha a ser um objeto sexual.

Nesse momento, o lugar de “objeto sexual” inaugura-se como lugar vazio. É, por sua vez, a instauração desse vazio o que tornará possível investir em outros objetos, elegendo-os como parceiros sexuais em potencial. Freud dá a esses o nome de “objeto amoroso”.

Nesse sentido, amar é uma das maneiras possíveis de fazer uma ponte entre a pessoa e os seus objetos. Essa ponte, por sua vez, recobre o Real⁵, não no sentido de fazer com que ele deixe de existir, mas, sim, que faz com que permaneça velado. Esse ocultamento faz com que o Real deixe de incomodar ou paralisar uma pessoa, tornando-a estagnada na mesma posição, fixada em seus enigmas e traumas.

1.2 – A PSICANÁLISE E A ESCOLHA DO OBJETO AMOROSO

Sob o título de *Contribuições à psicologia do amor*, Freud (1910) agrupou três artigos acerca da escolha do objeto amoroso. No primeiro desses textos, trata de uma escolha particular, realizada por alguns homens (os neuróticos). É considerada uma escolha particular, porque difere daquela feita por um sujeito considerado psiquicamente normal, para o qual o valor de uma mulher se relacionaria à sua disponibilidade amorosa.

Os neuróticos, ao contrário, escolhem o objeto amoroso baseando-se em duas características (que seriam, para esses sujeitos, suas condições para o amor): 1) a existência de um terceiro prejudicado, como um marido ou um amigo que dedique afeição à mulher escolhida como objeto de amor; e 2) a escolha por uma mulher não casta, adúltera, que se aproxime da figura de uma prostituta ou que, pelo menos, tenha sua reputação questionada.

De acordo com o autor, essas duas características mostram a dificuldade de metaforização. Elas relacionam-se a uma tentativa de substituir a figura materna, sem ter o trabalho de extrair, dessa figura, traços que a tornariam amável. Nesse sentido, o homem saudável seria aquele que conseguiu fazer um esvaziamento do imaginário da mãe, reduzindo-o aos seus traços diferenciais e, a partir desses traços, localizar, fora da família, objetos dignos de serem amados.

⁵ Uma das definições dadas por Lacan (1975-1976) para Real é algo que é impossível nomear e simbolizar.

Em relação à primeira característica, o terceiro prejudicado (o marido da mulher que é seu objeto de amor) seria correspondente à figura do pai. Assim, justifica-se a escolha por uma mulher que, à semelhança da sua mãe, já esteja em um relacionamento. Já em relação à segunda condição de amor, a de que a mulher se assemelhe a uma prostituta, Freud (1910) afirma que essa condição se relaciona à tomada de consciência, na puberdade, da vida sexual de seus pais e, sobretudo, da sua mãe. Colocada na posição de quem faz sexo, a mãe tem sua imagem alterada para o jovem, despertando nele as lembranças e desejos, da infância, pela figura materna.

É a partir de tal desejo que o jovem passa a sonhar com os amantes maternos, que são, na sua ilusão, representantes dele próprio. O desenvolvimento desse desejo em um neurótico é o que causaria a escolha da prostituta como objeto de amor. Há, ainda, por parte do neurótico, um desejo de salvar aquela que é eleita como seu objeto de amor. No caso da prostituta, trata-se de salvá-la de uma vida perigosa. Isso também está ligado ao sentimento com relação à mãe. Acaba sendo uma metáfora do desejo de salvar a mãe por ela lhe ter dado a vida. A forma de salvar a mãe é lhe dar um presente de igual valor ao que lhe foi dado, a vida. Salvá-la seria, então, dar-lhe um filho seu, à sua semelhança. Seu desejo é tornar-se pai de si mesmo.

O que Freud (1910) destaca, ao abordar tais condições de amor, é a tentativa falhada de substituição de um objeto. Em termos lacanianos, podemos dizer que a pessoa que precisa recorrer a esse expediente não conseguiu construir algum dispositivo que lhe permita velar o Real. Nesse sentido, o enigma da sexualidade da mãe permanece brutal.

O neurótico, portanto, não entende que cada pessoa é insubstituível se tomada em sua totalidade. Por esse motivo, ele entra em um ciclo infernal no qual a mãe é substituída por outras mulheres que apresentem as características já apontadas.

[...] Aprendemos pela psicanálise, em outros exemplos, que a noção de algo insubstituível, quando é ativa no inconsciente, muitas vezes, surge como subdividida em uma série infindável: infindável pelo fato de que cada substituto, não obstante, deixa de proporcionar a satisfação desejada. (FREUD, 1910, p.175).

Nesse sentido, o autor parece mostrar que a constituição de um objeto de amor passa, primeiramente, pela aceitação de um impedimento, pela aceitação da impossibilidade de completude, aquela que, imaginariamente, seria vivida pelo neurótico por meio do incesto. A aceitação desse impedimento se dá a ver quando há a tentativa do jovem de substituir esse

objeto de amor por outros cuja escolha se baseie em condições para o amor não mais relacionadas à situação edípica interminável do neurótico.

Em outro capítulo, intitulado *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor*, Freud (1910) também se dedica a abordar a escolha do objeto amoroso por homens. Ali, o autor mostra que, para poder usufruir sexualmente de seu objeto, o homem precisa recorrer à sua depreciação. Segundo ele, a ausência dessa condição de amor responderia à impotência psíquica masculina, nos casos em que foi constatado não haver nenhum problema de ordem física.

Por esse motivo, o psicanalista frisa a existência de uma dificuldade em conciliar, em uma mesma pessoa, a figura do objeto amoroso e a do objeto sexual. Nesse caso, ao objeto amoroso ligar-se-iam as imagens e lembranças relacionadas aos objetos que ficaram caracterizados, na infância, como incestuosos.

Assim, para viver uma vida amorosa um pouco mais satisfatória, o homem precisa coadunar duas correntes: a afetiva e a sensual. A primeira desenvolve-se desde os primeiros dias de vida do bebê, ligando-se ao afeto que ele sente pelos pais que são seus cuidadores. Nessa fase, esse afeto deve-se ao fato de que esses cuidados garantem sua autopreservação. Desde o início, os contatos com os objetos primários de satisfação, ligados à autopreservação do bebê, como o peito materno, relacionam-se à satisfação sexual.

A segunda corrente forma-se na puberdade, período em que os objetos primários são substituídos por outros, que permitirão a satisfação sexual ao jovem. Vejamos como Freud descreve o processo: “Esses novos objetos ainda serão escolhidos ao modelo (imago) dos objetos infantis, mas com o correr do tempo, atrairão para si a afeição que se ligava aos mais primitivos”. (FREUD, 1910, p. 187).

Segundo o autor, dois fatores configurariam dificuldades especiais para que uma pessoa venha a encontrar amor em sua vida. O primeiro é a frustração da realidade, que se refere à impossibilidade de obter uma satisfação completa ou igual àquela sentida na infância, na escolha dos objetos primários. Muitos homens tentam se fazer amar de forma incondicional (como se fossem bebês dependentes de suas mães) e, raramente, encontram mulheres dispostas a jogar esse jogo. O segundo é a atração que os objetos infantis têm sobre o sujeito. O rapaz tenta encontrar uma namorada, mas volta para a barra da saia da mãe, literal ou metaforicamente. Freud (1910) afirma que quanto maior for a crença nesses dois fatores, mais chances o jovem tem de limitar seu desenvolvimento libidinal. É justamente a presença mais acentuada desses fatores que ocasionaria a impotência psíquica.

A não aceitação da impossibilidade de satisfação completa por uma fixação no objeto infantil, por exemplo, tende a impossibilitar a escolha de um objeto amoroso e configura-se em uma dificuldade de tomar traços do objeto primeiro do amor e encontrá-lo em outros objetos (metonímia) e, portanto, de substituí-los (metáfora). Diante da possibilidade de escolher objetos de amor, alguém insiste em buscar o mesmo objeto e não traços desse que poderiam estar em outros objetos. Trata-se de uma dificuldade de pensar um objeto sem ser em sua totalidade.

O segundo capítulo que compõe as *Contribuições à psicologia do amor* tem fundamental importância para a reflexão que está sendo desenvolvida nesta tese. Nele, Freud mostra que a aceitação do tabu do incesto (isso é, pela aceitação da impossibilidade de se completar em uma satisfação plena), uma pessoa abre caminho para gerar outras formas de satisfação, como a produção de um objeto cultural (que pode funcionar como metáfora desse objeto primeiro). É nesse ponto que se encontra o cerne de nossa pesquisa.

Diante de um enigma e de uma impossibilidade, um sujeito pode, como vimos até o presente momento, ficar insistindo em uma volta ao passado tão infrutífera quanto impossível ou produzir uma obra, como uma pesquisa científica, por exemplo. Se ele opta pelo segundo caminho, poderá constituir um objeto que, como discutiremos mais adiante, pode funcionar como um substituto aos objetos de amor, sendo metáfora e metonímia desses.

No terceiro e último capítulo, *O tabu da virgindade*, Freud aborda a maneira como o objeto amoroso é constituído pela mulher. Para tanto, examina como a virgindade configurou-se como um tabu em diversas sociedades, a ponto de, em várias delas, todos os homens evitarem se unir a mulheres virgens. Nessas sociedades, nas quais o tabu é ativo, prefere-se realizar a transferência da responsabilidade pelo desfloramento de uma mulher a um terceiro. Freud (1910) afirma que essa prática se justificaria por vários argumentos, dentre os quais destacamos: 1) o horror ao sangue e 2) o medo do desconhecido, que gera angústia.

O horror ao sangue teria a ver com uma crença no sangue como representando a vida. Um horror presente em outras situações em que há sangue, como a proibição ao assassinato. Esse horror ao sangue liga-se, ainda, à menstruação, na qual, em algumas comunidades, acredita-se ter a ver com a primeira relação da mulher com um espírito. Nesse caso, a mulher menstruada constitui um tabu porque ela seria pertencente ao espírito de algum antepassado. Já o medo do desconhecido refere-se à mulher como desconhecida ao homem. Seus comportamentos e hábitos, sobretudo nas relações sexuais, mostram-se contraditórios e misturam satisfação, insatisfação e rejeição ao homem.

Freud (1910) pensa que essas desculpas que acabamos de apresentar estão lá para recobrir o verdadeiro motivo do tabu. Para ele, no fundo, os homens sabem que uma mulher não consegue perdoar o primeiro homem com quem teve relações sexuais. Percebem, ainda, que ela desenvolve, em relação a ele, intensos sentimentos hostis. Por serem inconscientes, eles estão na origem de exigências disparatadas, reclamações descabidas, agressividade imotivada etc.

Essa hostilidade relaciona-se à não correspondência da expectativa feminina em relação ao sexo, visto que o primeiro homem com o qual uma mulher tem relação será sempre um substituto dos objetos primeiros (pai e mãe), incapaz, portanto, de dar-lhe a mesma satisfação que ela imaginava sentir quando criança. A hostilidade relaciona-se, ainda, à perda de um objeto que goza de valor (seu hímen) e ao desejo feminino de possuir o órgão sexual masculino, sobretudo daquele que a desflorou. O autor alerta que uma maior fixação nos objetos infantis tende a gerar a frigidez feminina.

Essa tendência estaria na base de vários problemas amorosos dos casais na época de Freud. Desse modo, também a mulher estaria impossibilitada de unir amor e sexo, pois, estando presa às convenções sociais ao primeiro parceiro sexual, não seria capaz de encontrar um objeto de amor que lhe satisfizesse.

Apesar de ter abordado a constituição da sexualidade feminina um pouco mais tarde que a masculina, Freud (1931) mostrou como, na sexuação feminina, a constituição de um objeto de amor relaciona-se à entrada no complexo de Édipo que, no caso feminino, é bastante diferente do que ocorre nos indivíduos de sexo masculino. No caso feminino, compreende uma mudança do objeto de amor. O amor que, antes, era endereçado à mãe, objeto primeiro de amor, passa a ser dirigido ao pai. Já à sua mãe, a menina passa a direcionar os sentimentos de rivalidade e hostilidade. Há, ainda, outra alteração de direção, para que alguém do sexo feminino possa passar pelo complexo de Édipo, trata-se da passagem de uma atividade (relacionada ao masculino) para uma passividade, passagem essa que, segundo Freud (1931), é constituinte da feminilidade.

O psicanalista expõe que muitos são os motivos que fazem com que a menina crie hostilidade em relação à mãe, tais como: o impedimento da masturbação feita pela mãe à filha; a culpabilidade materna pela filha não ter um pênis; a não correspondência materna da demanda de amor infantil etc. Porém, Freud (1931) ressaltou que tais motivos não parecem ser suficientes para justificar essa hostilidade. Para ele, esse sentimento poderia estar relacionado com a própria constituição feminina e com a natureza do laço estabelecido. Trata-

se, segundo o autor, de um laço que tende a perecer, tal a intensidade do laço inicial, e a ambiguidade de sentimentos existentes nessa relação.

Trata-se de uma ambiguidade que parece ter relação com a oscilação da posição passiva e ativa ocupada pela criança na sua sexualização. A menina, para constituir sua feminilidade, tem de abdicar da fase fálica, na qual há uma primazia do prazer clitoriano, para a descoberta da vagina enquanto órgão genital, capaz de fornecer satisfação. Essa passagem é considerada a mudança de uma fase ativa (clitoriana) para passiva (vaginal), porque o clitóris é visto como uma espécie de pênis, visto que funciona como um órgão autoerótico.

Pela leitura dos textos que compõem as *Contribuições à psicologia do amor*, podemos notar algumas semelhanças entre os processos masculino e feminino: 1) A existência de uma dificuldade em associar o objeto de amor ao objeto sexual; 2) A impossibilidade de obter uma satisfação plena; 3) Uma relação entre impossibilidade de produzir algo (típica da neurose) e a fixação aos objetos primários de satisfação; 4) A dificuldade, sobretudo dos neuróticos, de constituir outros objetos de amor que sejam metáfora e metonímia dos objetos infantis; e 5) A relação entre dificuldade de “encarar” os objetos (de amor) como metonímia e metáfora dos objetos primários e a neurose.

Levando em consideração o texto freudiano de 1910, podemos notar que para todo ser humano: a) não há uma iniciação sexual tranquila; b) dessa iniciação há sempre um algo que fica não simbolizado e permanece, portanto, enigmático; c) mesmo quando alguém consegue eleger um parceiro que funcione como objeto de amor e sexual, não há satisfação plena, nem felicidade garantida; e d) a insatisfação e o enigma podem servir à cultura, quando são mobilizados para criar produtos culturais.

Ressaltamos que a escolha de um objeto de amor (e de suas substituições) tem a ver com uma solução sexuada a impossibilidade de satisfação plena. Há ainda a dessexuada que seria aquela em que a impossibilidade é transformada em um produto cultural. Seriam a sublimação e o sintoma (que abordaremos no capítulo 2 e 4 respectivamente) partes dessa solução dessexuada.

Miller (2010), ao retomar os textos que compõem *Contribuições à psicologia do amor*, questiona qual seria o tema abordado por Freud. Segundo Miller (2010), seria um estudo que mostra como homens e mulheres relacionam-se e escolhem-se um ao outro “a partir de suas dificuldades, de seus *impasses*” (MILLER, 2010, p. 8).

Tendo em vista a exposição que fizemos do texto freudiano, temos de concordar com a leitura de Miller. É realmente de impasse que se trata. Assim, podemos ver que constituir um

objeto de amor não é uma tarefa simples, mas submetida a uma série de percalços, seja para o homem considerado normal ou para o neurótico.

Segundo Miller (2010), o amor freudiano não é nada amável, existindo somente substitutos.

Nesses três textos, [que compõem a *Contribuições à psicologia do amor*], Freud fala constantemente de substituição, de metáfora, e articula a substituição feita do objeto fundamental com a constituição de uma série de objetos substitutivos. Articula muito bem a metáfora do objeto primordial e a metonímia dos objetos escolhidos. (MILLER, 2010, p. 16)

Posto isso, passemos a tirar três principais consequências das ponderações feitas nesta seção, colocando-as a serviço da reflexão mais especificamente desenvolvida nesta tese. O primeiro ponto que se salienta é a própria noção de *escolha*.

No âmbito acadêmico, uma pessoa que não se colocou a necessidade de escolher um objeto de pesquisa ou, ainda, que não sabe que é possível escolher um objeto (achando que esse é dado a ele por alguém ou pode ser importado de outra pesquisa já realizada), pode não saber como (ou não saber ser necessário) investir em um tema de pesquisa a ponto de, a partir dele, construir um objeto.

O segundo aspecto relaciona-se à possibilidade (ou não) de investir na relação com os objetos eleitos a ponto de chegar a sustentar um trabalho para configurar um objeto de pesquisa. Ao realizar uma investigação científica, um pesquisador pode vir ou não a constituir um objeto de pesquisa, já que o constituir passa por insistir e investir trabalho em um objeto que é elaborado durante a pesquisa. Ou seja, trata-se de persistir na escolha. Alguém que a todo o momento elege novos objetos de pesquisa, acaba por, muitas vezes, impossibilitar a delimitação e constituição de um desses objetos.

O terceiro refere-se à própria possibilidade de insistir na existência de um laço entre sujeito e objeto (de pesquisa). Uma vez constituído, o objeto precisa ser reinventado. Isso significa afirmar que, após uma pesquisa ter sido concluída, um pesquisador pode, ainda, dar outra formulação ao objeto que antes havia tomado como seu objeto. Trata-se de abordar outros aspectos e desdobramentos que ainda não havia percebido ou mesmo ver o objeto com outros olhos, a partir de outra perspectiva teórica e metodológica, por exemplo.

De qualquer forma, os pontos aqui esboçados parecem mostrar que para produzir uma investigação científica, é preciso que alguém não se limite ao campo da insatisfação ou da impossibilidade inerente a todo ser humano (já que somos seres sexuados). Na contramão

dessa via, é necessário investimento na possibilidade de encontrar satisfações socialmente aceitas.

1.3 - A RELAÇÃO SEXUAL NÃO EXISTE

Primeiramente, antes de tratarmos da afirmação lacaniana que dá título à esta seção e do contexto de sua produção, é preciso tirar algumas consequências da produção freudiana, traçando também alguns de seus limites.

Para Miller (2010), há, na produção freudiana, uma possível explicação do porquê a relação sexual não existe. De acordo com o autor, isso é possível afirmar porque há, entre a relação de duas pessoas, uma série de impasses, como foi mostrado por Freud (1910). Essa série de impasses é o que não permite que haja uma relação de equivalência ou igualdade entre as pessoas envolvidas. Logo, uma relação, como a de um homem e de uma mulher, é sempre uma relação de poder e não de complementaridade. Por outro lado, há, ainda, a consideração de que por si só o sexual é enigmático e traumático.

A formulação de Lacan (1972-1973, p. 17): “[...] é impossível colocar-se a relação sexual” aparece no *Seminário XX*, no texto intitulado *Do gozo*. Nesse texto, Lacan aborda o discurso analítico, aquele no qual a tônica é o não saber, o *objeto a*. O autor aborda o gozo (que, segundo ele, seria aquilo que não serve para nada) e sua função para a análise. É possível afirmar que, de modo geral, trata-se de propor que o trabalho do analista não seja excluir o gozo da análise, mas pensar em formas como incluí-lo simbolicamente.

Podemos compreender que são duas as razões que justificam a afirmação que dá título a esta seção. A primeira relaciona-se à diferença existente entre o que é ser um homem e o que é ser uma mulher; e a segunda refere-se à definição do que é uma relação.

Para Lacan (1972-1973), masculino e feminino são construções e relacionam-se à posição ocupada por alguém. Por essa razão, não é algo determinado pelo órgão genital que um indivíduo possui. Dessa forma, se pensarmos que a relação sexual seria uma relação entre um homem e uma mulher, teríamos um primeiro impedimento. Homem e mulher não se referem a pessoas, mas à posição ocupada por elas. Nesse caso, pode haver uma mulher que ocupa uma posição subjetiva masculina e vice-versa.

De modo bastante resumido, a posição masculina seria aquela ocupada por alguém que tem a ilusão de ser todo. Em contraposição, a posição feminina seria ocupada por alguém que se sente incompleto e não todo. Por isso, outra das afirmativas de Lacan (1972-1973, p. 15) é a de que “não exista a mulher”. A mulher como ser determinado (artigo feminino singular) não existe, porque ela é não toda e porque cada mulher é uma mulher. A mulher, nessa concepção, não faz série, não permitindo, portanto, que haja um grupo que assim possa ser denominado: a mulher.

Tendo em vista as definições entre o que seria uma mulher e um homem, vemos mais uma vez a impossibilidade de uma relação. Há a impossibilidade de relacionar alguém que é não todo com alguém que se afigura como todo, uma vez que parece que para que haja essa relação seria necessária a inscrição de uma incompletude de ambas as partes.

Podemos notar que o que Lacan, de certa forma, “denuncia” ao criar tal aforismo é que entre duas pessoas não há uma complementaridade. Se sexual seria a diferença absoluta, como propor uma relação? Por outro lado, trata-se de, para além de pensar a relação sexual, ponderar que a relação entre os seres (que são sexuados) continuará sempre como um impasse e uma impossibilidade.

O que tais considerações trazem de contribuição para nossa pesquisa é a possibilidade de inventar. Se não há relação sexual é porque toda relação é composta de uma ficção. Mais uma vez, o que vemos é que diante de uma impossibilidade de satisfação plena ou dos seres humanos relacionarem-se, cabe ao homem buscar alternativas, substitutos (metáforas e metonímias dos objetos). Se no início deste capítulo propusemos que o amor é a ponte que une pessoa e seus objetos, a seguir veremos como a elaboração de uma produção, tal como a escrita de um texto acadêmico, pode funcionar como um ponto desde o qual o sujeito pode ancorar-se nesse mundo de impossibilidades.

1.4 – “O NOSSO AMOR, A GENTE INVENTA”⁶

A impossibilidade da existência de uma relação sexual e o impasse presente na constituição de um objeto são praticamente universais. Alguém diante dessa “constatação”

⁶ Os versos que dão título a essa seção foram retirados da canção de mesmo título de Cazuzza. CAZUZA. O nosso amor a gente inventa. IN: **Só se for a dois**. Universal Music: Rio de Janeiro, 1987.

pode tomar uma série de caminhos, dentre os quais: 1) a fixação a um objeto primeiro; 2) o desespero e a angústia frente ao que não compreende; ou 3) a invenção de uma solução para essa impossibilidade de simbolizar.

Forbes (1989) aborda duas possíveis soluções a serem dadas para tal impossibilidade: a primeira, seria uma ficção; e a segunda, uma *fixão*. Na primeira, há uma solução universal pela busca de uma verdade. Trata-se da busca de uma matriz de sentido ao qual o sujeito possa se identificar e se reconhecer. A ficção é uma solução coletiva, simbólica. Já a *fixão* é uma solução individual, ligada ao real:

[...] a verdade de um paciente só seria resolvida no universal - ou seja, numa ficção que serve a vários, globalizante. O particular de seu desejo não se resolve dessa maneira - exige que haja uma outra forma de se garantir - antes prefere uma fixão no Real a uma ficção universal (FORBES, 1989, p. 03-04).

Tendo em vista o trecho exposto, vemos como duas palavras com sonoridade semelhantes são utilizadas para expressar dois diferentes caminhos frente a uma impossibilidade de uma relação, que pode ser expressa pelo fato de que há Real⁷. Na ficção teríamos a busca por uma solução que se sustente no simbólico e na fixão teríamos a inclusão do Real, da impossibilidade como material para a construção de uma outra relação.

Extrapolando o que foi pensado pelo autor, podemos utilizar tais conceitos para abordar a produção de um texto. Quando pensamos na constituição de um objeto de pesquisa que seja uma resposta, uma formulação a um enigma ou um substituto de um objeto de amor, estamos falando na elaboração de uma fixão, uma vez que se trata de dar uma resposta singular a esse enigma. No caso dos objetos, nos quais a escolha por um objeto de pesquisa e sua constituição não se colocou, pensamos poder estar falando de uma ficção, já que se trata de uma solução que pode ser dada coletivamente.

É importante ressaltar que nada está previamente dado, nem mesmo a dicotomia aqui exposta. Quando pensamos em alguém que “recebe” um objeto, esse é dado para ele, sem que haja, inicialmente, uma escolha, podemos estar tratando de alguém que estaria propenso a criar uma solução mais universal, já que nem a opção pelo objeto parece ter sido singular. Porém, isso não significa que alguém não possa constituir um objeto de pesquisa a partir de um objeto que teria sido previamente dado. A elaboração de uma fixão depende do trabalho empregado por aquele que a elabora.

⁷ Este conceito será explorado mais detidamente no terceiro capítulo desta tese, mas de maneira breve poderíamos afirmar que o Real seria aquilo que não é simbolizado.

É importante destacar, mais uma vez, que aproximamos aqui a noção de objeto de pesquisa e de amor por pensarmos poder ser o primeiro um substituto do segundo. Ambos têm em comum o fato de serem constituídos e de fazerem parte da lista de objetos com os quais nos relacionamos (e nos constituímos nessa relação), em nossa busca por obter satisfação de formas socialmente aceitas.

Do mesmo modo que o objeto de pesquisa, a constituição de um objeto de amor também pode se dar como ficção ou um fixão. Para Freud, a constituição dos objetos parece estar relacionada ao narcisismo e às neuroses de alguém. O objeto de amor do neurótico obsessivo parece ser mais a disputa com o pai do que uma mulher ou um homem que por ele possam ser amados. De certa maneira, o amor do obsessivo, tal como descrito por Freud (e que parece ser a motivação pela qual Miller afirma ser o amor freudiano nada amável), parece ser um amor à neurose e à manutenção de uma posição de gozo, de satisfação. Pensar na constituição de um objeto de amor freudiano é pensá-la como uma ficção, visto que se trata da constituição de um objeto que é universal, relacionada a uma estrutura: a da neurose dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, considerar a constituição de um objeto de amor como uma fixão é pensar em um novo amor, um amor diverso do elaborado por Freud. Lacan (1972-1973) descreve esse novo amor como aquele que vai além da validação dos significantes já legitimados, é um laço firmado pela diferença, pela singularidade. Parece ser o avesso do amor freudiano, uma vez que se constitui pela diferença e não pela repetição de uma estrutura.

O novo amor, tal como colocado por Lacan (1972-73), parece ser um convite a assumir a impossibilidade dessa relação sexual e criá-la ou ainda inventá-la, tal como cantado nos versos de Cazuza que abrem esta seção. O que Cazuza parece ter percebido nos versos da música “Nosso amor a gente inventa” é que diante da impossibilidade de uma satisfação plena, frente à frustração de um relacionamento que parece não ter o mesmo sabor (“Te ver não é mais tão bacana / quanto a semana passada”), o que sobra é o espaço para a invenção. Uma invenção que é constante já que é ela que parece ser o motor desse amor.

O nosso amor a gente inventa, inventa como fazemos com os objetos de pesquisa que constituímos. Inventamos esses objetos ao molde de uma fixão. Uma fixão que é sustentada, no caso da constituição de um objeto de pesquisa, por uma concepção de escrita que seja propícia à elaboração dessa fixão, como veremos adiante.

2 - A ESCRITA E O CORPO: A PESQUISA CIENTÍFICA E SUA ESTRUTURA DE CHISTE

No capítulo anterior, expusemos uma leitura da obra freudiana segundo a qual, em sua concepção, todo enigma é sexual. Dada a temática deste trabalho, limitamo-nos a ressaltar que, diante da irrupção de sua sexualidade, um sujeito neurótico pode: 1) recalá-la, tentando se adaptar às convenções; e 2) buscar formas socialmente aceitas de satisfação. Expusemos, ainda, como a eleição de um objeto de amor, bem como a invenção de uma fixação podem ser uma dessas formas pelas quais alguém busca dar um encaminhamento aos seus enigmas. Notamos que, ao tratarmos da constituição dos objetos de amor, as soluções socialmente aceitas podem ocorrer na vertente sexualizada ou dessexualizada.

No primeiro dos casos, a vertente funciona predominantemente como uma metonímia de um objeto primeiro e, no segundo, opera predominantemente como uma metáfora, em duas vertentes: a da sublimação (FREUD, 1910) e a do *sinthoma* (LACAN, 1975-1976).

Neste capítulo, interessa-nos investigar a vertente dessexualizada, com especial destaque à sublimação. Assim sendo, cumpre-nos inquirir a respeito das soluções dadas por um sujeito ao que ele não conseguiu simbolizar. Para tal fim, buscaremos argumentar a favor de duas hipóteses de trabalho: 1) a de que existe um paralelismo entre os trabalhos acadêmicos que tomamos como *corpus* e a invenção de um *sinthoma*, qual seja: o fato de ambos terem funcionamento de chiste; e 2) a de que a escrita pode constituir-se como algo que pode tocar/ ressoar em um corpo.

O capítulo será organizado da seguinte forma: buscaremos definir o conceito de sublimação, descreveremos o funcionamento do chiste, e, posteriormente, mostraremos como um trabalho acadêmico pode ter um funcionamento de chiste. Por fim, analisaremos a produção final de Bridget, buscando localizar quais foram as palavras que parecem ter tido efeito sobre a sua produção e sobre ela mesmo.

2.1 - A SUBLIMAÇÃO

A sublimação (FREUD, 1915) é um dos modos pelos quais o sujeito pode lidar com a sexualidade, de forma a transformar seus aspectos “menos nobres” em modos de satisfação

socialmente aceitos. Para Freud, a sublimação refere-se a um caminho não sexuado dado a uma pulsão. Trata-se de um caminho no qual a pulsão não se ligaria aos seus objetos primeiros, mas seria transmutada na produção de bens culturais.

Lembremos que, além da sublimação, Freud (1915) considera outras três possibilidades de caminhos de uma pulsão: *a reversão a seu oposto*; *o retorno em direção ao próprio eu (self) do indivíduo* e *a repressão*. Por *reversão a seu oposto*, ele se refere a uma mudança da atividade (da atividade para a passividade) e do conteúdo da pulsão. Um dos exemplos trazidos pelo psicanalista é o da alteração de uma finalidade ativa (torturar/olhar) para a finalidade passiva (ser torturado/ser olhado). Já a mudança do conteúdo se referiria, por exemplo, à transformação do amor em ódio.

Por *retorno em direção ao próprio eu (self) do indivíduo*, ele se refere a uma mudança do objeto. O objeto pelo qual alguém passa a encontrar satisfação não é mais externo, mas é ele próprio (fragmentos de seu corpo, trata-se de objetos autoeróticos). Por fim, por *repressão*, Freud designa a tentativa de tornar uma pulsão inoperante, por meio de seu recalçamento. O mais comum é que acabe originando os sintomas.

Nos textos freudianos, podemos notar a existência de uma interligação entre a sublimação e a produção de bens culturais. De acordo com Freud (1910, p. 64):

Conhecemos uma solução muito mais conveniente, a chamada 'sublimação', pela qual a energia dos desejos infantis não se anula mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quiçá não mais de ordem sexual. Exatamente os componentes do instinto sexual se caracterizam por essa faculdade de sublimação, de permutar o fim sexual por outro mais distante e de maior valor social. Ao reforço de energia para nossas funções mentais, por essa maneira obtido, devemos provavelmente as maiores conquistas da civilização.

Nessa citação, Freud estabelece uma comparação entre a sublimação e os outros encaminhamentos dados à uma pulsão. Ele afirma ser a sublimação mais conveniente, por essa manter a energia das pulsões infantis e dar-lhes um valor social. Por valor social, Freud (1910) refere-se a uma sublimação das pulsões que vise à produção de bens culturais, de algo novo.

Seguindo a mesma linha argumentativa, Pommier (1990) aproxima a noção de sublimação à de ato criativo. Refazendo parte do caminho freudiano, ele mostra dois destinos possíveis para a pulsão: um sexuado e o dessexuado, a sublimação. Segundo Pommier (1990), enquanto no caminho sexuado há o anonimato, no outro há a nomeação. Isso porque, no

primeiro, o indivíduo funciona como objeto do outro e instrumento do seu gozo, havendo, assim, um apagamento dessa pessoa; já no segundo, o sujeito dá um encaminhamento às suas pulsões, sendo socialmente aceito. Trata-se de dar um lugar a si, pois, diferentemente do que ocorre no caminho sexuado, nomeado por Lacan (1972-1973) como gozo, o sujeito não precisa renunciar ao seu próprio advento, nem, tampouco, ao próprio gozo. Como já mencionado por Freud, a sublimação consiste em uma maneira de se satisfazer sem perda da intensidade das pulsões.

Para explicar o *modo sexuado de satisfazer a pulsão*, o autor faz uso de um exemplo: o período de amamentação do bebê humano. Segundo ele, em uma relação mãe-bebê, o filho ocupa o lugar de falo imaginário de sua mãe. O bebê funciona como um objeto que supriria as necessidades maternas, tornando-a completa. Tanto a mãe quanto o bebê gozam: a mãe porque se sente completa com seu filho e o filho por ocupar o lugar de alguém que pode completar a mãe. Em uma situação como a da amamentação, o bebê goza ao ser alimentado e, ainda, por ocupar um lugar privilegiado como objeto de amor materno (o de falo imaginário).

Pommier (1990) mostra que uma situação como a que acabamos de descrever pode dar origem a um sintoma, caso, naquela ocasião, o caráter mortífero da pulsão se sobressaia. Nas situações em que, por algum motivo, a mãe não consiga se libertar da simbiose que acabamos de descrever, o filho deverá continuar aceitando passivamente tudo o que lhe é oferecido para continuar gozando (e ocupando o lugar de falo materno). Isso é outro modo de dizer que, para permanecer gozando, o sujeito precisaria deixar de advir enquanto tal.

O autor explica que, em vários casos, o modo que o sujeito encontra para sair do lugar de falo é a criação de um sintoma que o impeça de continuar gozando de forma direta. Assim, o sintoma (como a repugnância ao alimento, por exemplo) é um modo de fazer barra à completude imaginária. Nesse caso, o modo encontrado para satisfazer a pulsão (o sintoma) seria um sinal para dar a ver a impossibilidade de satisfazer o outro e de gozar permanentemente.

Com relação ao *modo dessexuado de satisfazer a pulsão*, Pommier (1990) afirma que a sublimação é a “transformação, realização da pulsão por uma outra forma” (POMMIER, 1990, p.252), como, por exemplo, uma obra, um texto escrito, uma brincadeira, um chiste etc. Nesse sentido, pensamos compreender a aproximação feita pelo psicanalista entre sublimação e ato criativo. Enquanto parte das soluções sexuadas da pulsão não propiciam um trabalho, uma produção, a sublimação abre a possibilidade de produzir. Segundo o autor, “O momento da criação é o do nascimento do sujeito” (POMMIER, 1990, p.253).

Posto isso, é importante destacarmos que não é possível pensar nesses caminhos como estanques. Por exemplo, a escrita é um modo de sublimação, mas isso não significa que ao escrever alguém não dê encaminhamento sexuado às suas pulsões. Além disso, não podemos pensar que por alguém realizar uma pesquisa não dará mais encaminhamentos sexuais à sua pulsão. A escrita de um texto, como o acadêmico, é repleta desses caminhos, já que, como afirmamos anteriormente, todo conhecimento é sexual.

No que essa diferenciação, postulada pelo autor, pode ajudar a entender a constituição de um objeto de pesquisa e a escrita de um trabalho acadêmico? Alguns poucos exemplos podem ajudar-nos a construir uma resposta para essa questão. Na pós-graduação, é muito comum vermos pessoas angustiadas e inibidas com a escrita de algum texto. Há, ainda, as rivalidades, as antipatias gratuitas a uma teoria, aos colegas de grupo de pesquisa, aos orientadores, há pessoas que perdem arquivos próximo de suas defesas etc. Todos esses exemplos mostram como as soluções sexuais e não sexuais dadas à pulsão ocorrem simultaneamente e fazem parte da vida e da formação de um sujeito.

2.2 - OS CHISTES E SEU FUNCIONAMENTO METAFÓRICO-METONÍMICO

Freud dedicou-se, em vários momentos da sua obra (1900, 1901, 1905), à definição e à descrição das formações do inconsciente: os sonhos, os atos falhos e os chistes. Trata-se de conceitos-chave na obra do psicanalista, visto que descrevem a forma particular pela qual o inconsciente pode se manifestar ou, ainda, modos pelos quais se utiliza para escrever no psiquismo humano.

Nesse raciocínio, tanto o ato falho quanto o sonho se configurariam como manifestações do inconsciente que se dão de forma involuntária, não deliberada. Ao sonhar, por exemplo, o sujeito não tem o menor controle sobre o conteúdo dos seus sonhos ou, mesmo, sobre a sua formulação. O mesmo ocorre com o ato falho. Ao proferi-lo, um sujeito, não o faz com a intenção de causar efeitos no seu interlocutor. Trata-se, portanto, de uma irrupção do inconsciente sobre a qual não se tem controle.

Freud, em seu estudo a respeito dos chistes, afirma que um chiste só pode ser considerado como tal a partir do momento em que ele foi validado por uma dada comunidade interpretativa, ou seja, as pessoas que ouviram um chiste puderam rir dele. Pensamos poder

afirmar que as duas principais distinções entre as formações do inconsciente e o chiste são: para que um chiste seja formulado, é preciso: 1) uma intencionalidade (mesmo que inconsciente) daquele que o produziu; e 2) que o chiste produza efeitos em quem o ouve (o riso).

Para explicar melhor esses dois traços que distinguiriam o chiste de outras formações do inconsciente, recorreremos primeiramente a exemplos de um sonho e de um ato falho e, posteriormente, nos debruçaremos sobre a descrição e funcionamento dos chistes. Tomemos o seguinte sonho, retirado da *Interpretação dos sonhos*.

A paciente, uma moça de pouca idade, assim começou: “Como o senhor deve estar lembrado, minha irmã só tem agora um menino - Karl; ela perdeu o filho mais velho, Otto, quando eu ainda morava com ela. Otto era meu favorito; de certa forma, eu o criei. Também gosto do menorzinho, mas, é claro, nem de longe tanto quanto gostava do que morreu. Então, ontem à noite, sonhei que *via Karl morto diante de mim. Estava deitado em seu caixãozinho, com as mãos postas e velas a seu redor - de fato, exatamente como o pequeno Otto, cuja morte foi um golpe tão forte para mim*”. (FREUD, 1900, p. 109, grifos nossos)

Freud conta que foi questionado, por sua paciente, acerca dos significados desse sonho. Narra, ainda, ter realizado uma interpretação, classificada por ele de “sonho de desejo”. No caso desse sonho, tratava-se do desejo de tornar a ver um amigo de sua irmã que estivera presente em sua casa por conta da morte de seu sobrinho, Otto. Como a paciente gostaria de vê-lo, sonhou com a morte do outro sobrinho (Karl) como forma de antecipar o encontro, já que foi a morte de um sobrinho que fez com que ela encontrasse o amigo da irmã, pela primeira vez.

Ao comparar o conteúdo manifesto do sonho com a leitura de Freud, percebemos que o sujeito não tem nenhum controle sobre o sonho. Ele é uma satisfação tortuosa. Podemos pensar que, já que o sonho buscava mostrar o desejo de ver determinada pessoa, a moça poderia simplesmente sonhar que estava encontrando o rapaz. Isso a pouparia da sensação desagradável de ter de sonhar com um sobrinho morto. Podemos pensar, também, que a moça poderia ter sonhado com algo que, uma vez narrado, poderia levar sua irmã a proporcionar seu encontro com o amigo. Alguém, ao ter um sonho assim, não o faz pensando em produzir efeitos sobre seu interlocutor, seja ele o analista ou um amigo. No próximo capítulo, aprofundaremos a discussão a respeito dos sonhos.

Desse modo, notamos que, diferentemente do chiste, um sonho não precisa de uma comunidade interpretativa para ser validado. O mesmo ocorre com o ato falho, como veremos na descrição a seguir, feita por uma colega que forneceu o exemplo e o analisou.

Era uma aula de Língua Inglesa, a professora estava dando aulas e fazia várias questões para a turma. Havia um casal e o namorado respondia todas as perguntas que eram endereçadas a sua namorada e parecia tratá-la com menosprezo, emitindo julgamentos sobre sua inteligência. Além disso, a menina estava de saia e o namorado parecia se aproveitar do fato, tocando-a o tempo todo. A professora, que é quem nos narrou este ato falho, passou a sentir-se bastante incomodada com a situação, mas permaneceu em silêncio, lecionando como se nada houvesse ocorrido. Em um dado momento, perguntava quais eram as cidades de origem de seus alunos. Quando o namorado respondeu a cidade de Poços de Caldas, a professora registrou da seguinte forma: Posso de calças.

Na análise desse ato falho, a professora afirmou que, desde o início, estava incomodada pela forma como o namorado tratava sua namorada, como se essa, por ser mulher, não tivesse nem direito à voz e, tampouco, ao corpo próprio. A docente conhecia a cidade em que o namorado havia nascido e sabia como escrevê-la. Porém, a troca de letras funcionou como um modo de trazer à tona o que estava recalcado e a havia incomodado: a posição assumida por seu aluno como o de alguém que podia tudo, só por ser homem, por usar calças.

A troca de letras é efeito de um dispositivo da linguagem sobre o qual o sujeito não tem controle. Tal qual o sonho e as demais formações do inconsciente, o que se revela é relacionado a algo que tinha ficado recalcado, como vimos no exemplo que apresentamos.

Posto isso, mostraremos, a seguir, a partir de exemplos de chistes, as semelhanças que eles possuem (em relação à técnica) com as demais formações do inconsciente e os traços que permitem estabelecer diferenças entre essas formações.

Freud (1905) classifica os chistes a partir de dois critérios: em relação à sua técnica e em relação às suas características. A respeito da técnica, Freud demonstra a existência de dois mecanismos: o de condensação (mais utilizado nos chistes verbais); e o de deslocamento (utilizado nos chistes conceituais). Acerca de suas características, os chistes se classificariam em tendenciosos (que servem para algum fim) e inocentes (que têm um fim em si mesmo).

Primeiramente, descreveremos as técnicas utilizadas na elaboração dos chistes para, posteriormente, nos determos nas suas características. De acordo com o autor, muitos são os chistes que funcionam a partir do princípio da condensação. Chistes que apresentam o uso dessa técnica, por exemplo, seriam aqueles criados a partir da junção de duas ou mais palavras. Trata-se da formação de palavras compostas, como veremos nos exemplos a seguir.

Um dos exemplos dados por Freud (1905, p. 27) é o uso do termo *Famillionariamente*. O autor afirma que esse chiste foi produzido por Heine, um poeta alemão de bastante sucesso

na época de Freud, ao referir-se ao tratamento que recebia de um milionário que lhe era conhecido. Para que esse chiste fosse produzido, houve a aglutinação dos substantivos: *familiar* + *milionar* e do sufixo - *mente*, formando um advérbio de modo. O chiste ocorre pelo mecanismo de condensação, por meio do qual temos a união de duas palavras de campos semânticos distintos. O segundo termo acaba por restringir o significado do substantivo familiar: trata-se de um “familiar” não tão “familiar” assim. Dessa maneira, o chiste alude ao modo familiar como é possível ser tratado por um milionário.

Buscando chistes em outras línguas além do alemão, Freud (1905) utiliza os chistes em inglês recolhidos por Brill⁸. São chistes feitos por meio de palavras compostas, formados pela condensação de duas palavras em uma. Um deles foi coletado de um texto de De Quincey⁹. Esse afirmava que os mais idosos se inclinam por cair em uma *anecdote* (junção de *anecdote* – anedota + *radotage* – caduquice). Aqui, o chiste é formulado pela aglutinação de duas palavras. Ambas se referem ao fato de que os velhos, além de contar anedotas, ainda o fazem com uma dose de caduquice. Esse chiste indica que, para aquele que o produziu, a anedota é algo típico dos mais idosos.

Brill recolheu, ainda, o seguinte chiste de uma história anônima. O autor da história referia-se à época do Natal como *alcoholidays* (junção de *alcohol* – álcool e *holidays* – feriados). Por meio do mecanismo de condensação (da aglutinação de duas palavras, com a formação de uma terceira) o chiste brinca com o consumo exagerado de álcool nas datas festivas.

Outro tipo de mecanismo de condensação possível seria aquele apresentado em chistes em que há a modificação de algo (um fonema, por exemplo) na expressão de origem. Um dos exemplos é o da expressão *tête-a-bête* (cara-a-besta), que substitui a expressão *tête-a-tête* (cara a cara). Trata-se, mais uma vez, de um mecanismo de condensação. A expressão *tête-a-bête* condensa o significado da expressão chistosa e da expressão original, ao qual essa se refere. Dessa forma, não é possível interpretar a expressão se não for conhecendo o uso e o significado da expressão primeira que a nova atualiza.

Nos exemplos apontados, notamos que o mecanismo de condensação consistiu em uma espécie de “economia linguística”, em que uma palavra ou uma expressão condensa diversos significados. Eles não se resumem à junção dos significados das palavras que

⁸ Trata-se de um dos tradutores do texto freudiano *Os chistes e sua relação com o inconsciente para o inglês*. FREUD, S. **Wit and its relation to the Unconscious**. 2ª ed. Trad. A.A. Brill. New York: Moffat, 1917.

⁹ Os exemplos De Quincey, um escritor inglês, foram coletados por A. A. Brill e publicados em: FREUD, S. **Wit and its relation to the Unconscious**. 2ª ed. Trad. A. A. Brill. New York: Moffat, 1917.

compuseram a terceira palavra, mas assumem outro significado fornecido, parcialmente, pelos significados das palavras que o originaram.

Freud (1905) analisa, ainda, os chistes que funcionariam pelo emprego de uma técnica de deslocamento. A seguir, transcreveremos um dos exemplos que foi dado pelo psicanalista:

Um indivíduo empobrecido tomou emprestado 25 florins de um próspero conhecido seu, após muitas declarações sobre suas necessidades circunstanciais. Exatamente neste mesmo dia seu benfeitor reencontrou-o em um restaurante, com um prato de maionese de salmão à frente. O benfeitor repreendeu-o: ‘Como? Você me toma dinheiro emprestado e vem comer maionese de salmão em um restaurante? É *nisso* que você usou o meu dinheiro?’. ‘Não lhe compreendo’, retrucou o objeto deste ataque; ‘se não tenho dinheiro, *não* posso comer maionese de salmão; se o tenho, não *devo* comer maionese de salmão. Bem, quando *vou* então comer maionese de salmão?’ (FREUD, 1905, p.57).

Nesse chiste, Freud afirma que o mecanismo que está em jogo é um deslocamento. Há um desvio no pensamento, visto que a resposta que aquele que emprestou o dinheiro dá a seu interlocutor contraria ao que era esperado. Por esse motivo, o psicanalista afirma que, diferentemente do que ocorre no mecanismo de condensação, o foco nesse mecanismo não é a expressão verbal, mas a lógica do texto como um todo.

Ao investigar a forma como funciona o mecanismo de deslocamento, Freud afirma que no chiste de duplo sentido não há um deslocamento, já que esse é uma técnica empregada na formação do chiste e não na sua interpretação. No caso do chiste de duplo sentido, o deslocamento só ocorreria na sua interpretação.

Tendo sido expostas as técnicas que compõem o chiste, deter-nos-emos sobre as suas características. Segundo Freud (1905), os chistes inocentes são aqueles que nos proporcionam prazer apenas pelas técnicas utilizadas para formá-los, como os jogos de palavras, condensação, deslocamento etc. Já os chistes tendenciosos são aqueles que apresentam uma finalidade. Dirigem-se geralmente a alguém, tendo por intenção expressar uma reprovação, crítica, cinismo, agressividade etc. A seguir, transcrevemos o exemplo de um chiste tendencioso:

Um jovem, parente do grande Jean-Jacques Rousseau, de quem ele trazia o nome, foi apresentado em um *salon* de Paris. Tinha, além do mais, os cabelos vermelhos. Comportou-se, entretanto, de maneira tão desajeitada que a anfitriã comentou criticamente para o cavalheiro que o apresentou: “Vou m’avez fait connâitre un jeune homme *roux* et *sot*, mais non pas un *Rousseau*”. (FREUD, 1905, p.37)

Notamos que, em relação à técnica, há, nesse chiste, uma condensação: a junção dos sons *roux* (ruivo) e *sot* (tolo), que substitui o nome próprio Rousseau. O chiste condensa os dois significados: os atribuídos às palavras *roux* e *sot* e aquele atribuído ao sobrenome de Rousseau.

Freud afirma que, apesar dos chistes tendenciosos, mais recorrentemente, utilizarem a técnica de deslocamento, há, também, chistes tendenciosos que utilizam a técnica de condensação, como podemos ver no exemplo acima. Independente da técnica utilizada, esse chiste consiste em um chiste tendencioso, porque faz uma crítica direta a esse parente de Rousseau que tão mal se portou. Vemos que a finalidade desse chiste não é a de apenas elaborar um jogo de linguagem, mas de reprovar a atitude de alguém.

Freud (1905) continua sua investigação focalizando os propósitos e motivos dessa formação do inconsciente. Ao tratar dos motivos do chiste, o psicanalista parece estar preocupado em responder por que os chistes fazem rir. Segundo ele, esse riso é decorrente tanto da técnica quanto do conteúdo. Por fim, o autor chega à conclusão de que, no chiste, há um mecanismo de economia psíquica. O chiste dá prazer naquele que o produz, porque manifesta um conteúdo inconsciente ligado a uma inibição.

É pela produção de um chiste que um conteúdo que seria reprimido (algo que não poderia ser manifestado socialmente), não o é. O prazer gerado pelo chiste consistiria na possibilidade de dar vazão a um conteúdo sexual que, de outra forma, não seria manifestado.

Como propusemos no início do capítulo, há uma relação entre o chiste e os textos acadêmicos (e outros textos escritos, de um modo geral). Apontaremos algumas dessas semelhanças, mas ressaltamos que, para aprofundar essa discussão, é necessário expormos e discutirmos definições de escrita, o que faremos na próxima seção.

De modo geral, podemos dizer que haveria entre o chiste e o texto acadêmico, ao menos, três semelhanças. A primeira delas é que o chiste e o texto acadêmico, por serem produtos da linguagem, utilizam um mesmo mecanismo de composição: a metáfora e a metonímia. No chiste, esses dois elementos fazem parte das técnicas utilizadas para sua composição e são elementos que garantem a produção de efeito desse sobre outro sujeito que ouve ou lê um chiste.

Já no texto acadêmico, podemos pensar que a metáfora e a metonímia podem tanto fazer parte das técnicas de composição do texto, como o próprio texto pode ser metáfora e metonímia, visto que nesta tese partimos do pressuposto de que a pesquisa científica (e o texto escrito, no qual seus resultados são apresentados) é metonímia e metáfora de um enigma.

O segundo ponto em comum entre o chiste e o texto acadêmico é a existência e a dependência de uma comunidade interpretativa para que esses possam ser validados como tais. É importante enfatizar que para essas duas produções não há um público universal que as legitime. Um chiste, por exemplo, pode ser considerado grosseiro por alguns, o que, nesse caso, poderia colocar uma dúvida sobre ser um modo socialmente aceito de satisfação, e pode ser aceito por outros, sendo que, como afirmamos, uma condição para que o chiste seja considerado como tal é que seja legitimado por um público, por menor que esse seja. De acordo com Freud (1905), é preciso que exista uma terceira pessoa.

Em relação à produção de um texto acadêmico, vemos como essa legitimação é necessária. Para que o texto seja considerado como tal, é preciso que seja aceito por uma comunidade científica. No caso de uma dissertação, por exemplo, para que seja validada é preciso que um sujeito produza um texto que apresente os resultados de uma pesquisa e que dê mostras de inserir-se em uma comunidade científica, tendo lido autores que sustentam o paradigma dessa comunidade, e, por fim, ter esse texto aprovado por pesquisadores em uma banca. No exemplo aqui utilizado, estamos abordando a produção de um texto que garantiria ao sujeito um título. Nesse caso, a legitimação ganha mais importância ainda.

A legitimação, porém, é necessária para a circulação dos mais diversos textos. Um texto acadêmico, como um artigo, precisa ser aprovado por um grupo de autores para que seja publicado. No caso de ser produzido como avaliação de uma disciplina, terá de ser lido por alguém, como o docente da disciplina, que o avaliará e julgará sua pertinência, legitimando-o como um texto acadêmico ou não.

Como veremos mais adiante, de acordo com Kuhn (1970), a legitimidade de um texto como o acadêmico está ligada à inserção de alguém em uma comunidade científica e sua entrada na discursividade, que é corrente nesta comunidade pela adoção de um paradigma. Segundo o autor, uma das definições dadas a paradigma seria aquilo que é partilhado por uma dada comunidade, como um conjunto de textos, de autores, metodologia etc.

Além disso, a própria concepção de texto defendida por alguns autores, como Geraldini (1996), é a de que esse só pode ser assim nomeado quando é aceito como tal por um leitor.

Por fim, o terceiro ponto em comum entre o chiste e a escrita acadêmica é que a produção de um texto pode ser considerada, tal como o chiste, outro modo de manifestar um conteúdo sexual e obter satisfação de modo socialmente aceito.

Quando falamos de satisfação, estamos falando da satisfação das pulsões. O chiste a provoca, pois é a expressão de um conteúdo que ficaria recalcado e é exposto de forma a

gerar, em alguém, o riso. Essa satisfação é socialmente aceita, pois para que um chiste seja validado precisa ter um terceiro que o legitime. Já em relação ao texto acadêmico (e outros textos em geral), sua produção funciona como uma sublimação das pulsões, uma vez que se trata de um encaminhamento dessexuado dessas e um modo de satisfazer-se de maneira socialmente aceita.

Até o momento, vimos como por ser uma solução dessexuada a sublimação parece tratar de uma concepção de escrita que dissocia o corpo. A seguir, propomo-nos a examinar concepções de escrita que abordam tanto o corpo quanto a escrita.

2.3 – CORPO E ESCRITA

Nesta seção, exporemos algumas concepções de escrita e buscaremos discutir qual o papel do corpo em uma escrita. A primeira das concepções que apresentaremos é a de Certeau (1990), autor que inclui a escrita às práticas do cotidiano. De acordo com Certeau (1990), o papel da escrita para a sociedade é central, uma vez que é a partir da escrita que cada um ganha o estatuto de sujeito. Na concepção do autor, o corpo é material onde a escrita (da Lei) se inscreve. Um sujeito e seu corpo são como folhas em branco.

Certeau (1990) discute como, a partir do século XVII, a sociedade passou a se organizar por meio da escrita e como isso causou uma mutação: a do estatuto do sujeito. Passou-se do sujeito como ouvinte para escritor, de consumidor para um sujeito produtor.

De acordo com o autor, antes do advento da escrita alguém era ouvinte, sobretudo da palavra divina. A bíblia era a escritura, por excelência, e para fazer parte da sociedade, ganhando seu estatuto de sujeito, basta ouvir as narrativas e mitos dessa sociedade. Com a escrita, ser sujeito passou pela necessidade de produção de uma escrita. Trata-se da instauração do que o autor nomeou como economia escriturística.

Na economia escriturística, há um abandono de uma oralidade, ligada às antigas tradições e mitos, em troca de uma nova ordem, na qual é preciso produzir, escrever para inscrever-se ou inserir-se em uma dada cultura. Segundo o autor, “[...] à relação que a escritura tem com a perda de uma Palavra identificadora e, de outro lado, a um novo tratamento da língua pelo sujeito locutor.” (CERTEAU, 1990, p.228)

Economia escriturística significa que a sociedade passou a funcionar de acordo com a lógica da escrita, a qual preza pela produção. A economia escriturística é um modelo que serve ao capitalismo e às sociedades ocidentais, pois, a partir dela, não importa o que se ouve, mas o que se fabrica.

Com a economia escriturística, tornamo-nos “filhos do barro” (PAZ, 2014): assim denominados os homens depois que a divindade perdeu seu valor. Em livro de mesmo título, Eco analisa a constituição da modernidade e afirma que com seu advento (marcado pelo início do romantismo), há a morte de Deus, ou dizendo de outro modo, da perda do divino como valor primordial.

Esse panorama que o autor expõe parece ter muita relação com o que foi retratado por Certeau a respeito da economia escriturística. Sem as narrativas, temos de construir nossos

textos e nos construir enquanto tal. A perda de uma Voz não significa, necessariamente, perda de uma oralidade, já que essa faz parte dessa economia escriturística.

Como uma sociedade de escrita, outras instâncias que fazem parte dessa passam a funcionar sobre sua lógica, como a Lei. A lei inscreve-se nos corpos. Moldam corpos e sujeitos. Fazem desses instrumentos preferenciais onde se inscrevem.

A escrita da qual Certeau (1990) trata é a da Lei, daquela que conforma os corpos em corpos sociais. Nessa concepção, o autor colocaria a inscrição de uma singularidade em uma ordem que seria exterior à escrita. Segundo ele, o que a Lei não conforma seria da ordem do sem palavras, “do grito de prazer ou de dor” (CERTEAU, 1990, p.221). Segundo Certeau (1990), o que motiva um sujeito a submeter-se a uma Lei é ter sua palavra reconhecida.

É importante destacarmos que a concepção proposta por Certeau (1990) delineia uma das funções da escrita, sobretudo, quando analisamos as produções acadêmicas. Para que essas circulem, como já discutimos anteriormente, precisam ser submetidas e aprovadas por uma comunidade acadêmica. Para tanto, essas produções tiveram de se submeter a uma Lei, às normas que regem as produções acadêmicas, tais como as instituídas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas específicas das instituições científicas nas quais alguém submeteu um texto, as normas das revistas acadêmicas etc.

Ribeiro (2010), ao analisar a produção de três relatórios finais de pesquisa de uma mesma pesquisadora (relatório de Iniciação Científica, dissertação de mestrado e tese de doutorado), pôde perceber que a formação dessa se deu do imaginário ao simbólico ou, dito de outro modo: do discurso comum ao discurso universitário. Trata-se de sair de uma posição ligada ao senso comum (discurso comum) para outra de submissão a um saber, aquele que era legitimado pela comunidade científica, na qual a informante buscou inserir-se (discurso universitário). No caso desse último, para se inserir na discursividade do discurso universitário, a pesquisadora teve que conformar seu corpo de acordo com um saber que a formou.

Apesar de ser uma perspectiva que abordaria um aspecto importante na escrita, o de como um sujeito submete-se às leis, não nos restringiremos a essa perspectiva neste trabalho. Nesta tese, estamos sustentando que a constituição de um objeto de pesquisa, feita por meio da escrita de um relatório final pesquisa (tal como uma dissertação e uma tese de doutorado), é uma solução a um enigma e a inscrição da singularidade de um sujeito no mundo. Assim, é preciso adotar uma concepção de escrita que inclua a singularidade e que tome a função desta como sendo mais do que incluir um sujeito em uma Lei, tal como propõe Certeau.

Outros autores dos quais nos valeremos para abordar as relações entre escrita e o corpo são Pommier (1994) e Lacan (1975-1976; 2011). O primeiro assemelha o processo pelo qual passou a humanidade para a invenção da escrita ao da criança em fase de alfabetização. Trata-se de uma concepção que aborda a noção de corpo, já que para Pommier (1994), para escrever, é preciso recalcar o corpo. Já a concepção de escrita da qual partimos em Lacan (1975-1976; 2011) é a de escrita como instância que pode ressoar sobre um corpo, provocando nele efeitos.

Pommier (1993) aborda como, no processo de aquisição da escrita, alguém se apropria de um legado cultural pertencente a toda humanidade. Na concepção desse autor, é pela aquisição da escrita que o sujeito recupera a história da invenção da escrita.

De acordo com ele, escrever é passar do particular (imaginário) para o universal (simbólico). Trata-se de uma passagem análoga àquela que se deu para a invenção da escrita e ocorre com cada criança que está aprendendo a escrever. Na história da humanidade, exposta pelo autor, ele trata como a sociedade foi, paulatinamente, desvinculando-se dos desenhos para buscar referir-se a algo, sobretudo, aos deuses, e passou a representá-los por meio de uma escrita.

A nosso ver, o que é mais significativo nessa passagem é que para que essa ocorra, alguém deve compreender que a escrita é uma representação de um referente. O que significa dizer que não há entre significante e referente (ou entre objeto e sua representação) uma relação de semelhança, uma motivação¹⁰. Não há, por exemplo, no significante “mesa”, nada que permita relacioná-lo com seu referente (esse objeto no mundo real). Ou mesmo não há uma relação entre os sons que formam um significante e o objeto que esse representa. A escrita é arbitrária, o que permite que possamos afirmar que, por meio da escrita, inserimo-nos no simbólico.

Na história da humanidade, o abandono do politeísmo e a adoção do monoteísmo foram um marco para a invenção da escrita. Segundo Pommier (1993), abandonar a multiplicidade de deuses foi necessário para compreender o sistema simbólico. Isso porque povos antigos, como os egípcios, viviam em dependência da imagem e, por meio dela, retratavam seus deuses. Com o surgimento do monoteísmo, há uma interdição do uso de imagens, visto que essas estavam identificadas com os deuses antigos. Surge, assim, a escrita

¹⁰ Saussure (1916) é um dos autores que tematiza a arbitrariedade do signo linguístico. Segundo este autor, entre significante (imagem acústica) e o significado (conceito) não há uma relação motivada. Isso quer dizer que as relações entre esses dois elementos (significante e significado) que compõem um signo é pautada em uma convenção social, uma arbitrariedade.

como forma de representação dos objetos, principalmente do nome de Deus, ligado à religião dos hebreus.

Na aquisição da escrita por uma criança, o processo é praticamente o mesmo. A criança precisa desvincular-se das imagens e passar ao simbólico, à compreensão da escrita como uma representação. No caso, o que a escrita representa não é um objeto, mas funciona como uma tentativa de representar o som do significante que nomeia esse objeto. As hipóteses de escrita coletadas por Ferreiro & Teberosky (1985) permitem-nos perceber que essa compreensão não é algo fácil. Em dos exemplos fornecidos pelas autoras, elas apresentam a hipótese das crianças de que o nome de um objeto tem relação com aquilo que ele representa. Assim, o termo formiga teria menos letras que o termo jacaré, já que o primeiro se refere a um inseto muito pequeno. O que uma hipótese como essa evidencia é a não compreensão da criança de que a escrita busca representar o som e não o objeto.

Outro ponto importante para que essa passagem (do imaginário ao simbólico) ocorra é o recalçamento do corpo. Alguém, para escrever, tem de esquecer o corpo. Isso significa que não é possível escrever buscando satisfazer suas pulsões o tempo todo. As imagens, que aqui equivalem aos objetos que são representados por meio da escrita, também têm de ser recalçados. Para escrever, é preciso esquecer o objeto e sua tentativa de tentar fazer dele uma cópia fiel, por meio de uma imagem, por exemplo.

Notamos que há uma proximidade entre a concepção proposta por Certeau (1990) e a apresentada por Pommier (1993), qual seja: a escrita é vista de maneira dissociada do corpo. Ela seria um instrumento que moldaria os corpos à Lei e que “provocaria” a inscrição do sujeito no simbólico. Essas duas concepções parecem dar destaque ao aspecto social da escrita e sua função de inserir alguém na cultura. Porém, como afirmamos antes, para podermos sustentar nosso objeto de pesquisa, é necessário pensar em uma concepção de escrita que inclua o corpo de um sujeito e na qual a escrita possa ser um meio pelo qual alguém inscreve sua singularidade.

Assim, sendo, neste momento, vamos recorrer as elaborações feitas por Lacan (1975-1976), autor estabelece uma relação entre uma escrita que toca um corpo e a expressão de uma singularidade daquele que a escreveu. Para mostrar como isso se dá, analisa o texto e a vida de James Joyce (1882 - 1941), autor irlandês aclamado pela crítica por produzir textos únicos e que intrigaram seus leitores, seja pela dificuldade da leitura de suas obras, seja pelo trabalho singular feito com a linguagem. De acordo com Lacan, o material utilizado por Joyce

para produzir uma obra que provocou efeitos em seus leitores (ressou) foi uma escrita que é gozo desse autor.

No capítulo 4 desta tese, analisaremos de maneira mais detida o conceito de *sinthoma* exposto, por Lacan, a partir do exemplo joyceano. Entretanto, o que podemos, nesse momento, afirmar é que na concepção de escrita exposta por Lacan, ressoar parece ser um conceito que trata de um duplo efeito de uma escrita sobre um corpo, de um lado aquele que escreve expõe um gozo, inclui seu corpo na escrita e, por isso, provoca efeitos em seu leitor.

Segundo Lacan (1975-1976), seria o Real a instância que faria a ponte entre corpo e escrita. Isso significa que o que liga a escrita a um corpo não é da ordem de um saber ou de um sentido, mas do não saber e do não sentido. Desse modo, as palavras que ressoaram sobre um corpo, aquelas que parecem servir também para fazer essa ponte entre corpo e escrita, podem portar fragmentos desse Real e provocar efeitos no sujeito justamente por não poderem ser simbolizadas.

Lacan¹¹ (2011), ao tratar da prática psicanalítica, questiona seus alunos sobre como um analista opera com as palavras. Segundo o autor, há palavras que podem ou não ressoar em um corpo: “Dans la pratique analytique, ce don’t il s’agit, ce n’est pas simplement de chatouiller. On s’aperçoit qu’il y a des mots que portent, et d’autres pas. C’est ce qu’on appelle l’interprétation.” (LACAN, 2011, p. 17)

Quando trata dessa possibilidade de a linguagem ressoar sobre um corpo, o autor está referindo-se à ideia de uma linguagem ou de uma escrita que transcende aos sentidos legitimados e aceitos socialmente. Trata-se de pensar em uma concepção de linguagem e de escrita que inclui o corpo e o não sentido.

Assim sendo, as palavras que ressoam em um corpo não são aquelas que, necessariamente, estão preenchidas de sentido, mas aquelas que podem permitir, por sua incompletude, tocar um corpo. Trata-se, portanto, de pensar em algo que incompleta, que vai além das palavras, que provoca efeitos sobre um corpo, como o choro, o riso, horror etc.

A escrita de um texto, portanto, pode ser um lugar de deparar-se com o não sentido, justamente porque pode colocar-nos em contato com o não saber. Ao escrevermos, escrevemos sempre para um leitor imaginário, desconhecemos, por exemplo, suas dúvidas, interesses e, principalmente, sua compreensão sobre aquilo que ele lê. Além disso, a escrita coloca-nos diante de um não saber, porque cada escrita é única (é uma, é a escrita de um novo texto) e nos traz a possibilidade de inscrever-nos em diferentes lugares. Escrever seria,

¹¹ Trata-se de uma conferência proferida em 1974, publicada em 2011.

portanto, o momento de questionarmos nossas certezas e produzir algo que possamos nomear como nosso. Porém, não se escreve a partir do nada, desse modo, escrever permite ainda questionar não só os nossos saberes, ao deparar-nos com o não saber, mas questionar os saberes já legitimados.

Nesse sentido, a concepção de escrita que adotaremos nessa tese (e embasada na leitura que fizemos de Lacan (1975-1976; 2011) não é aquela que é depreendida, ou que serve de suporte para a escrita de qualquer texto. Cada texto tem a sua finalidade e segue as características de acordo com tal. Um bilhete, por exemplo, a princípio, serve para informar alguém sobre algo e pode não funcionar como uma escrita que toca o corpo.

A concepção de escrita que estamos expondo é uma que seja coerente com o que sustentamos nesta tese: **a escrita de um texto pode proporcionar uma mudança subjetiva naquele que escreve**. Para tanto, pensamos que a escrita é uma tecnologia que por incluir o Real, ou melhor, quando inclui o Real (o não sentido, o não saber)¹² pode provocar efeitos em um corpo (ressoar), tanto em quem produziu essa escrita (naquele que escreveu), quanto no seu leitor.

Assim, como vimos no caso de Joyce, defender tal concepção de escrita pressupõe a implicação de um corpo. Trata-se de um corpo que porta as marcas das transformações que a escrita proporcionou e uma escrita que porta as marcas daquele que a produziu. Para que possamos compreender a mútua influência entre escrita e sujeito, estabeleceremos uma analogia entre a escrita e a produção de cerâmica.

Os objetos de cerâmica guardam a marca do corpo de quem os produziu (o contorno das suas mãos, o molde dos dedos etc) e o corpo do sujeito que os produziu também exibe as marcas dessa produção (a envergadura da coluna, as formas de posicionar os dedos, a postura de seu corpo etc).

As marcas que a escrita produz sobre um corpo são aqui tomadas como os efeitos de um ressoar da escrita. É importante destacar que, tendo em vista nosso *corpus* ser composto de produções escritas, não conseguiremos precisar se houve esse ressoar, mas poderemos ver os seus efeitos, as consequências desses efeitos na produção de alguém. É o que buscaremos fazer na próxima seção, ao analisar trechos da produção de Bridget, que realizou sua pesquisa de 2005 a 2007.

¹² Neste contexto, utilizaremos Real como um equivalente a não sentido e não saber. Isso porque quando falamos de Real, neste trecho, nos referimos a esses fragmentos de algo que não foi simbolizado e que nos permitiu sentir-nos incompletos. Uma irrupção de algo que pode fazer alguém a mudar de posição subjetiva.

2.4 - RESSOAR SOBRE UM CORPO: A ESCRITA DO TEXTO ACADÊMICO

Tendo em vista a concepção de escrita mobilizada na seção anterior, buscaremos mostrar como corpo e linguagem podem se imbricar, quando há palavras que ressoam em um corpo. Ressoar em um corpo significa produzir efeitos sobre ele, a ponto de mobilizar, por exemplo, alguém a realizar uma pesquisa científica que possa a ser uma resposta a um enigma. Para tanto, analisaremos fragmentos de textos retirados da dissertação de Bridget.

Bridget é formada em Letras e mestre em educação, em uma universidade pública. Seu trabalho tinha como objetivo analisar os relatos de experiência de um dado periódico, visando a “descrever a modalização de professora ideal neles presente; e conseqüentemente, discorrer sobre efeitos de circulação deste tipo de material”. Os dados fornecidos pela informante compõem 489 manuscritos. Entre eles, temos desde o projeto escrito para ingresso no mestrado até a versão final da dissertação que foi depositada na biblioteca da instituição. São versões da dissertação da informante: *e-mails* escritos para a orientadora, resumos e comentários da informante a respeito de leituras feitas no processo de orientação, arquivos com citações de autores, fichamentos, versões de textos com intervenções de diversos leitores, recortes de dados, anotações diversas etc.

Como já mencionamos, por manuscrito compreendemos as versões de um texto que foram modificadas por aquele que escreveu. Não estamos considerando que a informante escreveu 489 versões completas de um capítulo. Mas, entendemos que cada versão de um capítulo em que houve, por exemplo, houve uma modificação textual, por menor que essa seja, é contada como nova versão. Exemplos: a reescrita de um parágrafo, do título das seções, do objetivo do capítulo etc.

Tendo em vista que pressupomos uma relação entre uma escrita que ressoa sobre um corpo e a constituição de um objeto de pesquisa ou a realização de uma investigação científica que possa funcionar como uma “resposta” a um enigma, verificaremos quais e de que natureza são essas palavras a partir do exame de alguns trechos de versões da dissertação de Bridget.

Nessa direção, metodologicamente, em primeiro lugar, efetuamos uma leitura da versão final da dissertação de Bridget. A partir dessa leitura, notamos que havia a recorrência de uma série de termos. Fizemos então uma lista, a princípio só curiosos por saber quais eram essas palavras tão recorrentes. Posteriormente, notamos que havia entre esses termos duas

relações: uma de contiguidade e outra de oposição. Decidimos, então, precisar qual era a recorrência desses termos. Para tanto, valemo-nos do método de dedução frequencial¹³. Por fim, selecionamos alguns trechos das versões anteriores da dissertação de Bridget, nos quais essas palavras apareciam, para que pudéssemos analisar e investigar melhor o contexto e a forma como algumas delas foram utilizadas.

A seguir, transcrevemos o levantamento quantitativo que fizemos nesse primeiro momento da pesquisa.

Tabela 1 – Termos mais recorrentes na versão final da dissertação de Bridget

| Palavras mais recorrentes | Número de ocorrências |
|----------------------------------|------------------------------|
| Professora | 387 |
| Ideal | 159 |
| Modelo | 145 |
| Não | 139 |
| Identificação | 102 |
| Imaginário | 35 |
| Novo (a) | 12 |
| Sempre | 12 |
| Imagem | 10 |
| Verdade | 10 |
| Nunca | 6 |
| Receita | 4 |
| Singularidade | 3 |
| Original | 1 |

A tabela vai dos termos empregados mais recorrentes (numericamente) ao menos recorrentes na versão final da dissertação da informante. No caso do último termo, destacamos que este não foi o único que apareceu apenas uma vez, mas optamos por destacá-lo por haver uma relação de proximidade de sentido entre outros termos empregados e que, numericamente, foram mais recorrentes.

Tendo em vista o exposto, notamos que: 1) entre as palavras mais recorrentes há a predominância de nomes; 2) há, no texto, a relação de oposição entre alguns dos qualificativos empregados, tais como “ideal” e “original”, ou mesmo entre os termos “receita” e “novo”; 3) há a predominância de nomes que, no texto, portam um sentido “negativo” (“ideal”, “modelo”, “real”, “imaginário”) em comparação com os que, no texto, portam um sentido positivo (“original”, “novo”, “singularidade”); e 4) a recorrência significativa do

¹³ Segundo Pêcheux (1969), trata-se de um método pré-linguístico que consiste em recensear o número de ocorrências de uma determinada palavra em um texto.

termo professora parece apontar não só que o trabalho versa acerca da formação docente, mas, sobretudo, da importância desse profissional no trabalho analisado.

É importante destacar que apesar de parecer termos levado muito literalmente a expressão “palavras que ressoam”, essas palavras não são analisadas sozinhas, mas no contexto em que apareceram ou mesmo na relação de sentido que estabeleceram. Como afirmamos, há entre as palavras mais recorrentes uma relação de contiguidade e de oposição. Do mesmo modo, destacamos que não é possível afirmar que seriam essas relações de sentido ou de significação que definiriam a natureza das palavras que ressoam. É importante destacar que mesmo que haja entre essas palavras as relações que mencionamos, isso não significa que para a informante essas não foram lidas em seu estatuto de Real, de algo não simbolizado.

A seguir, mostraremos o contexto em que as palavras mais recorrentes na produção da informante aparecem, para, posteriormente, caracterizarmos a natureza das palavras que ressoam.

Excerto 1

01 Conforme se verá, essa pesquisa dedica-se ao estudo da construção de um
02 imaginário sobre a profissão docente divulgado na revista XXXXXX a partir do relato
03 de experiências de ensino de língua portuguesa esforço por meio do qual pretendo
04 colaborar para o advento de novas formas de docência, a serem criadas a partir do
05 engajamento do professor com a sua singularidade e não com modelos estabelecidos
06 a priori

O trecho transcrito foi retirado da terceira versão do capítulo um da informante. Nessa versão, um texto de quatro páginas, a pesquisadora apresenta o objetivo da sua pesquisa e o periódico que irá analisar. Nesse trecho, primeiramente, Bridget informa ao leitor qual o objetivo do seu trabalho (nas linhas 1 a 3) e, posteriormente, fornece ao leitor uma justificativa pragmática ao trabalho que irá realizar (linhas 04 a 06).

Notamos que há uma preocupação com o seu leitor, explicitada pela apresentação do objetivo de seu trabalho. Trata-se de uma informação relevante para o leitor, uma vez que orienta sua leitura do texto para um ponto chave e lhe permite acompanhar a lógica do texto.

Há indícios de que se trata de uma versão ainda bastante inicial, tais como: 1) a organização dos parágrafos do texto; 2) as anotações da informante, ao lado direito da página, mostram uma tentativa de reescrever um trecho desse dado; 3) na linha anterior à do trecho que transcrevemos, a informante coloca um ponto de interrogação no lugar do título do capítulo e 4) o uso do verbo no futuro (linha 1), seguido do verbo no presente. Essa

construção indica que a informante anuncia, para um tempo futuro, a realização desse objetivo de sua investigação.

Nesse trecho, aparecem três das palavras que previamente selecionamos: “imaginário” (linha 2), “singularidade” (linha 05) e “modelos” (linha 05). No caso da palavra imaginário, ela refere-se ao objeto da pesquisa de Bridget: a construção de um imaginário de professora ideal.

Como colocado anteriormente, as demais palavras estabelecem uma oposição, como podemos ver com o uso do advérbio de negação “não” (linha 5). Segundo a informante, interessa-lhe que sua pesquisa contribua para que cada professor possa ser singular e não adote modelos já legitimados. Nesse jogo de oposições, notamos que o termo modelo carrega um sentido negativo, enquanto o termo singularidade porta, no texto, um sentido positivo, sendo ainda “singularidade” um termo que está ligado à expressão “novas formas de docência” que aqui, também, tem seu sentido positivado.

Vemos que a relação entre posituação dos termos empregados e negatuação se dá por um movimento de afastamento do enunciador, do que é construído por ele, como portando um sentido negativo, no caso, o imaginário (que parece ser um termo que estaria no mesmo eixo paradigmático de modelo). Esse afastamento dá-se pela utilização do verbo na terceira pessoa do singular “esta pesquisa dedica-se”. Do mesmo modo, há uma aproximação (ou um posicionamento) do enunciador do texto ao que é identificado por ela como positivo. No fragmento anterior, essa aproximação se dá pela utilização do verbo em primeira pessoa: “pretendo”. No caso, a proximidade do enunciador com seu dizer tem a ver com a responsabilização subjetiva do seu dizer, isso se compreende, por exemplo, quando notamos que ainda foi um empregado um verbo performativo, no qual o enunciador (locutor) estabelece um compromisso com seu leitor.

A seguir, transcreveremos outro excerto que iremos analisar.

Excerto 2

- 01 Dividida entre essas duas facetas de mim mesma, no trabalho, vivia, ainda, a
- 02 angústia e, hoje vejo, a solidão advinda da consciência de que “a perfeição” não
- 03 poderia, de jeito nenhum, vir da obediência rigorosa às prescrições que a gente
- 04 encontra quando se é uma professora que quer “melhorar a prática”. Consequentemente, eu decidi
- 05 estudar a sério a fim de colher elementos para construir meu próprio caminho. Procurei
- 06 “ler mais sobre o tema”, frequentar cursos, etc. Neste percurso, eu estava sempre sozinha.
- 07 Minhas colegas, que sempre “*tinham um modelito que uma colega usou no ano passado*
- 08 *e deu super certo*”, não precisavam caminhar.

O trecho transcrito foi retirado do memorial da informante, mais precisamente, da parte de sua narrativa em que afirma que a motivação de sua pesquisa surgiu de uma implicância com um periódico que viria a se tornar seu *corpus* de pesquisa. Localizando melhor essa implicância, afirma que o que a incomodava era a veiculação de um modelo de professora a ser adotado por todos. O trecho transcrito encontra-se posterior a essa narração. Nele podemos notar dois movimentos: 1) a negação, ou a crítica a um modo de atuação profissional, calcado na “obediência rigorosa às prescrições” e 2) a afirmação, feita pela negativa, da adoção da informante de outro modo de atuação docente.

É importante atentarmos para o uso de aspas que, nesse trecho, são utilizadas quatro vezes em oito linhas transcritas. As aspas parecem ser empregadas em diferentes contextos: 1) marcam um dizer alheio, como vemos no uso da expressão “melhorar a prática” (linha 4) e “ler mais sobre o tema” (linha 6); 2) são utilizadas para enfatizar e mostrar a pluralidade de sentido do termo perfeição (linha 2); 3) são usadas para marcar a transcrição de um dizer ao qual o enunciador do texto se opõe, como em “*tinham um modelito que uma colega usou no ano passado e que deu super certo*” (linhas 7 e 8). No exemplo do primeiro item, esse dizer parece ser um dizer tão alheio que, nas expressões destacadas, fica difícil atribuí-lo a alguém. É um dizer que circula na instituição, nos cursos de formação de professores, no senso comum etc.

As aspas parecem marcar um jogo entre enunciadores, funcionam como marcas de um dizer alheio, o dizer da instituição, da tradição, de outras colegas de trabalho, um dizer ao qual a informante parece se opor (como no caso das aspas que marcam o termo perfeição, linha 2, e a transcrição da fala das professoras, linha 7 e 8), e que só deve ser marcado como não sendo seu.

Notamos que, aqui, mais uma vez, estabelece-se uma oposição entre um modelo de professora ideal, caracterizado pelo uso de expressões como: obediência rigorosa às prescrições (linha 3), perfeição (linha 02) e modelito (linha 7); e um outro modo de atuação docente, do qual a informante é “partidária”, caracterizado pelo uso de expressões como: professora que quer melhorar a prática (linha 03), angústia (linha 02), solidão (linha 02), meu próprio caminho (linha 06) e sozinha (linha 06).

Detendo-nos mais ao uso dos advérbios de negação, notamos que, nesse trecho, a informante faz uso de duas negativas. Nas duas vezes, utiliza-as para opor-se ao que se propunha. Na primeira negativa, a informante, ainda, reforça a sua oposição, utilizando-se da expressão “de jeito nenhum” (linha 3). Por outro lado, o uso da negativa permite-nos ver o

que a informante afirma. Assim sendo, não se trata de adotar modelos (linha 3), mas de buscar soluções singulares (linhas 04 a 06), posto que é assim que se caminha (linha 08).

Na construção desse trecho do seu texto (excerto 2), vemos como há um jogo entre enunciadores: o enunciador 1 (locutor), aquele que escreveu o texto e o enunciador 2, que enuncia um dizer externo, alheio.

Authier-Revuz (2004) caracteriza o uso de aspas como uma forma de manter um dizer à distância. Segundo ela: “aspas são a marca de uma operação metalinguística local de distanciamento: uma-palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.219). Trata-se de uma suspensão da responsabilidade enunciativa, feita por meio de um desdobramento do locutor, no qual o enunciador 1 (o locutor – aquele que escreve) coloca-se distante das palavras e dos termos que emprega em seu texto.

Os termos empregados entre aspas apontam para a pluralidade de significados do termo, solicitando uma glosa, que especifique o sentido empregado. Porém, como afirma Authier-Revuz (2004), ao analisar aspas como as que vemos no trecho analisado – que funcionam como uma formulação daquele que escreve sobre a sua escrita – conotação metonímica), é comum que se mantenha uma glosa implícita. Uma possível interpretação para essa não explicitação da glosa, a nosso ver, relaciona-se a esse manter-se à distância. O locutor, aquele que escreve, deixa a cargo do leitor atribuir um significado aos termos empregados.

A seguir, transcrevemos o último excerto que iremos analisar nesta seção.

Excerto 3

- 01 Neste contexto discursivo, “Lininalva” passa a nomear um mito. Refere-se a
- 02 alguém que pode atingir o inatingível, a meta falaciosa insinuada nas primeiras linhas
- 03 transcritas. Frente a ela, o leitor estará sempre na posição de segundo plano, daquele que
- 04 precisa de suas receitas.

O trecho foi retirado do terceiro capítulo da versão final da dissertação da informante. Trata-se de uma das seções em que analisa como, no periódico, foi vinculado um ideal de professora. Transcrevemos esse trecho, porque notamos que há nele um movimento semelhante ao feito nos outros excertos apresentados. Trata-se, mais uma vez, da caracterização de um imaginário de professor ideal calcado na submissão a um modelo. Esse modelo aqui é caracterizado pelos seguintes sintagmas: inatingível (linha 2); falaciosa (linha

2) e receita (linha 4). A escolha por esse léxico demonstra a incredulidade e o descontentamento da informante diante desse modelo de formação, apesar de não haver, nesse último trecho, nenhum advérbio de negação.

Há a tentativa de mensurar alguns dos efeitos da adoção de tal modelo de formação. Nesse ponto, ao analisar seus dados, a informante emite uma “sentença” um tanto quanto definitiva e que causa impacto, visto que utiliza o advérbio sempre (linha 03) para reforçar o efeito no leitor das afirmações que faz. Mais uma vez, nesse trecho, semelhante ao primeiro analisado, vemos uma tentativa da informante em manter-se à distância, pelo uso da terceira pessoa, do que por ela é enunciado como negativo: o ideal de professora.

Possenti (2012) procura traçar uma noção de autoria que possa ser utilizada para analisar produções escolares. De acordo com o autor, a concepção foucaultiana de que um autor é aquele que funda uma discursividade não seria passível de ser aplicado em contexto escolar, uma vez que se trata de produções iniciais, de sujeitos que ainda estão aprendendo a escrever. Desse modo, seria possível pensar a autoria por meio de indícios, traços que poderiam identificar uma produção mais autoral. Seriam eles: dar voz ao outro e manter distância.

No caso dos dados analisados, vemos como esses dois traços aparecem na escrita de Bridget quase que simultaneamente. Ao utilizar as aspas, por exemplo, ela marca um dizer alheio, dá voz ao outro, mostrando que há uma pluralidade de sentidos a ser atribuídos a um termo e mantém a distância desse dizer.

Esses dois traços parecem ser importantes para pensarmos nas palavras que ressoaram para Bridget. Essas apareceram por meio de negativas e de oposições. O uso desses dois recursos parece mostrar que o dizer de Bridget se constitui a partir de um dizer alheio que precisa ser negado e ao qual ela se opunha.

Desse modo, ao afastar-se do dizer do outro, aponta para uma espécie de não saber nas palavras desses que transcreve. Um não saber que parece que a toca e abre a possibilidade para a criação. Nesse sentido, trata-se de palavras que a marcaram justamente porque tocaram seu corpo de forma que a obrigaram a levar a sua negativa (ou a implicância ao que lhe era alheio) até as últimas consequências. No caso da informante, culminaram na realização de uma investigação científica.

A aversão a um *imaginário* de professora *ideal*, baseado na adoção de um *modelo pret-à-porter*, gerou efeitos não só sobre a informante, mas também sobre a sua produção,

fazendo com que Bridget empreendesse uma pesquisa para analisar como esse ideal, imaginário e modelo são veiculados.

Por outro lado, a implicância com essas palavras acabou por gerar outras que a essas se opunham, tais como: singularidade, novo e original. Trata-se de palavras que, apesar de não serem tão recorrentes numericamente no trabalho de Bridget, parecem ter produzido efeitos sobre ela, visto que em seu trabalho marcam um *ideal* de formação e de atuação profissional.

Tendo em vista que nos propusemos a mostrar como a escrita pode coadunar linguagem e corpo, pensamos poder afirmar que isso ocorre quando o sujeito se encontra permeável aos efeitos da escrita, elegendo-a como um caminho para sublimar ou para “solucionar” um enigma (aqui lido como algo que permaneceu como não simbolizado, no campo do não saber).

3. AS DEFESAS FRENTE AO REAL LACANIANO: OS SONHOS, A FANTASIA E OS SINTOMAS

- Não precisa acreditar. Mas aconteceu. E foram feitos ou descobertos dezenas de engenhos incríveis. Mas a riqueza de informação produzia pouco ou nenhum discernimento. [...]. Pouca gente, se é que alguém o fez, parece ter compreendido o mais autêntico princípio da realidade: novo conhecimento conduz sempre a mistérios ainda mais espantosos.

(KING, 2004, p. 212)

No capítulo precedente, abordamos o conceito de escrita empregado nesta tese, qual seja: o de uma tecnologia que, quando ressoa no corpo, pode se prestar como um importante auxiliar na elaboração intelectual daqueles que se propõem, ao escrever, a ir além dos pontos de apoio (autores, dados empíricos, pesquisas precedentes etc.) dos quais partiram ao elaborar e executar suas pesquisas. Essa proposta considera, embasando-se em Lacan (1975-1976), que existe uma instância que pode ligar o corpo humano ao simbólico: o Real. Neste capítulo, trataremos desse conceito.

Para tanto, privilegiaremos duas instâncias. A primeira é a das defesas que são construídas por quem tenta evitar o confronto com o Real, com aquilo que, na definição lacaniana, é da ordem do sem palavras. Quem segue essa via, entra na ilusão de que é possível escapar de algo do qual ninguém foge, sendo experimentado como um enigma inapreensível.

O segundo é o destino encontrado por quem consegue ultrapassar essas defesas, construindo para si um modo de incluir o Real nas suas elaborações. Trata-se da constituição do *falasser* (LACAN, 1976), uma conquista feita por um sujeito que consegue se perceber como quem tem um corpo e pode gozar dele. Para tanto, uma torção é fundamental: deixar de imaginar a si próprio como sendo um objeto cuja função é obturar o desejo do Outro, satisfazendo-o pessoalmente, e passar a perceber-se como alguém que pode inventar objetos por meio dos quais consegue obter satisfação. Em outras palavras, constituir-se como um falasser (e um escritor criativo como exemplificaremos aqui) passa por deixar de ser um corpo para ser alguém que tem um corpo que deseja e constrói objetos. Diante da escolha de incluir o Real, muitos são os caminhos pelos quais essa inclusão pode acontecer, por exemplo, nas diversas artes, como na música, na pintura, na dança, na literatura. Neste capítulo, tomaremos, como um exemplo da experiência desse encontro, três textos de Stephen King. Em seus

textos, uma inquietante sensação de estranheza dá o tom. Trabalharemos como o autor, por meio da ficção, tenta capturar o real.

O roteiro do capítulo é o que segue. Inicialmente, apresentaremos a definição de Real (LACAN, 1972-1973). Mostraremos como o conceito passou por diversas formulações ao longo da obra do psicanalista francês. Na sequência, após termos discorrido a respeito de algumas das defesas mais típicas contra o Real, vamos analisar três obras de Stephen King, para mostrar como a criação literária pode oferecer outra saída, outro modo de lidar com o Real.

3.1 - O REAL

Por Real, Lacan (1972-1973) denomina um dos registros psíquicos (os outros dois são imaginário e o simbólico) pelos quais o sujeito se relaciona com o mundo, constituindo sua realidade psíquica. Na mediação pelo imaginário, a tônica está no que é possível de ser apreendido pelos sentidos. O simbólico entra como um aparelho que permite a diferenciação entre os elementos, em especial, por meio da nomeação. Já o Real pode ser entendido como aquilo que resta quando não foi possível dar nome a algum elemento da experiência vivida.

Lacan (1972-1973) apresentou como esses registros podem organizar-se entre si por meio do *nó borromeano*,¹⁴ figura topológica reproduzida na sequência:



Figura 1 – Versão lacaniana do nó borromeano

Lacan (1972-1973) utilizou a figura do nó borromeano valendo-se da representação do brasão da família Borromeu. Ao observá-lo, notou como, no referido brasão, havia uma

¹⁴ A imagem deste nó foi retirada de: <<http://www.psicanaliselacaniana.com/estudos/magicoreal.html>>. Acessado em 04 de julho de 2015.

interligação diferenciada entre os três círculos que o representavam: não se tratava de uma mera justaposição de aros, mas, sim, de uma amarração que necessita de uma torção. O psicanalista utilizou cada um dos círculos do nó para representar um dos registros psíquicos: Imaginário, Simbólico e Real.

O psicanalista então deu ênfase aos entrecruzamentos dos aros para retomar seu interesse a respeito da influência da linguagem nos humanos. Na intersecção entre simbólico e imaginário, localizou o sentido. Acrescentando a irrupção do Real nesses dois aros, mostrou como o não-sentido é central nas inter-relações humanas.¹⁵ Mais, ainda, ele percebeu que, quando se trata de influenciar pessoas para realizar mudanças duradouras, muitas vezes o não sentido dá a tônica.¹⁶ Em outras palavras, se retomarmos a figura do nó borromeano, vemos que há uma intersecção entre os três registros que representa o campo do não sentido. Essa intersecção parece mostrar a impossibilidade de recobrir tudo com o sentido. Tanto no registro do imaginário como no do simbólico, há espaço para a incompletude, para o não sentido, ou seja, para o Real¹⁷. Desse modo, podemos ver como há uma indissociabilidade entre esses registros e como o Real seria esse ponto no qual os demais se enodariam.

Desde as pesquisas realizadas por Sigmund Freud, sabemos que a sexualidade é traumática, ou seja, não pode ser recoberta por sentido. Assim sendo, podemos dizer que o sexual seria da ordem do Real. Por exemplo, desde crianças percebemos a impossibilidade de sermos ensinados a respeito da satisfação de nossas pulsões ou mesmo acerca de como expressá-las. Não são coisas apreendidas. Quando nos referimos à satisfação das pulsões,

¹⁵ Posta essa diferenciação, é importante ressaltar que, ao longo de sua obra, Lacan deu ênfases diversas a cada um dos registros. Em uma das primeiras formulações que se tem notícia, Lacan (1953) privilegiou a definição do registro do imaginário, pensando que estudar o fascínio experimentado pelo bebê com relação a sua imagem corporal poderia ter consequências clínicas. Posteriormente, o enfoque foi dado ao simbólico. O psicanalista entendia que o rigor proporcionado pela formulação do sistema linguístico (noção base para pensar o funcionamento simbólico) poderia ajudá-lo a retomar o vigor clínico em sua época. Um dos textos mais exemplares nessa direção é o Seminário da Carta Roubada (LACAN, 1956). Só nos últimos seminários do autor, o conceito de Real ganhou relevância sobre os demais, passando a estar articulado com a possibilidade de pensar em uma clínica além do Complexo de Édipo (LACAN, 1975-1976).

¹⁶ É importante mencionar a existência de outros autores, como Dufour (2007), que tematizam as transformações sofridas pela sociedade contemporânea, afirmando que uma de suas características principais é a perda do valor simbólico. De acordo com esse autor, vivemos em uma época na qual as grandes narrativas, as instituições e bens culturais não têm o mesmo valor de outrora. Apesar de partilharem, em certa medida, a percepção de que na sociedade contemporânea o simbólico perde seu valor, há divergência tanto na interpretação do fenômeno, bem como nas “soluções” sugeridas para tal. Para Dufour, estamos sob o império do imaginário, vivendo um período histórico no qual as imagens e as percepções empíricas têm mais valor do que as culturalmente aceitas. Para ele, é preciso recuperar o valor simbólico perdido. Devemos voltar a ser uma sociedade que valoriza a hierarquia e os saberes legitimados. Depreende-se da obra de Lacan, ao contrário, que a resposta à derrocada do simbólico não é um retorno ao passado, no qual os valores já estariam estabelecidos. As mudanças pelas quais a sociedade está passando são oportunidades para criar uma nova sociedade.

¹⁷ No contexto empregado aqui no texto, tomamos incompletude e não sentido como características que definiram o registro do Real.

estamos tratando daquelas como a escópica (olhar), a oral (sugar) etc., não somos ensinados, por exemplo, a olhar, nem como olhar, nem para o que olhar. A satisfação que obtemos por meio de tais pulsões não é colocada em palavras.

Lacan (1972-1973) afirma que o Real é o que não cessa de não se inscrever, porque a todo momento temos de nos deparar com a incompletude de algo, alguém ou de nós mesmos. Como seres falantes, buscamos recobrir de linguagem e de sentido o mundo, porém, por diversas vezes, confrontamo-nos com essa impossibilidade. Nem a linguagem, nem o sentido recobrem o mundo. A partir do momento que falamos e pelo fato de sermos seres sexuados, o equívoco, a falha e a incompletude são uma constante.

Há aquilo que é simbolizável e da ordem do imaginário e aquilo que seria não simbolizável. Para Lacan, o Real seria não simbolizável e, por isso, não tem uma unidade, uma totalidade, sendo só percebido a partir de fragmentos: “[...] só podemos chegar a pedaços do real” (LACAN, 1972-1973, p.119). Essa afirmação possibilita inferirmos que se, por um lado, há incompletude, essa também não é presente o tempo todo em todas as experiências. Não dá para pensar que todas as nossas experiências são simbolizáveis, assim como não é possível pensar que todas são da ordem do Real.

Segundo Lacan (1975-1976), o Real portaria uma orientação, não um sentido. Esse não portar um sentido seria, inclusive, um dos traços que o definiriam. No trecho, a seguir, vemos como o termo orientação foi empregado por Lacan (1975-1976, p. 117) para definir uma das características do Real: “[...] Mas a orientação não é um sentido, uma vez que ela exclui o único fato da copulação do simbólico e do imaginário em que consiste o sentido. A orientação do Real, no território que me concerne, foraclui o sentido”.

Não se trata, aqui, de estendermo-nos a respeito dessas mudanças na teoria lacaniana, mas, delas, frisar um aspecto bastante relevante para aqueles preocupados com a educação: quando uma pessoa consegue abandonar suas defesas frente ao Real, pode encontrar nele um ponto de ancoragem que lhe permite construir algo: um si próprio que não esteja, necessariamente, vinculado aos sintomas e às fantasias.

Teríamos um ponto importante a ser considerado a respeito do Real. De acordo com Lacan (1975-1976), os pedaços de Real provocam um efeito naqueles que por eles são tocados. Tais efeitos passam pelo corpo. Uma vez que não é simbolizado, o Real altera nossa posição no mundo, caso não recorramos às defesas contra o Real, a respeito das quais passamos a discorrer.

3.2 – DEFESAS FRENTE AO REAL: O SONHO, A FANTASIA, O SINTOMA

A preocupação a respeito do que o ser humano costuma fazer com o que julga insuportável esteve, desde muito cedo, presente na obra de Freud. Em um dos seus primeiros estudos a respeito das neuroses, Freud (1897) denomina-as de psiconeuroses de defesa. *Defesa* referir-se-ia a uma tendência dos neuróticos (obsessivos ou histéricos) de se proteger de uma lembrança traumática.

Segundo o autor, algo que para alguém não é simbolizado (não recoberto por sentidos) permanece como um trauma. Há uma representação e um afeto ligado a uma lembrança traumática que são encobertos ou por uma representação mais fraca (no caso, dos histéricos) ou por um encobrimento do afeto relacionado à representação que lhe é correspondente (no caso dos obsessivos).

Essas *estratégias* são nomeadas por Freud como defesas. Trata-se de modos de lidar com o trauma e, por consequência, com o sexual, uma vez que todo trauma é sexual. Em Freud (1894), uma das defesas frente a uma experiência ou sensação sexual (que não foi simbolizado por alguém) é a tentativa de esquecê-la. Trata-se de uma tentativa, uma vez que resta sempre algo disso que permanece, seja a representação, seja o afeto dessa lembrança.

No texto mencionado, o autor afirma que, nas histerias, a representação ou o afeto de uma lembrança não simbolizada é somatizado por meio de uma conversão. A conversão constitui-se, assim, uma defesa. A cada vez que um afeto ou uma representação, relacionados à lembrança traumática, são percebidos, há a instauração da conversão. O caminho contrário também é possível, assim como algo não simbolizado é somatizado, isso que foi somatizado pode buscar uma representação.

Já no caso da neurose obsessiva, a defesa consiste na transposição de um afeto a uma representação não condizente ao afeto. Trata-se de tornar mais difícil o acesso à lembrança traumática. Freud (1894) fornece-nos alguns exemplos de como isso se dá. Ele relata que uma jovem, casada há cinco anos, sentia vontade de atirar-se pela janela e temia apunhalar seu filho cada vez que via uma faca. Essas duas compulsões que a paciente tinha são representações de um afeto: as sensações eróticas que sentia quando via um homem. O que parece relacionar essa representação a esse afeto é que a sensação erótica lhe era tão incômoda que se considerava uma depravada e, portanto, capaz de tudo, inclusive de apunhalar o próprio filho. A relação de causa consequência entre esses elementos não é clara,

isso porque se trata da utilização de uma defesa que visa, o máximo possível, a impedir o acesso a uma lembrança.

Mais tarde, Freud (1926, p. 102) voltou ao conceito de defesa com maior pertinência. Nesse texto, ele afirma que a defesa “pode abranger todos os processos que tenham a mesma finalidade – a saber –, a proteção do ego contra as exigências instintuais [pulsionais]”. Já a repressão é um método de defesa e o isolamento, a regressão, a fuga, a negação, formação reativa etc. são mecanismos de defesa.

De acordo com Freud (1926), as técnicas defensivas estariam ligadas com o processo de formação de sintomas. O auxílio a um caso clínico permite deixar esse aspecto mais claro. Por esse motivo, recorreremos à história do menino cujo caso ficou conhecido como “Pequeno Hans”. O caso do Pequeno Hans auxilia-nos a compreender tanto o funcionamento das defesas quanto o papel dessas na formação do sintoma. Vimos como a repressão é um modo de defesa e como, por ser reprimida, a pulsão busca uma satisfação substituta: o sintoma. No caso de Hans, o sentimento reprimido de hostilidade ao pai foi uma defesa empregada para ocultar esse sentimento. Ao reprimir os sentimentos hostis, Hans privou-se de satisfazer algumas de suas pulsões. Porém, essas precisavam ser satisfeitas e o medo aos cavalos foi a forma como elas se manifestaram.

Hans é uma criança que iniciou sua análise por ter uma fobia a cavalos que o fazia não querer mais sair à rua. No desenvolvimento da fobia, há o medo de ser mordido pelos cavalos. Na análise do caso, Freud (1909) afirmou que o sintoma de Hans, o medo de cavalos, era, na verdade, um medo do seu pai. Esse medo apareceu de duas maneiras: o medo de expressar os seus sentimentos contraditórios em relação ao pai (o amor e, sobretudo, o ódio, sua agressividade) e o medo de que o pai, sentindo seu ódio, pudesse querer mordê-lo, devorá-lo, castrá-lo.

No caso de Hans, há, segundo Freud (1926), um processo de repressão (um método de defesa) que atinge vários elementos que compõem o complexo de Édipo: o impulso de ódio e amor direcionado ao pai e o afetuoso direcionado à mãe. O medo dos cavalos é então um substituto do conteúdo que foi reprimido: o medo da castração. É esse medo que fez com que a agressividade ao pai não fosse expressa e fosse transformada em seu oposto, um afeto, por meio da utilização de uma defesa.

Analisando os sintomas do menino Hans, Freud (1926) mencionou a possibilidade de o menino, por estar apaixonado pela mãe, ter passado a temer seu pai. Nesse caso, para o autor:

Sua reação emocional teria sido inteiramente compreensível. O que a transformou em uma neurose foi apenas uma coisa: a substituição do pai por um cavalo. É esse deslocamento, portanto, que tem o direito de ser denominado de sintoma, e que, incidentalmente, constitui o mecanismo alternativo que permite um conflito devido à ambivalência ser solucionado sem o auxílio da formação reativa. (FREUD, 1926, p.64)

No excerto que acabamos de ler, Freud dá, ao sintoma, o estatuto de defesa contra um trauma. Mais tarde, ao levar a teoria freudiana a respeito das pulsões às últimas consequências, Lacan afirmará que, juntamente com o sonho, as fantasias e demais formações inconscientes, trata-se de uma defesa frente ao Real. São efeitos dos processos psíquicos inconscientes e, como tal, funcionam como uma escrita do inconsciente. Essas formações são constituídas por uma tentativa de dar encaminhamento ao que foi pelo sujeito reprimido e que permaneceu como não simbolizado. A seguir, trataremos de três dessas formações inconscientes.

3.2.1 - O SONHO

Em *Interpretação dos sonhos*, ao demonstrar que o sonho pode ser lido como uma escrita do inconsciente, Freud (1900) relaciona, pela primeira vez, o inconsciente a uma escrita. Para ele, as formações do inconsciente consistiam em uma espécie de escrita hieroglífica, que tem de ser decifrada:

Como alguma carta cifrada, a inscrição onírica, quando examinada de perto, perde sua primeira aparência de disparate e assume o aspecto de uma mensagem séria e inteligível. Ou, para variar ligeiramente a figura, podemos dizer que, como um palimpsesto, o sonho revela sob seus caracteres superficiais destituídos de valor, vestígios de uma comunicação antiga e preciosa. (FREUD, 1900, p.145)

De acordo com Freud (1900), o sonho é a realização de um desejo. Isso significa que, no sonho, um conteúdo que ficou ligado a uma satisfação que foi reprimida é representado como vinculado a uma satisfação vivida. Segundo o autor, os sonhos infantis são exemplares para compreendemos como isso se dá. Um dos sonhos relatado por ele é o de uma criança

(sua filha) que queria ir a um lago. Como seu pai não a deixou ir, sonhou, na mesma noite, que havia estado lá.

Se, por um lado, nos sonhos infantis fica claro como o desejo se mostra satisfeito, por outro, não fica tão explícito como se dá a cifração. Isso porque, de acordo com o autor, neles, a expressão da realização de um desejo parece ser mais direta, posto que existiria uma proporção entre a cifração de um sonho o recalçamento de um desejo. Nas crianças, por estarem ainda se constituindo como sujeitos e inserindo-se na cultura, a força repressiva parece ser menos intensa, em comparação com aqueles que já estão submetidos à sociedade.

A cifração de um sonho dá-se pelos mecanismos que o constituem: a condensação e o deslocamento, que funcionam como forças defensivas. A *condensação* refere-se à possibilidade que um elemento tem, em um sonho, de significar mais que uma coisa. Já o *deslocamento* refere-se aos valores atribuídos aos elementos que compõem um sonho. Por ser a realização de um desejo que foi recalçado, o sonho funciona como uma espécie de escrita cifrada. Desse modo, os elementos que teriam um significado mais próximo à realização desse desejo podem ser representados no sonho como tendo menor destaque.

[...] no trabalho do sonho, está em ação uma força psíquica que, por um lado, despoja os elementos com alto valor psíquico de sua intensidade, e, por outro, por meio da sobredeterminação, cria, a partir de elementos de baixo valor psíquico, novos valores, que depois penetram no conteúdo do sonho. Assim sendo, ocorrem uma transferência e deslocamento de intensidade psíquicas no processo de formação do sonho [...] (FREUD, 1900, p.262)

Freud (1900) define como funcionaria o deslocamento. Segundo o autor, o deslocamento seria um dos mecanismos utilizados para criar uma distorção do sonho, dificultando, em alguns momentos sua interpretação. Essa distorção é proporcional ao conteúdo veiculado pelo sonho. Assim como afirmamos antes, quanto mais esse conteúdo for censurado, mais o sonho se valerá da distorção.

Para reforçar a demonstração de como o sonho é a satisfação de um desejo, recorreremos a duas análises de feitas por Freud: à do sonho da mulher do açougueiro e à de um sonho do próprio Freud.

Tais sonhos ganham destaque, porque consistem em uma representação de um desejo não satisfeito em seu conteúdo manifesto. Uma das pacientes de Freud narra o seguinte sonho. Ela queria oferecer uma ceia, mas não tinha nada além de um pedaço de salmão defumado. Pensou em comprar algo, mas, como era domingo, não conseguiria e não conseguiu falar com

os fornecedores. Desse modo, a ceia não ocorreu. Nessa narrativa vemos como, no conteúdo manifesto, o desejo de ofertar uma ceia não se concretiza.

O desejo não realizado no sonho fazia coro com um que não era realizado em sua vida: comer caviar. O contexto que gerou a produção desse sonho é importante para sua interpretação. No dia anterior, a paciente havia visitado uma amiga por quem ela sentia ciúmes, uma vez que o marido da paciente sempre a elogiava. Contudo, o fato dessa ser bem magra e do marido preferir fisicamente mulheres mais corpulentas, fazia com que ela sentisse que a amiga não era uma ameaça. Em sua visita, a amiga conversou com ela a respeito de sua vontade de engordar e perguntou à paciente quando ela faria um jantar em sua casa.

A primeira interpretação possível desse sonho é que a não realização da ceia era um modo de realizar um desejo: o de não oferecer um jantar a sua amiga, para que essa não engordasse e, assim, não fosse atraente ao marido da paciente.

Freud (1900) afirma ser possível fazer mais uma interpretação. Houve, por parte da paciente, uma identificação à sua amiga, no sonho, uma vez que essa desejava ser considerada por seu marido em tão alto valor como a amiga era.

O processo poderia expressar-se verbalmente da seguinte maneira: minha paciente colocou-se no lugar da amiga, no sonho, porque esta estava ocupando o lugar de minha paciente junto ao marido e porque ela (minha paciente) queria tomar o lugar da amiga no alto conceito em que o marido a tinha. (FREUD, 1900, p.136)

O sonho aqui narrado e analisado por Freud trata, em seu conteúdo manifesto, da não realização de um desejo, porém, em seu conteúdo latente, aborda sua realização: o desejo de ser admirada pelo marido, tal qual a amiga. O sonho foi construído a partir de uma série de deslocamentos, como o de uma não realização que é, na verdade, uma representação da realização de um desejo. Os deslocamentos presentes nesse sonho são mecanismos de defesas frente ao Real. Funcionam como um modo de reprimir um conteúdo indesejado e de conter as exigências de uma satisfação pulsional.

Outro sonho que utilizaremos como exemplo é um do próprio Freud, analisado por ele. Freud (1900) relatou ter sonhado com um de seus amigos, R. No sonho, R era seu tio. Freud nutria muita afeição por ele. Ao sonhar, o psicanalista viu bem as feições desse homem. Eram as de seu tio, mas ele representava R.

No dia anterior ao sonho, Freud havia conversado com esse amigo que havia sido indicado a uma nomeação de *professor extraordinarius*. Ele reclamou que, apesar de ter sido indicado, sua nomeação nunca havia ocorrido, por questões políticas. Tratava-se de uma

indicação que Freud havia acabado de receber. Porém, ele já conhecia a história do amigo R e de um outro, N, que, tendo sido indicados, não foram nomeados. O motivo pelo qual N não foi nomeado foi porque havia um processo criminal contra ele. Desse modo, apesar de querer receber o prêmio, as histórias precedentes o desanimavam e faziam com que ele não tivesse comemorado tal indicação.

A possibilidade de ser nomeado ao prêmio parecia ser um dos motivadores do sonho, o seu desejo satisfeito. No sonho, seu tio era tanto N quanto R. Seu tio foi conhecido por ter se envolvido em alguns crimes e ser considerado tolo. Cada um dos amigos parecia representar uma das características do tio: N era tolo e R, o criminoso. Porém, Freud afirma não considerar seu amigo N um tolo. O fato de expressá-lo no sonho foi compensado pelo excesso de afetividade que ele pareceu sentir pelo amigo, no sonho.

Essa foi a primeira interpretação que Freud nos forneceu. Vemos como há, nesse sonho, os mecanismos de condensação e deslocamento. A representação do tio fornece-nos um exemplo de condensação. Em um mesmo elemento estão agrupados outros dois: um homem representa três deles. Há também o mecanismo de deslocamento, ele se faz presente na utilização da afeição como forma de compensar o julgamento negativo atribuído ao seu amigo.

Assim como vimos no sonho anterior, os mecanismos de condensação e de deslocamento funcionam como mecanismos de defesa, funcionando como um ciframento de um desejo que foi reprimido. A seguir, procuraremos abordar como a fantasia se constitui como uma defesa frente ao Real e os mecanismos defensivos atuantes nessa formação.

3.2.2 - A FANTASIA

Como já afirmado, a fantasia é, também, um dos modos pelos quais alguém busca defender-se do Real. Nesse caso, trata-se da construção de uma narrativa que vise a tamponar a falta e a incompletude. Essa narrativa surge no lugar de algo que foi recalcado, de um desejo que permaneceu como não realizado ou de algo sentido pelo sujeito como constrangedor. Um dos exemplos dados por Freud (1919) é a criação de fantasias, como a de que uma criança é espancada, que servem para encobrir a masturbação infantil.

Na análise de alguns pacientes, Freud (1919) notou como havia a recorrência de uma mesma narrativa: a de que uma criança era espancada. Havia algumas variações na forma como essa fantasia era descrita, mas essa consistia, basicamente, em três etapas. Na primeira, aquele que fantasia via seu pai batendo em outra criança. Essa primeira etapa é interpretada pelo sujeito como uma demonstração de afeto: “meu pai ama a mim e não a essa criança”. Na segunda etapa, a fantasia era a de que o sujeito era espancado pelo pai. Por fim, na terceira, alguém que representava o pai era substituído por alguém que tinha uma autoridade (como um professor) e várias crianças (normalmente, meninos) eram espancados.

Essa fantasia, como afirmamos, é uma narrativa empregada pelo sujeito para encobrir a masturbação infantil. A recorrência a ela, por vários pacientes que foram analisados por Freud, indica que a escolha por essa pode ter a ver com o que ela oculta (a masturbação). Semelhante ao sonho, por esse exemplo, vemos como a fantasia também é construída a partir de uma cifração que visa à defesa ao gozo.

Além das fantasias infantis, Freud elaborou o conceito de fantasia também a partir da análise das neuroses, sobretudo da histeria. Inicialmente, Freud (1897) afirmava que uma das razões da histeria era a experiência de uma sedução na infância. Suas pacientes narravam que, em tenra idade, teriam passado por uma experiência sexual traumática. Essa sedução implicava os mais diferentes níveis (terem sido abusadas sexualmente, tocadas ou apenas expostas a dizeres de conotação sexual). Na maior parte das vezes, o pai era esse “sedutor”.

Contudo, com a continuidade da análise dessas pacientes, o autor percebeu que, na maioria delas, essa sedução não ocorreu realmente, mas foi, por elas, inventada. Tratava-se de uma fantasia. Tal constatação fez com que Freud desacreditasse em sua “neurótica”, na teoria da neurose que havia formulado, baseada na teoria da sedução.

Como a neurose é um fenômeno psíquico, o psicanalista percebeu que, quando se trata da realidade psíquica, as fantasias são sentidas como reais e, por isso, ganham esse estatuto. Elas são um meio do sujeito buscar satisfação pulsional.

Na carta 69, endereçada a Fliess em 21/09/1897, Freud expõe outros motivos que o teriam levado a abandonar essa teoria: 1) a impossibilidade de sustentar que a histeria estaria relacionada a uma sedução praticada pelo pai, uma vez que assumir tal teoria presumia considerar todos os pais como perversos; 2) a impossibilidade de distinguir os relatos que se baseariam no princípio de realidade dos que são fantasias; e 3) o abandono dos pacientes de suas análises que fez com que só chegasse a conclusões parciais para sustentar sua teoria.

A teoria da sedução é, portanto, uma fantasia formulada pelas histéricas para lidar com algum conteúdo sexual (como sentir-se atraída pelo próprio pai). Essas funcionam como uma forma de sublimar, uma vez que consiste em formar uma narrativa (protetora) para o que foi sentido como insuportável.

Para Freud (1897), a fantasia teria a ver com coisas que foram ouvidas e só posteriormente foram entendidas. Essas teriam semelhança com a ficção, formuladas na criação literária. O autor aborda essa semelhança em dois momentos de sua obra: em 1897 e em 1908.

Em 1897, Freud menciona Goethe como um dos exemplos. Para ele, tal autor utilizou dados de sua experiência (o amor sentido por uma mulher) e algo ouvido (a história de um jovem que se suicidou) para compor seu romance **Os sofrimentos do jovem Werther**.

Já em 1908, Freud afirma ser o trabalho do escritor criativo semelhante ao brincar infantil. Tanto a criança quanto o escritor criativo criam um mundo fictício e o compreendem como tal. Trata-se de um modo de “dar vazão” às fantasias. No brincar, a criança encena uma de suas fantasias: tornar-se adulto. Simula sê-lo. É o pai, a mãe, ela mesma mais velha, tem namorados, emprego etc.

Já adulto, a fantasia deve ser ocultada de maneira a preservar a vivência em sociedade. De acordo com o autor, cada sexo (masculino/ feminino) tem suas fantasias predominantes. As femininas mais ligadas ao erotismo e as masculinas a alguma realização egoica: sentir-se desejado e amado sem limites, com poderes ilimitados etc. É importante ressaltarmos que ao descrever a recorrência de tais fantasias relacionadas à mulher e ao homem, Freud o faz levando em consideração a sociedade em que viveu, por isso afirma que, naquela época, seria incomum que as mulheres revelassem suas fantasias eróticas e os homens, as suas fantasias narcísicas.

Apesar de pensar ser possível hoje afirmar que as fantasias podem ter mudado seu conteúdo e as formas como cada sujeito “lida” com elas, há algo que Freud afirma que nos parece universal, o fato de que cada fantasia, por “personificar” para um sujeito algo da ordem do não simbolizado (do Real), é sempre ocultado e não exposto às claras. Estaria nesse raciocínio um modo de compreender como uma fantasia funciona como uma defesa. O fascínio que temos com as obras dos escritores criativos parece advir da revelação de uma fantasia, que pode ser vivenciada por cada leitor sem autoacusações e vergonha.

É importante destacar que vivenciar uma fantasia como ficção é bem diferente de pensá-la apenas como uma defesa. Nos exemplos dados por Freud a respeito da construção de

uma fantasia por um escritor criativo, vemos como autores como Goethe (ou mesmo King, como veremos mais adiante) não utilizam a fantasia como uma defesa frente ao Real, mas se valem desse material para inscrever-se simbolicamente, incluindo o Real.

Isso se dá de maneira diferente quando as fantasias são usadas como defesa. Leiamos a citação de Freud:

[...] na atividade da fantasia, os seres humanos continuam a gozar da sensação de serem livres da compulsão externa, à qual há muito tempo renunciaram, na realidade. Idearam uma forma de alternar entre permanecer um animal que busca o prazer, e ser, igualmente, uma criatura dotada de razão. (FREUD, 1917, p.76-77)

O que a citação acima nos permite depreender é que essas defesas do Real funcionam como um modo de evitar a percepção do sujeito de sua incompletude. Dessa forma, os sintomas, as fantasias e os sonhos funcionam, de certa maneira, de modo complementar. Passaremos, no que se segue, à discussão a respeito do sintoma.

3.2.3 – O SINTOMA

Retomando o que já construídos até o momento, salientamos que: 1) As pulsões demandam uma satisfação constante; e 2) Essa constância não é possível, visto que: a) não há uma satisfação plena, já que somos seres de linguagem e, portanto, incompletos. Logo, a insatisfação é uma condição humana; e b) satisfazer-se o tempo todo não é possível, já que fazê-lo culminaria com a nossa morte.

Essa impossibilidade de satisfação coloca, então, uma exigência: a de que as pulsões sejam reprimidas. É, então, a partir desse método de defesa do Real (a repressão) que o sintoma é formado. O sintoma é produto de duas forças constantes: a que demanda a satisfação da pulsão e a que busca reprimi-la. Desse modo, sua formação liga-se a esses dois princípios, de um lado é composto por mecanismos de defesa e é ele uma defesa, de outro, é uma satisfação substituta da pulsão que foi recalcada (FREUD, 1917, 1926).

O caso clínico do pequeno Hans, exposto anteriormente, auxilia-nos a compreender como os sintomas são formados. Como vimos, o sintoma da criança era o medo de cavalos. Na verdade, esse medo era uma representação de um conteúdo reprimido: o medo do pai. Esse

conteúdo foi reprimido, mas demandava uma satisfação (um modo de expressão), feita pela formação do sintoma.

De acordo com o Freud (1917), os mecanismos defensivos que formam os sintomas são dois: a *repressão* (que, como expusemos, é um modo de reprimir as pulsões e sua satisfação equivalente) e a *regressão* (um mecanismo que dirige a energia pulsional reprimida aos objetos que foram constituídos anteriormente, em um momento no qual sua “libido não se privava de satisfação” (FREUD, 1917, p.72). A partir de um exemplo, procuraremos explicar melhor como o mecanismo de regressão funciona.

O caso clínico do “Homem dos ratos”, assim como o do “Pequeno Hans”, tinha o medo de castração como conteúdo reprimido. Porém, Freud (1926) destaca que, no caso do “homem dos ratos”, esse conteúdo foi reprimido e houve uma regressão da energia pulsional para a fase oral. Trata-se de um mecanismo que, assim como a repressão, funciona de modo a ocultar que a satisfação plena não existe.

A partir dos exemplos dos casos clínicos apresentados, podemos notar que, assim como as demais formações inconscientes, o sintoma é formado por meio da condensação e deslocamento, que parecem funcionar como mecanismos de defesa. O caso de Hans, mais uma vez, ilustra como isso se dá. O medo do pai e do cavalo são correspondentes, de modo que houve um deslocamento para que esses dois itens se equivalessem. Os sentimentos duais direcionados ao pai (o amor e ódio) sofreram uma condensação.

O sintoma, de acordo com Freud (1926), proporciona um desprazer. Essa sensação é aquilo que faz com que ele não seja lido, pelo sujeito, como uma satisfação pulsional. A hipótese exposta por Freud para explicar essa sensação de desprazer é a de que não há uma semelhança entre o sintoma e os objetos com os quais o sujeito, habitualmente, sente prazer. Parece-nos que é, justamente, o grande número de mecanismos defensivos (entre eles, a condensação e o deslocamento) utilizados na formação do sintoma que faz com que haja tanto essa não semelhança e a sensação de desprazer proporcionada por ela.

Uma possibilidade de explicação para o desprazer sentido pelo sintoma é que, mesmo cifrado, ele diz do nosso gozo. Lacan (1962-1963) define sintoma como um modo de gozo. Ele é um “material” pelo qual o sujeito goza; é como compreendemos seu gozo. É importante, também, destacar que, em Lacan (1959-1960), o gozo é além do princípio do prazer. Isso significa que alguém pode encontrar uma satisfação às pulsões sem sentir prazer.

Outro ponto a destacar a respeito do sintoma é seu caráter duplo. O sintoma funciona tanto como substituto de uma satisfação quanto como uma proteção frente à demanda de gozo do outro.

Pommier (1993) é um dos autores que nos auxilia a compreender essa segunda característica do sintoma. Ele escreve um exemplo bastante elucidativo. Um bebê tende a querer satisfazer sua mãe. Há, entre eles, uma relação simbiótica que é mantida, por exemplo, na alimentação. Assim, quando uma mãe amamenta um bebê, esse tende a querer sugar o leite para além de suas necessidades biológicas. Isso se dá por dois motivos: 1) satisfazer-se e 2) satisfazer sua mãe. Nesse contexto, os sintomas (a saciedade e a repugnância ao excesso de leite) surgem como forma de impossibilitar, ao sujeito, permanecer gozando e servindo de objeto de gozo materno.

Por meio desse exemplo, vemos como esse duplo caráter funciona como uma defesa ao Real. Nos dois sentidos que o sintoma foi pensado (substituto de satisfação e como impedimento a ser objeto), há uma proteção do sujeito frente às exigências de demanda pulsional, tanto a sua quanto a dos outros. Desse modo, o sintoma funciona tanto como objeto de gozo quanto pode funcionar como meio de evitar a objetificação de alguém. É esta característica do sintoma, de poder servir como uma defesa da objetificação de um sujeito, que nos levam a pensar a relação entre esse conceito e o de *sinthoma* (o quarto registro psíquico que amarraria simbólico, Real e imaginário e que poderia ser definido, brevemente, como a inscrição da singularidade de um sujeito no mundo), uma vez que o *sinthoma* teria a ver com a expressão da singularidade e com a inscrição de um nome.

Levando em consideração o exposto, pudemos perceber que a função do sonho, da fantasia e do sintoma poderia ser além de proporcionar satisfação. Essas defesas poderiam funcionar como ponto no qual alguém pode vir a constituir a sua singularidade. Essa construção dá-se quando alguém se relaciona de outro modo com esses elementos, quando não os toma, exclusivamente, como defesas às exigências pulsionais.

A seguir, analisaremos três textos de Stephen King, buscando mostrar como alguém pode lidar com o Real por uma via que não seja só composta de defesas.

3.3 – OUTRA VIA: O ESTRANHO EM STEPHEN KING

Nesta seção, mostraremos como a criação de um texto literário pode ser uma saída, encontrada por um sujeito, para lidar com o Real. Para tanto analisaremos três textos de Stephen King.

King é um autor contemporâneo de grande sucesso. Por meio da leitura de vários textos desse autor, pudemos constatar como sua obra destaca-se por provocar certo horror. Ele obtém esse efeito ao narrar situações com as quais o ser humano, em geral, não quer se deparar, aquelas que envolvem uma faceta desconhecida, ou mesmo, a fragilidade de cada um.

Pode-se dizer que King utiliza “o estranho” (FREUD, 1919) como matéria-prima de sua escrita. Primeiramente, Freud tenta opor a noção de estranho (*unheimlich*) com a de familiar (*heimlich*). Desse modo, seria possível concluir que o que causa a estranheza é algo não familiar ao sujeito. Entretanto, pesquisando a etimologia da palavra “familiar” em alemão, Freud chega à conclusão de que ela “é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com o seu oposto, *unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de *heimlich*”. (FREUD, 1919, p.142). Assim, pode-se dizer que o que causa inquietação é, justamente, a parte desconhecida de nós mesmos. King joga com isso para emocionar seus leitores.

Para mostrar o que é esse estranho, Freud (1919) analisa uma série de textos literários, entre eles “O Homem da Areia”, de Hoffman. Assim como King, Hoffman é um autor conhecido por produzir textos fantásticos. *O Homem da Areia* narra a história de um adulto que cresceu tendo medo desse homem, personagem de uma história que sua babá lhe contava. Esse personagem era alguém que odiava as crianças e as cegava, colocando areia em seus olhos. Seu medo torna-se maior ao “descobrir” quem é esse homem. Um dia, ao vê-lo, quando estava no alto de uma torre, tem um surto e se suicida.

De acordo com Freud (1919), o estranho desse conto estaria em alguns elementos, dentre quais destacamos um: o olhar como objeto da pulsão. O olhar é um elemento recorrente nessa narrativa, haja vista que o personagem que dá nome ao título aterroriza crianças justamente por lhes deixar cegas. Ainda segundo Freud (1919), o medo de ter areia em seus olhos se referiria ao medo da castração.

Nesse exemplo dado por Freud, vemos como o estranho relaciona-se aos objetos pulsionais com os quais um sujeito goza. Para Freud (1919, p.262), uma das definições de estranho seria a de que é “[...] algo que é secretamente familiar [*heimlich-heimisch*], que foi submetido à repressão e depois voltou [...]”. Desse modo, o estranho parece ser algo de

natureza não simbolizada, da ordem do Real, uma vez que se trata de um conteúdo que volta a se inscrever.

Julien (1996) vale-se dessa formulação freudiana de estranho para falar do gozo do próximo. Para o autor, estranho seria o gozo do próximo, já que é pelo gozo do próximo que nos aproximamos do nosso. O próximo cujo gozo tememos é alguém que nos é desconhecido. Se pensarmos que nós mesmos nos desconhecemos (ou mesmo que desconhecemos com o que e como gozamos), vemos como o próximo pode ser nós mesmos.

Freud (1919, p. 157) afirma ser a criação literária um espaço privilegiado para abordar o estranho:

[o estranho na literatura] é um ramo muito mais fértil do que o estranho na vida real, pois contém a totalidade deste último e algo mais além disso, algo que não pode ser encontrado na vida real. O contraste entre o que foi reprimido e o que foi superado não pode ser transposto para o estranho em ficção sem modificações profundas; pois o reino da fantasia depende, para seu efeito, do fato de que o seu conteúdo não se submete ao teste de realidade. O resultado algo paradoxal é que *em primeiro lugar, muito daquilo que não é estranho em ficção sê-lo-ia se acontecesse na vida real; e, em segundo lugar, que existem muito mais meios de criar efeitos estranhos na ficção, do que na vida real.*

Ao abordar como o estranho pode ser exposto pela literatura, vemos como, em Freud (1919), a sublimação pode ser um caminho “produtivo” para lidar com o estranho. Um dos recursos para a construção do estranho na literatura é o sobrenatural. Em King, os lugares (o hotel, *A Coisa*, que personifica a cidade, a redoma que personifica a ET) são personagens que olham onipotentemente para os outros personagens, o que poderia ser considerado uma expressão do estranho nessas obras.

Analisando a obra de King sob a perspectiva da psicanálise, nossa hipótese é a de que o estranho em sua obra é o gozo. O autor retrata formas pelas quais as pessoas se satisfazem pulsionalmente. Tendo em vista que o gozo do próximo é também o nosso, o que King parece conseguir fazer é olhar para o próprio gozo e dele isolar alguns traços comuns e construir seus personagens como portando-os. Desse modo, esses personagens interpretam-no e nos interpretam.

Os seus livros estão repletos de exemplos. Beverly e Billy, personagens de *A Coisa*, são duas crianças que não são amadas o suficiente pela sua família. Essa sensação de sentir-se amado insuficientemente, por exemplo, parece ser uma da qual todos partilhamos, pois em algum momento de nossas vidas sentimos-nos desprezados ou não correspondidos à altura do amor que dedicávamos. Além disso, a demanda de amor de um ser humano é sempre algo que

nunca será satisfeita, pois assim que atendidos, estaremos clamando por mais amor. Nesse sentido, essa é uma posição de gozo, uma satisfação que é sentida pela sua insatisfação, pelo desprazer. Na próxima subsecção, forneceremos mais exemplos que permitirão compreender como King, ao tematizar e expor o próprio gozo, faz dele ao da ordem do universal.

Para aproximarmo-nos dos modos por meio dos quais King obtém o efeito de estranheza, recorreremos, principalmente, ao *site* oficial do autor (<<http://stephenking.com/>>). Destacaremos três traços de sua produção:

- 1) **A extensão da obra:** Stephen Edwin King nasceu em 21 de setembro de 1947. Aos 63 anos, já tinha publicado 74 livros, entre romances, coletâneas de poesias, obras não ficcionais etc;
- 2) **A extensão de seus livros:** Em tempos nos quais os livros tendem a ser cada vez mais resumidos, King consegue que os leitores se interessem por textos muito longos. Exemplos disso são o livro **A coisa**, que tem mais de 1000 páginas, e a coleção **Torre Negra**, composta de 8 livros que somam 4511 páginas. O sétimo livro dessa série tem 845 páginas; e
- 3) **O sucesso:** O êxito de King impressiona, seja pela vendagem dos livros, seja por sua sucessiva transformação em filmes e séries também de grande sucesso: De acordo com *site* brasileiro de Stephen King,¹⁸ seus livros venderam mais de 350 milhões de exemplares. Vários deles foram adaptados para o cinema e para séries de TV. O autor é reconhecido pela insistência em escrever nos gêneros descritos como de terror e de ficção com forte suspense. Ganhou prêmios de prestígio como o *World Fantasy Awards*.
- 4) **A circulação e o reconhecimento de sua obra:** Os livros de King já foram traduzidos e vendidos em mais de 41 países. Ele ainda foi reconhecido em seu próprio país, os Estados Unidos, em 2015, ao receber a *National Medal of Arts*, **um título de reconhecimento da importância do autor, entregue pelo presidente americano.**

Esses traços iniciais parecem fazer-nos pensar no autor como sendo um escritor que parece transformar em ouro o papel que toca. King consegue fazer sucesso, há mais de trinta anos, publicando textos que, por sua extensão, poderiam ser considerados como estando na contramão do mercado editorial atual.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.stephenking.com.br/stephen-king/>>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

King parece realizar um exemplo eloquente do que Freud (1908) afirmava ser o trabalho do escritor criativo, semelhante ao brincar infantil. Para o psicanalista, tanto a criança quanto o escritor criativo criam um mundo fictício e o compreendem como tal. Por meio da criação desse mundo, encontram um modo de “dar vazão” às fantasias.

E King? Como ele consegue dar vazão às fantasias que encontram eco em leitores de tantos países? Seria possível encontrar traços recorrentes em sua obra? Em caso afirmativo, estariam, em alguma medida, correlacionados com a dimensão do objeto pulsional? Quais seriam os objetos privilegiados sobre os quais ele construiu suas narrativas?

Freud afirma que cada fantasia, por “personificar” para um sujeito algo da ordem do não simbolizado (do Real), é sempre ocultada, não exposta às claras. Estaria aqui, segundo ele, a explicação do fascínio que temos com as obras dos escritores criativos e a essência delas: a revelação de uma fantasia, que pode ser vivenciada por cada leitor sem autoacusações e vergonha. Cada obra funcionaria como um lugar de catarse, no qual o leitor pode se horrorizar com as situações descritas e “purificar-se” ou, como diria Freud, “liberar-se das tensões”.

Na direção de tentar fazer a construção de como King ajuda seus leitores a se “liberarem de suas tensões”, recorreremos a três textos: **A Coisa** (*The It*), de 1986; **Sob a redoma** (*Under the dome*), de 2009; e **O Iluminado** (*The Shining*), de 1977. Utilizaremos essas peças como um exemplo e material de análise. O critério para sua escolha foi o de que, dentre tantas outras possíveis, essa pareceu ser produtiva para dar a ver a predominância do objeto “olhar” para construir a estranheza presente nos seus enredos.

Como veremos detalhadamente mais adiante, nos três livros que tomamos como objeto de análise, os personagens são, a todo momento, colocados como objeto, ou seja, perdem seu estatuto de sujeito e passam a experimentar a inquietante sensação de ser um joguete de outros que cultivam caprichos arbitrários.

No livro **a Coisa**, por exemplo, as crianças são objetos para o deleite de um monstro multiforme (a *Coisa*), que se diverte ao aterrorizá-los, ao fazer que cada um vivencie seus maiores medos. Posto isso, para contextualizar nossa análise, começaremos com um resumo do enredo das três obras.

3.3.1 – TRÊS HISTÓRIAS, UM CENTRO: NÃO HÁ CENTRO

A **Coisa** é uma narrativa que mostra a luta de um grupo de amigos: Bill, Mike, Stan, Richie, Ben, Beverly e Eddie contra Pennywise, um monstro que assume a forma do maior medo de cada um dos personagens.

A trama se passa na cidade fictícia de Derry, interior do estado de Maine. No início da narrativa, King caracteriza muitos dos habitantes dessa cidade por dois traços: a intolerância e o ódio gratuito. Esses são os dois afetos dos quais Pennywise retira sua força.

Os protagonistas enfrentam esse monstro em dois momentos de suas vidas: na infância e na maturidade, quase trinta anos depois da primeira luta. Como se passa em dois tempos, a narrativa nos dá uma visão privilegiada dos personagens. Sabemos o que eles foram e o que se tornaram. O livro é repleto de diversas digressões temporais. A história inicia-se em 1957, data na qual todos os personagens são crianças. Foi nesse ano que eles tomaram conhecimento do primeiro assassinato de Pennywise: o de George, irmão de Bill (líder desse grupo de amigos).

Na sequência, temos a narrativa do assassinato de Adrian Mellon, em 1984, um morador da cidade de Derry, que estava sendo perseguido por um grupo de adolescentes: John Webby Garton, Christopher Unwin e Steve Dubay. Esse grupo de adolescentes persegue Adrian Mellon e Don Hagarty, primeiramente, por serem um casal gay.

Os jovens parecem não se conformar com o fato de que Adrian, sendo gay, use um chapéu com o nome da cidade. Esse detalhe desencadeia o ódio e a violência praticada contra ele. Decidem espancá-lo e atirá-lo, muito machucado, em um canal. Pennywise aparece, então, com inúmeros balões e arrasta Adrian para o esgoto. É ele quem o mata.

É após esse assassinato, vinte e sete anos depois, que Mike, único que permanece em Derry, liga para todos para que retornem à cidade para cumprir uma promessa que tinham feito quando crianças: matar *A Coisa*, caso ela retornasse. A partir das ligações que são feitas por Mike, vamos conhecendo quem são os personagens: onde estão, o que fazem, o que, em suas vidas adultas, continuam repetindo da infância.

O primeiro a receber a ligação é Stanley Urris. O narrador de sua história é sua mulher, Patrícia. Ficamos sabendo que os dois estão financeiramente bem e que queriam ter filhos, porém, nunca conseguiram. Temos a narração do espanto de Stan diante da ligação de Mike e, após o telefonema, a notícia de seu suicídio.

Richard Tozier é o segundo a receber uma ligação. Ele é um radialista de sucesso, solteiro. Assim como os demais amigos, espanta-se com a ligação, mas se compromete a

cumprir a promessa, mesmo não se lembrando do que foi prometido. Para fazê-lo, deixa de realizar alguns compromissos profissionais. Vemos a indignação de seu chefe quando é avisado da ausência do seu funcionário. Richard não lhe deu maiores explicações.

Ben Hascom é um arquiteto renomado. Ao ser procurado por Mike, decide tomar um *drink*. A partir daí, sabemos que o personagem, gordo na infância, emagreceu e, assim como era antes de encontrar os seis amigos, permanece um homem bastante solitário. Assim, como os demais, Ben decide ir a Derry.

O quarto procurado é Eddie. O menino, filho único e superprotegido pela mãe hipocondríaca, tornou-se proprietário de uma empresa de sucesso de táxi de limusines. Parece ter substituído a esposa pela mãe: ambas transferem suas fragilidades para Eddie e o medicam como forma de atestar o quanto ele é frágil. Decidiu voltar para sua cidade natal sentindo muito medo e teve de enfrentar a resistência da esposa.

A quinta ligação foi feita para Beverly Marsh, atual Beverly Morgan. Ela, que sofria com a violência paterna, casou-se e, assim como Eddie, o fez repetindo a infância: substituiu o pai por um marido violento. Na seção do livro em que é narrada a ligação, vemos como ela se tornou uma estilista de sucesso. Vemos, também, que incapaz de reconhecer o próprio talento, ela atribui seu êxito à presença do marido em sua vida. Tom Regan tem problemas com álcool e acredita que é preciso “educar” a esposa para que ela seja sempre submissa e respeite suas ordens.

A ligação faz advir uma crise entre o casal. Tom fica irritado por quatro motivos: ser uma ligação feita durante a madrugada; pelo fato dessa ligação deixar a esposa nervosa de uma forma que ele nunca tinha visto antes; por ela ter acendido um cigarro; e sobretudo, porque a ligação trouxe à tona uma Beverly que ele não conhecia, uma mulher disposta a revidar e a fazer o que queria, independentemente da opinião do marido. Há uma grande briga entre os dois, com muita violência física. Beverly sai ferida, com a roupa do corpo, mas decidida a ir a Derry, o que faz com a ajuda de uma amiga.

Por fim, a última das ligações de Mike é feita para Bill Denbrough. Aquele que foi o líder desse grupo de “crianças desajustadas” é um ex-gago que se tornou um escritor de livros de terror de grande sucesso. Nesse ponto, podemos ver alguma semelhança entre esse personagem e o autor de **A coisa**. Bill parece ser uma projeção do próprio King, ambos escritores de livros de terror. No livro, há vários momentos em que Bill é retratado como incomodado ou mostrando-se pensativo a respeito dos motivos que o fazem escrever histórias de terror.

O personagem não consegue expor em palavras os motivos pelos quais cria os livros, talvez porque isso não seja possível. Ainda mais se pensarmos que a pergunta dirigida a Bill é como ele constrói o horror e de onde tiraria isso da sua vida. Trata-se de uma pergunta que não seria possível responder, uma vez que o que se questiona é o sobre o estranho.

O incômodo de Bill parece ser o de King. Em **Sobre a escrita**, o autor expõe seu incômodo de ser questionado e ter de responder a respeito de como cria suas obras e de onde retira material para elas. Um incômodo que parece nos ser bastante compreensível por, pelo menos, dois motivos: 1) se estamos hipotetizando que King retrata o gozo (e os objetos privilegiados para tal) em suas obras, falar disso seria profundamente incômodo, uma vez que, partilhando da tese de Julien (1996), o gozo do Outro nos é estranho, porque é também o nosso; e 2) há a impossibilidade de responder essa pergunta, uma vez que é impossível transpô-la em palavras.

Bill recebe o chamado do amigo e, prontamente, prepara-se para regressar a sua cidade natal. Avisa sua esposa e lhe dá algumas poucas informações que justificariam seu retorno: a promessa de sangue feita pelos amigos e o assassinato do seu irmão que ocorreu nessa cidade.

O enredo continua com a narrativa da ida de cada um dos personagens a Derry e as lembranças da infância que essa viagem trouxe a cada um deles. Eles se lembram de como se conheceram e como cada um deles se encontrou com *a Coisa*. Trata-se de um grupo que foi formado pelos poucos sobreviventes do ataque do monstro. Conhecemos, também, um pouco a respeito de Pennywise e suas aparições que, de acordo com depoimentos coletados, remontam ao final do século XVIII. Mike Halon é quem as documenta. Desde então, a cada trinta anos, há a morte de diversas crianças e um ciclo que se encerra com um fenômeno de grande violência e com muitos mortos.

A seguir, há o primeiro encontro do grupo de amigos como adultos, que ocorre em um restaurante chinês. Todos conversam, falam a respeito de suas vidas e notam que a química que os uniu ainda permanece, mesmo que todos sintam muito a ausência de Stan. Ao abrirem biscoitos da sorte, todos são surpreendidos com bichos peçonhentos e pedaços de corpos que saem desses biscoitos, lembrando-os o que vieram fazer em Derry. Tratava-se de um recado da *Coisa*. Eles se separaram e, seguindo o conselho de Mike, cada um foi visitar um lugar da cidade.

Nesse passeio, os cinco amigos foram surpreendidos com mais um encontro com a *Coisa* e, ao fazê-lo, recordam-se de alguns fragmentos ou fatos que ocorreram na infância: seus encontros com a *Coisa*, a construção de um clube onde se encontravam, a promessa feita

e a forma como lutaram contra ela. Todos encontram-se, então, à noite, na biblioteca. Enquanto conversam acerca do que ocorreu durante a tarde, são, mais uma vez, surpreendidos pela *Coisa*. É mais uma mensagem: Pennywise deu a ver que pretendia matá-los.

Quando já estão no hotel, de madrugada, um antigo conhecido (Henry Bowers, um valentão que os atormentava na infância) apareceu no quarto de Eddie, tentando matá-lo. Ele está agindo sob o comando da *Coisa*. Eddie mata Henry e sua aparição acaba por adiantar a ida dos amigos ao subsolo da cidade (aos encanamentos), lugar onde a *Coisa* habita e no qual a enfrentaram na última vez.

A narrativa é construída intercalando os momentos em que eles enfrentaram a *Coisa*: na infância e, naquele presente, quase trinta anos depois do primeiro enfrentamento. A luta com a *Coisa* ocorre seguindo os passos de um ritual indígena: *Coisa* e aquele que a enfrenta são unidos (a parte do corpo de um tem que tocar na do outro) e o desafio é resgatar lembranças que façam o outro sentir medo. Aquele que se amedronta perde e aquele que é capaz de enfrentar o próprio medo é o vencedor.

Como afirmamos antes, a *Coisa* é um ser que faz advir em cada um o seu maior medo, o que torna a batalha bastante injusta, uma vez que, em seu funcionamento, essa estaria aparatada para vencer, já que tem experiência em amedrontar a todos. Porém, essa também teme: seu maior medo é saber-se mortal.

A *Coisa*, em alguns momentos da narrativa, representa o próprio olhar. Ela sabe dos medos de todos, vê todas as crianças, sabe o que fazem, está em todos os lugares, olhando a todos. Há trechos da narrativa, como o que segue, que vemos como o olhar é central na narrativa:

Estamos com o olho aqui, Richie... Está ouvindo? O que rasteja. Se você não quer voar, não quer cantar, venha com felicidade para debaixo da cidade cumprimentar o globo ocular! Venha ver quando quiser. Na hora que quiser. Está ouvindo Richie? Traga seu ioiô. Fale para a Beverly usar uma saia cumprida com quatro ou cinco anáguas por baixo. Fale para ela usar a aliança do marido no pescoço! Fale para Eddie usar os sapatos bicolores! (KING[1986], 2014, p.576)

Nesse trecho, Richie encontra-se, depois de adulto, com a *Coisa*. Antes de ver Pennywise, na cena aqui transcrita, sentiu uma grande dor nos olhos, como se suas lentes estivessem cegando-o, ou fossem agulhas. Vemos como a narrativa dessa cena está ancorada no olhar. A ameaça feita pela *Coisa* menciona o olhar, ela faz referência ao globo ocular, automeando-se como tal. Há ainda o uso do verbo ver e a descrição das roupas e sapatos que os personagens deveriam usar, algo que seria apreensível pelo olhar.

Em certa medida, a cena faz-nos deparar com o horror que é ser olhado, por essa *Coisa* a qual todos tememos, uma vez que somos dela objetos. É o que acontece no livro, em que todos os personagens do livro são objetos de gozo do olhar dessa *Coisa*.

Na infância, Bill enfrentou a *Coisa* e a feriu. Em um segundo enfrentamento, Bill, Richie, Eddie e Ben enfrentaram-na e a mataram. Só conseguiram após fazer com que essa temesse a própria mortalidade. Nessa luta, Eddie foi uma peça fundamental, tendo dado sua vida. Acima dos encanamentos, a cidade passava por uma grande tragédia, um grande temporal que destruiu parte da cidade e matou muitas pessoas. Foi o último suspiro da *Coisa*. Sua morte ocasionou a destruição de grande parte da cidade, mostrando que havia uma relação entre esses dois elementos.

Tanto na primeira batalha com a *Coisa* quanto na segunda, a fragilidade dos personagens é mostrada a todo momento. Eles têm de enfrentar o que mais temem, têm de se colocar na posição de objeto de gozo do Outro e sair dela para permanecerem vivos. Sentem-se então despreparados, perdidos, não amados, tolos etc.

Em **Sob a redoma** (2009), temos uma história bastante diversa, mas com vários elementos em comum. As duas histórias se passam em uma cidade fictícia do interior do estado do Maine. Nesse livro, Chester Mill é uma cidade que está sob uma redoma, de origem desconhecida. Trata-se de uma cúpula que cobre a cidade inteira, os limites do município. A redoma apareceu do nada e sem que alguém soubesse o porquê.

A narrativa mostra como as pessoas se comportam em uma situação extrema. Aqui, também, há uma semelhança com o livro que apresentamos antes: são circunstâncias externas que forçam os acontecimentos dramáticos. Respectivamente, a *Coisa* e a redoma são os agentes que fazem advir, em cada um, o melhor e o pior.

São muitos os personagens apresentados nessa história. De todo modo, poderiam ser agrupados em dois grupos: o dos “vilões”, que desejam que a redoma continue sobre a cidade o máximo de tempo possível, pois esse evento deu a eles um poder muito maior do que tinham e querem assegurá-lo; e os “heróis”, que querem eliminar a redoma e buscam meio para isso, uma vez que temem os efeitos que essa tem sobre a cidade

O vereador James Rennie, alcunhado Big Jim, é o líder desse primeiro grupo, constituído por ele, seu filho, os amigos de seu filho e todos que estão submetidos à autoridade de Jim (seja porque são seus subalternos, seja porque acreditam em sua habilidade de governar). Entre esses adeptos, há o chefe de polícia da cidade e o primeiro vereador Andy

Sanders. Já no segundo grupo, Barbie, ex-militar das forças especiais, é quem ocupa a liderança dos que querem o fim da redoma.

Big Jim é descrito como um homem disposto a tudo para ter cada vez mais poder. Ele é do tipo que afirma estar sempre pensando no bem para a cidade. Com essa afirmação, justifica suas ações, mesmo as mais maléficas (por exemplo, negócios com o tráfico e os assassinatos). É extremamente controlador e narcisista. Escolhe as pessoas à sua volta pela capacidade de obedecê-lo, acreditar cegamente no que diz, e pelo que podem fazer por ele. Em um trecho do livro, parece disposto a sacrificar o próprio filho, uma vez que o moço se tornou uma ameaça para ele. Big Jim é religioso. Sua relação com a religião parece ser a mesma que tem com qualquer coisa ou pessoa: submete-se às leis da instituição, desde que seja para se beneficiar delas e poder obter mais poder com isso.

Com a redoma sob a cidade, Jim torna-se uma espécie de imperador. Provoca o caos na cidade. Por exemplo, fecha o mercado e impede o comércio de determinados produtos. Sua intenção é fazer com que, com o desespero, a população procure por um líder. Um dos atos que mais causa repercussão é a contratação dos amigos do filho como policiais temporários. Esses foram escolhidos a dedo: são aqueles que se submetem à sua autoridade e têm um histórico de violência.

Sob o domínio de Big Jim e seu séquito, Chester Mill assiste a dias bastante obscuros, na qual a maior parte que resiste a esse domínio é morta ou, mesmo, incriminada sendo inocente. É o que ocorre com Barbie que acaba sendo acusado pelo assassinato de quatro pessoas que, na verdade, foram assassinadas por Jim e Júnior (seu filho).

Já os “heróis” (aqueles que fazem parte do grupo que resiste a Big Jim e querem encontrar uma solução para acabar com a redoma) são: Júlia, a repórter da cidade, Joe, Norrie e Benny (trio de adolescentes que encontram a fonte geradora da redoma), Ernie Calvert (avô de Norrie), Rush e Linda (auxiliar de médico e policial), a Reverenda Libby etc. São essas pessoas que percebem a verdadeira natureza de Big Jim e da transformação das pessoas e da cidade sobre a influência da redoma e do líder tirano. A resistência do grupo fundamenta-se em três estratégias: 1) difundir informação à população, 2) libertar Barbie e Rush, presos injustamente, e 3) localizar e buscar meios para desligar a fonte de energia da redoma.

Quem consegue acabar com a redoma é Júlia, uma das personagens que compõe esse grupo de dissidentes. Júlia conseguiu retirar a redoma de Chester Mill por ter intuído que ela havia sido colocada sobre a cidade para o deleite de uma criança extraterrestre. Graças aos dotes persuasivos da moça, a criança ET segue os seus rogos e os libera.

Nessa narrativa, o olhar é um objeto privilegiado. A criança extraterrestre olha para tudo. Tal qual a *Coisa* havia feito na outra obra, a menina extraterrestre colocou todos os moradores de uma cidade no lugar de seu objeto de gozo. A redoma é, para ela, uma brincadeira inconsequente na qual os humanos são meros detalhes. Ela observa-os, mas não sabe que são vivos. Essa ignorância fica clara no trecho a seguir, relativo à personagem Júlia.

Algo a olha. Algo terrível. Mas ela é terrível para aquilo também, porque ela é maior do que deveria ser, e está aqui. Não devia estar aqui. Devia estar na caixa. Mas ela ainda é inofensiva. Aquilo sabe, muito embora seja (só uma criança) muito jovem; mal saiu do berçário, na verdade. E fala.

- Você é de mentirinha.

- Não, eu sou de verdade. Por favor, eu sou de verdade. Todos nós somos.

O cabeça de couro a olha com seu rosto sem olhos. Franze a testa. Os cantos da boca se viram para baixo, embora não tenha boca. (KING, 2012, p.940)

Para implorar para a menina ET e conseguir convencê-la, Júlia teve de enfrentar seu maior medo, uma lembrança da infância. Trata-se do momento que ela considerava mais humilhante da sua vida e que a marcou profundamente.

A lembrança da personagem é a de ter sido humilhada por outras meninas um dia em que estava sozinha em uma praça. Ela era considerada a queridinha das professoras, não tinha amigas, não estava preocupada em tê-las e acreditava ser melhor que as demais alunas da sua escola. Após delatar uma dessas alunas por ter batido em outra criança, foi alvo de uma vingança. Várias meninas aproveitaram a ausência de testemunhas para bater nela, cuspir, tirar sua calça *jeans* e jogá-la em cima de um coreto. Júlia decidiu voltar para casa só à noite, já que não queria encontrar com ninguém que pudesse vê-la sem calças. Acabou sendo abordada por uma das meninas que tinham batido nela, Kayla Bevins. Pediu ajuda. Mesmo parecendo não sentir por ela nenhum sentimento (nem raiva, nem compaixão), a menina deu a ela uma blusa de frio grande que poderia usar como um vestido.

Esse acontecimento mudou sua vida. Julia deixou de ser a primeira da classe e de sentir-se superior. Passou a agir como se seu sucesso fosse vergonhoso. Tendo sido aprovada em uma das melhores universidades do país, optou por outra de qualidade intermediária e narra como achou que o que passou nesse dia foi merecido. Era como se o olhar de Kayla a tivesse fixado no lugar de dejetos. Júlia colocou-se então na posição de nada, de objeto: “Julia Shumway não vale mais nada. Julia Shumway não importa; encontre o mais vil dos vis, depois olhe mais abaixo, e lá está ela, um inseto Shumway que tenta fugir”. (KING, 2012, p. 294).

Júlia teve de se aproximar dessa lembrança para que todos fossem libertados. Ela lembrou do seu gozo masoquista para ensinar a compaixão à criança ET. Trata-se de uma compaixão que devia ser aprendida para que ela pudesse abdicar da sua posição sádica, exercida por meio de seu olhar onipotente sobre toda cidade. Na narrativa dessa cena, há um entrelaçamento entre a história ocorrida quando Júlia era criança e a lembrança dessa história apresentada por ela à extraterrestre. Desse modo, não sabemos, por exemplo, quem olha Júlia de maneira com que essa se sinta um inseto, se Kayla Bevins ou a menina ET.

Nesse trecho, as duas personagens se fundem, há uma condensação. Trata-se de uma cena atemporal, já que não é possível determinar quando a narrativa se dá. Essa atemporalidade parece ser própria também do gozo de Júlia, um gozo ligado a se fazer objeto ao olhar do outro. Trata-se de um gozo que tem seu funcionamento pautado na repetição.

Por fim, o último livro que iremos analisar é **O iluminado** (1977). Nele, uma criança tem um papel fundamental, inclusive a palavra “iluminado” refere-se a Danny, uma criança de cinco anos com poderes sobrenaturais. Ele consegue ler pensamentos e prever coisas que irão acontecer.

O enfrentamento de Danny com “sua coisa” ocorre quando ele e sua família vão passar um inverno no hotel Overlook, localizado nas montanhas rochosas, no Colorado. O pai, Jack Torrance, aceita um emprego como zelador do hotel. Esse emprego parece ser a salvação da família e do casamento de Jack e Wendy.

Antes desse emprego, Jack vivia uma constante de erros, perdas e desacertos. Há pouco tempo, tinha largado a bebida, após ter quebrado o braço do filho e suspeitar ter atropelado uma pessoa ao voltar bêbado para casa. O hábito de beber tinha se tornado um problema para o casamento e para sua vida. Mas, mesmo sóbrio, havia algo que criava problemas para Jack: o seu temperamento. Foi demitido do colégio onde era professor por ter agredido um aluno, em uma fase em que já não bebia mais.

Jack Torrance vivia em uma luta constante consigo mesmo e com sua família. Sentia raiva da esposa, porque reclamava demais, porque ela perguntava coisas a ele, por interrompê-lo etc. Incomodava-se por não conseguir escrever e terminar uma peça que havia começado, irritava-se com seu fracasso. Esse fracasso, porém, parecia ser incontornável e o emprego no hotel, em algum momento, pareceu ser uma solução provisória. Mas, o que era solução tornou-se problema.

Jack foi dominado pelo espírito do hotel e passou a querer matar sua esposa e filho. É, nesse momento, que advém o poder de Danny na luta contra os espíritos malignos, do qual o

pai tornou-se um representante. Usando seus poderes, Danny pediu ajuda a outro iluminado que havia conhecido anteriormente: Hallorann, o cozinheiro do hotel. Juntos, saíram do hotel antes que ele explodisse, uma vez que houve um problema com as caldeiras que regulavam a temperatura. Jack, personificação do hotel ao final da narrativa, morreu junto com ele.

Em **O iluminado**, o olhar também é um objeto privilegiado. Assim como as demais narrativas, os personagens (sobretudo, aqueles que ocupam os papéis de heróis) são objetos de um olhar onipotente: o da *Coisa*, o da menina ET e o do Hotel.

[...] Podia ver a estrada agarrada na encosta desta torre de catedral em caracol, mas sempre rumando a noroeste, ainda subindo, porém menos íngreme. Mais adiante, muito bem posto na encosta, viu os pinheiros rigidamente fixados darem lugar a um gramado muito verde, tendo ao centro, contemplando tudo, ele, o hotel Overlook. (KING, 1977, p.54).

Jack é mais um dos personagens de King que tem problemas com a bebida e com a violência. O próprio pai de Jack é descrito como um personagem com problema com álcool e com a violência.

Pela leitura de **Sobre a escrita**, um livro no qual o autor fala sobre a escrita e expõe uma breve biografia, sabemos que a história de Jack é também a sua. King foi um alcoólatra e bebia enquanto escrevia o livro **O iluminado**. O gozo de Jack é também o dele. O gozo de sugar e ser sugado, mas, também, o gozo de fazer-se de nada, de objeto da pulsão de morte.

Podemos perceber, assim, que a biografia do autor serve de material para a escrita de seus livros. A apresentação de um personagem alcoólatra é só uma dessas formas. As cidades inventadas por King são pertencentes a regiões nas quais ele morou na infância. Em **A coisa**, a fictícia cidade de Derry é vizinha de Bangor, a cidade em que o escritor mora atualmente.

Essa constatação da semelhança entre a biografia de King e os personagens criados por ele é um argumento que se relaciona com o que havíamos afirmado: o autor, em suas narrativas, expôs o estranho que é o seu próprio gozo. Por fazê-lo de maneira corajosa, enfrentando o horror ao expor esse gozo, acabou por retratar um gozo que é de muitos.

A estranheza ao próprio gozo advém, algumas vezes, de que gozar é estar mais próximo daquilo que somos, seres sexuais, e de nossa mortalidade. Os personagens violentos apresentados por King mostram como a pulsão de morte, na faceta da compulsão à repetição (FREUD, 1920) funciona. Um exemplo disso é a personagem de **A Coisa**, Beverly. É uma mulher que, para o gozo do Outro, dá o seu corpo para ser espancado. O horror, o estranho e a violência são o próprio gozo que demanda constantemente satisfação.

O tipo de gozo aqui exposto causa-nos estranhamento porque, no próximo, é mais fácil encontrar o nosso gozo. King faz-nos perceber como nos sentimos tal qual seus personagens: somos objetos do gozo do outro, sentimo-nos amados insuficientemente, sentimo-nos e colocamo-nos na posição de nada algumas vezes, fazemos besteiras etc. Trata-se de uma estranheza que tem a ver como o modo como gozamos, sentimos prazer, desprazer, escolhemos, enfim, o modo como lidamos com o sexual.

3.3.2 – A SEXUALIDADE É INFANTIL, KING EXPLICA

Nesta subseção, discutiremos qual o estatuto das personagens infantis em King. Nos textos mencionados anteriormente, vemos como: 1) as crianças são objetos do gozo de outros personagens; e 2) elas conseguem sair dessa posição ao enfrentar o estranho. São as personagens infantis que nos dão exemplo de como sublimaram, ao conseguir fazer de seu estranho uma produção.

Em **A coisa**, por termos a possibilidade de acompanhar dois momentos da vida dos personagens principais, vemos como esses sublimaram seu enfrentamento com a *Coisa*. Eles conseguiram produzir algo (como bens culturais), após ter passado por essa experiência de encarar o estranho. Todos tornaram-se adultos bem-sucedidos e deixaram uma marca no mundo: Richie virou um radialista de grande sucesso; Beverly, uma estilista; Billy, um autor de sucesso; Eddie tornou-se dono de uma grande firma de táxi; Mike, o bibliotecário geral da biblioteca municipal de Derry; Stan, um empresário de sucesso; e Ben, um arquiteto renomado.

As crianças retratadas por King são bem diversas daquelas que nos habituamos a ver em outros livros. Elas não são retratadas como ingênuas e a infância é uma fase em que tudo pode acontecer, tanto coisas boas como também terríveis. Nas três obras mencionadas, as crianças não estão protegidas do mundo exterior.

O poder das crianças advém de sua crença na estranheza. Por acreditarem, podem enfrentar o seu estranho. A situação das crianças se complica porque estão sozinhas. Os adultos não acreditam nelas. Não estão dispostos a enfrentar “suas coisas”, seus medos, assim como elas. Em **A Coisa**, esse traço é bastante visível.

Os adultos parecem não ter pudor de utilizar as crianças como instrumentos de gozo. Para essas crianças, não funcionam como uma barreira frente ao desejo do Outro. Não os protegem. Esses estão sozinhos à própria sorte. Por outro lado, a desproteção dessas crianças é uma metáfora da desproteção de cada um: frente ao estranho, estamos todos sós.

Sair da posição de objeto passa por constituir-nos como sujeitos. Lacan (1957-1958) relaciona a constituição do sujeito com os três tempos de instauração do complexo de Édipo. No primeiro tempo, a criança é falo de sua mãe. Há uma relação simbiótica, na qual os filhos dão seu corpo para a satisfação materna. No segundo tempo do Édipo, há a percepção por parte da criança da incompletude materna e da sua própria para satisfazê-la. A criança percebe

que há outras coisas que satisfazem sua mãe, além de si próprio. Por fim, o terceiro tempo é o da instauração da metáfora paterna.

Ser objeto do gozo do outro é uma “etapa” na constituição de um sujeito. Aqueles, que assim se constituem, passam por isso. Pode haver uma fixação maior em um dos tempos. Isso ocorre quando a relação simbiótica não se desfaz e a criança (ou mesmo um adulto) coloca-se na posição de obstruir o desejo do outro. Trata-se de uma posição de alguém que acha possível satisfazer ao outro plenamente.

A mãe de Eddie é uma personagem que ilustra a tentativa em obstruir o desejo de seu filho. Ela não quer que ele tenha amigos. Exige que o menino fique só com ela, que não saia de casa etc. Por isso, Eddie é um dos personagens que, na narrativa, parece ter tido bastante dificuldade em ultrapassar esse primeiro tempo do complexo de Édipo.

É importante destacarmos que quando falamos da constituição de um sujeito, estamos falando de algo que pode ser atemporal. Uma atemporalidade que se dá devido ao inconsciente (que, por natureza, é atemporal), já que é inconscientemente que essa constituição ocorre. Ser sujeito é por algum momento deixar de ser objeto do gozo do Outro.

No título desta seção, afirmamos que, pela leitura da obra de King, inferimos como a sexualidade é infantil. Trata-se de uma tese que foi apresentada por Freud, ao longo de sua obra, e da qual King, em suas narrativas, fornece exemplos. Contudo, o que esses dois autores parecem indicar é que: 1) a infância é uma parte importante na constituição da sexualidade adulta; e 2) os processos que iniciam na infância podem persistir na idade adulta. Assim, apesar de afirmarmos que a sexualidade é infantil, vemos que há efeitos dela na vida adulta, uma vez que os conteúdos sexuais não param de se inscrever. Desse modo, a temporalidade não parece ser um fator determinante.

Em **A coisa**, temos uma narrativa que funciona principalmente por retroação. Os personagens são adultos e estão recordando dos acontecimentos de sua infância. Há momentos em que presente e passado se misturam. Não há linearidade na narrativa. Dessa forma, vemos os personagens como crianças e como adultos quase que ao mesmo tempo. A forma como a narrativa é aqui construída parece funcionar como um exemplo para que possamos notar como os conteúdos sexuais inscrevem-se em diferentes momentos da vida dos personagens.

Em King, a noção de linearidade do tempo não faz sentido, porque não é o ser criança ou ser adulto que muda quem somos, mas a relação que estabelecemos com nossos objetos e como esses objetos que não ficaram simbolizados retornam.

Essa noção de uma atemporalidade do inconsciente que faz com que haja uma atemporalidade da infância ou dos modos pelos quais gozamos é essencial a esta tese. A relação entre objeto de pesquisa e objeto de pulsão/amor, proposta neste trabalho, só é possível ser afirmada tendo levado em consideração essa atemporalidade da/na constituição de objetos. Analisar como alguém constitui um objeto (s) é analisar quais os modos pelos quais alguém obtém satisfação, os modos como lida com o estranho. Foi o que buscamos fazer ao apresentar uma leitura dos textos de King.

Em King, vimos como o estranho ocupa um lugar central. O autor “narra”, de maneira não moralista, o seu gozo, o seu estranho, de modo a provocar efeitos em seus leitores: um horror. Eis o horror que sentimos por nos identificar com o estranho relatado por ele. Os personagens de King interpretam esse estranho e, ao fazê-lo, nos interpretam. Ao apresentar em seus personagens um estranho que nos diz respeito, irmana-nos a eles.

Para poder criar esse efeito em seus leitores foi preciso não considerar o julgamento alheio. Em **Sobre a escrita**, King dá-nos um exemplo de como isso ocorre: “É claro que o peso e o número de páginas, por si só, não indicam excelência; muitas histórias épicas são uma porcaria – perguntem aos meus críticos, que vão lamentar o massacre de florestas canadenses inteiras para imprimir meus disparates” (KING, 2009, p.119)

Nessa citação, vemos que King parece pouco se importar com as críticas feitas ao seu trabalho, considerado, por seus críticos, como disparates. A nosso ver, para produzir sua obra e “apresentar” seu gozo por meio da narrativa, o autor teve de sair da posição de objeto do gozo do Outro.

Ainda que tenhamos efetuado uma leitura breve desses textos, visto que nosso objetivo era trazer um exemplo a respeito de modo como alguém fez do estranho matéria para a produção de uma obra (tendo para isso deslocado seu gozo para o texto), pensamos poder aproximar King de James Joyce. Os dois parecem ter conseguido sustentar um *sinthoma*.

Ambos fizeram do estranho de seu gozo matéria-prima para a produção de suas obras. Constituíram um nome de autor e produziram textos que repercutiram em suas épocas. No caso de King, vimos como sua vida forneceu material para a escrita de seus personagens e enredos. Sua história com a bebida, as cidades em que morou e a relação com sua mãe consistem em elementos retratados em suas obras, na pele de seus personagens.

No próximo capítulo, trataremos de como alguém pode inscrever sua singularidade, utilizando-se da incompletude como material para as suas produções.

4 – O SINTHOMA COMO RESPOSTA AO ENIGMA DO SER HUMANO

Escrever é viver de partida. Partir-se e re-par-tir-se pelo mundo. Estar onde não se está. Tarefa de permanecer, de percorrer, de... de partida, de começar a de ser. É saber que mesmo re-partindo há algo que permanece, uma letra, um fio para que o próximo texto seja tecido. Despedida do que se conhecia rumo ao que desconhece. É um exercício de des e dez. Descrever, despedir, despir-se de si mesmo e, assim, despudorada saber: calar e falar. É livrar-se do tormento de “De só por ele me saber estar sendo”¹⁹. É saber, como os versos de um samba, que com a dor não se brinca, se encaminha, se descreve, se reescreve, se dezescreve. “É bordar areia, com luz de candeia pra nunca de apagar”²⁰ (RIBEIRO, 2014)

No capítulo anterior, utilizamos a obra de Stephen King como exemplo de como alguém pôde fazer da produção de um texto um lugar de encontro com o Real. Trata-se de um encontro que se deu por meio da inclusão do estranho, do enigma, em sua narrativa. Neste capítulo, daremos prosseguimento à discussão, uma vez que buscaremos mostrar como o *sinthoma* (LACAN, 1975-1976) pode ser uma solução encontrada pelo sujeito para dar conta do enigma de sua existência. Trata-se de fazer de um texto, como o acadêmico, por exemplo, um lugar de inscrição daquilo que nos é mais singular.

Para tanto, a partir da discussão do conceito de modalidade linguística, veremos como a inscrição de uma subjetividade é diversa da de singularidade. Enquanto a subjetividade refere-se à inscrição de um outro, como o enunciador, por exemplo, a singularidade é a inscrição de um sujeito. Posteriormente, faremos uma discussão acerca dos conceitos de estilo, singularidade e *sinthoma*. Trata-se de conceitos que, muitas vezes, são tomados como similares e que se referem ao modo como alguém inscreve seu nome (por meio de uma obra) no mundo. Inicialmente, definiremos estilo e singularidade, buscando traçar as semelhanças e os limites entre essas concepções.

Na sequência, dedicar-nos-emos à definição do conceito de *sinthoma* (LACAN, 1975-1976). Para delimitá-lo, retomaremos o percurso de sua construção, feito por Lacan, que se inspirou na vida e obra do escritor irlandês James Joyce. Posteriormente, analisaremos dados retirados da dissertação da informante Bridget, visando a mostrar como, na elaboração de um conceito teórico, foi possível delimitar um objeto de pesquisa que se relaciona aos enigmas dessa pesquisadora.

¹⁹ São versos de um poema de Hilda Hilst, do livro **Cantares do sem nome e sem partida**.

²⁰ Trata-se dos versos do samba *Janeiros*, de Roberta Sá.

4.1 - O MODO E O DITO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO CONCEITO DE SINTHOMA

Nesta seção, discutiremos a noção de modalidade, dando destaque a dois conceitos caros para nossa reflexão: o de modo e de o dito²¹. Modalidade é uma categoria linguística empregada para analisar como um enunciador coloca-se em um texto. Em poucas palavras, seriam formas de ver como esse expressa a subjetividade, tal como definida por Benveniste (2006)²².

Retomando a epígrafe deste capítulo, entendemos que a partida proposta pela escrita não se deve só porque aquilo que se escreve pode deixar de ser seu, mas é estar de partida, porque é saber que quando lidamos com os modos de escrever, lidamos, também, com o modo de nos inscrever no mundo. Perder-se de si mesmo, nesse caso, significa estar pronto para duvidar das suas certezas, é abandonar aquilo que achamos que nos pertence, aquilo pelo qual nos definimos (os nossos predicados) – o modo pelos quais comumente nos inscrevemos – para descobrir, no fim da batalha, que o que se produziu não foi só o texto, foi o dito e o sujeito.

Assim, perseguindo o objetivo proposto para esta seção, questionamos: em que medida é possível estabelecer uma relação entre linguagem e corpo, por meio dos diversos modos de dizer algo? Ou, em que medida é possível ver indícios da inscrição de alguém no mundo (do modo como buscou lidar com seu enigma) a partir das escolhas linguísticas feitas por ela ao escrever?

Bally (1965), ao estudar as modalidades linguísticas, é quem descreve como esse jogo, entre modo e dito, comparece na linguagem. Segundo o autor, há um dito e um modo, sendo que a expressão da subjetividade estaria ligada aos diversos modos de expressar um dito. Ducrot (1989), com o intuito de esclarecer a distinção colocada por Bally (1965) entre palavra e sentido, propõe uma definição de modo e dito. De acordo com ele, “o sujeito e o verbo modal seriam constituintes do sentido e não das palavras, que seriam constituintes da frase” (BALLY, 1965, p.169).

²¹ Trata-se de categorias linguísticas que utilizaremos para analisar os dados ao final deste capítulo.

²² Ribeiro (2014), ao analisar a produção de uma pós-graduanda, discutiu como as modalidades linguísticas são um importante instrumento para analisar a expressão de subjetividade. Ressaltou, porém, a necessidade, em alguns momentos, de ampliar o contexto em que tais definições são empregadas.

Para explicar tal distinção, o linguista parte do seguinte exemplo: Pedro virá (teríamos aqui um sujeito e um verbo modal implícitos – já que o que se tem é uma declaração acerca de algo sem marcas linguísticas explícitas no texto que indiquem a subjetividade daquele que enuncia tal enunciado). Já no segundo exemplo: eu creio que Pedro virá, temos um sujeito modal (eu) e um verbo modal (creio) explícitos e aquilo que o enunciador declara sem expressar sua subjetividade seria o dito.

Notamos que Ducrot (1989) mostra mais uma vez estar em consonância com Bally, que já havia proposto a existência de modalidades explícitas e implícitas em relação ao enunciado. Segundo Bally (1965), na modalidade explícita teríamos a coincidência do sujeito da enunciação e do sujeito da frase e a não coincidência do verbo modal e do verbo dictal. Já a modalidade implícita se caracterizaria pela ausência do sujeito ou do verbo modal.

De modo geral, podemos ver que os autores que se dedicaram a estudar a expressão das modalidades relacionaram a expressão do modo, da modalidade (explícita), ao uso do verbo auxiliar ou não regente. Roulet (1979), ampliando a possibilidade de expressão da modalidade, afirma a existência das modalidades integradas, que seriam “os diferentes graus de integração do modo no dito” (ROULET, 1979, p.42). Nessa categoria, o autor destaca os lexemas modais, que seriam “lexemas que contêm os traços do enunciador em ausência de um eu” (p.44), expresso explicitamente no enunciado. Alguns dos lexemas estudados pelo autor concentram-se nos verbos, advérbios e adjetivos.

Pottier (1978) trata de quatro tipos de modalidade linguística que indiciam o maior ou menor comprometimento do sujeito com aquilo que enuncia. São elas: 1) *modalidade alética*: domínio da existência, sem referência ao julgamento da enunciação (cf. impossível/ possível e suas gradações). Em geral, a modalidade alética combina com a epistêmica; 2) *modalidade epistêmica*: domínio do cognitivo (cf. certo/incerto e suas gradações); 3) *modalidade deôntica*: domínio do dever (cf. obrigatório/ proibido e suas gradações); e 4) *modalidade axiológica*: domínio do julgamento, da apreciação (cf. valorização/desvalorização e suas gradações).

É necessário ressaltarmos que há uma diferenciação entre subjetividade e singularidade. Subjetividade aqui refere-se à expressão de um enunciador, enquanto singularidade tem a ver com um modo único de inscrever-se no mundo. Não é possível propor que a presença de um enunciador em um enunciado seja uma inscrição singular dele no mundo. Desse modo, por mais que as modalidades nos possibilitem um aparato linguístico

para olhar para os dados, é preciso recorrer a outras teorias, para poder discutir o conceito de singularidade.

Por fim, antes de prosseguirmos para a próxima seção, é importante colocar que a discussão empreendida, nesta seção, é importante a esta tese de duas formas: 1) por fornecer maneiras de analisar como se dá a inclusão do enunciador em um enunciado; 2) por relacionar a expressão de uma subjetividade à noção de modo. Para ampliar essa discussão, sobretudo em relação ao último ponto, construiremos uma elaboração que visa a articular singularidade e modo. Trata-se de uma proposta de ampliar ou, ainda, extrapolar a noção de modo aqui exposta.

4.2 – SINGULARIDADE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

[...] a cegueira coletiva alterou completamente a ordem natural das coisas. É um efeito curioso o dos nevoeiros prolongados, Alteza. O homem rapidamente esquece seus pontos de referência cotidianos e fica mergulhado no caos. Até a sensação de ter o céu por cima e o mar por baixo chega a se alterar [...] (PONCE DE LEÓN, 1992, p. 43).

Escolhemos iniciar esta seção com um trecho do livro **Maluco**, de Napoleão Ponce de León. Juannilo, o narrador da história, mostra como as percepções mudam quando os sujeitos estão envoltos por um nevoeiro. Na sequência da cena que reproduzimos, temos o desfecho da situação. Ao invés de aproveitar-se dessa cegueira e da perda de referências para construir outras, um dos tripulantes percebe, a poucos metros, um navio igual ao que estavam e acaba desaparecendo com ele. Essa passagem ilustra como alguém, diante de algo que não compreende, pode acabar recorrendo ao certo, ao conhecido, ao invés de empenhar-se na luta contra o incerto. Isso porque considerar o incerto parece pressupor a perda das referências, a entrada nessa neblina e o confronto com o enigma que menos compreendemos, que revela, enfim, aquilo que somos.

Desse modo, podemos pensar que a tarefa mais difícil que temos é a construção de nós mesmos a partir do enigma que nos constituiu. Trata-se de uma construção, porque os traços que nos definem só são observáveis quando, de alguma forma, damos a vê-los em uma materialidade: um corpo, um texto, uma dança etc. Sem essa exteriorização, somos vistos

como os reis veem seus súditos: “nomes em uma lista e números em um papel” (PONCE DE LEÓN, 1992, p.46).

A forma como exteriorizamos esses traços é nosso caminho para expressar nossa singularidade. Esse caminho, porém, é uma construção. Tendo em vista que a posição que ocupamos no mundo é sexual, por excelência, vemos a dificuldade que haveria para um neurótico inscrever-se no mundo, já que sua tendência é a de defender-se de tudo que lhe é traumático (a sua sexualidade), como vimos no capítulo precedente em que apresentamos as defesas frente ao real.

Trazendo essa discussão para o campo das produções acadêmicas, lemos o trabalho de Almeida (2009), que utiliza a teoria do paradigma indiciário para analisar se há singularidade nas produções científicas que foram analisadas por ela. Esta autora faz um percurso de construção desse conceito relacionado às produções científicas. Para fazê-lo, estaria definindo, de modo geral, o que é singularidade, mas, sobretudo, o conceito no contexto em que os textos acadêmicos são produzidos.

A pesquisadora afirma que, em seu percurso de construção desse conceito, pensou poder encontrar a singularidade em diversas instâncias que foram, uma a uma, quase todas, refutadas por ela. Segundo Almeida (2009), não é possível localizar a singularidade no texto, pois se trata de um conceito que ultrapassa esse domínio. Ao entender que a singularidade não teria a ver com a forma, a pesquisadora hipotetiza que poderia ser algo encontrado no plano discursivo. Entretanto, na sequência, refuta sua ideia, ao afirmar que singularidade não seria algo da ordem da forma, nem do conteúdo.

Ainda segundo a autora, a singularidade, nas produções científicas, parece relacionar-se à construção de um objeto de pesquisa (ou a existência e consideração deste objeto) e à entrada em outra discursividade. Seria uma passagem do discurso universitário para o discurso do mestre (LACAN, 1969-1970). Ou, dizendo de outro modo, a autora propõe que inserir uma singularidade assemelha-se a construir uma discursividade, uma vez que o discurso do mestre é aquele que instaura um novo.

No primeiro desses discursos, a tônica é o saber já legitimado. Dessa forma, o produto de tal discurso é um sujeito que foi formado pela discursividade que dá predomínio aos saberes legitimados (a rede de significantes). Trata-se de um fazer próprio à ciência normal, tal como definido por Kuhn (1962). No segundo capítulo da parte dois desta tese, elaboraremos uma discussão a respeito da ciência normal e das revoluções científicas, porém,

a grosso modo, poderíamos dizer que escrita normal seria aquela que se pauta na divulgação e validação dos saberes já legitimados.

O percurso feito por Almeida (2009) é semelhante ao que fizemos na tentativa de definir o que seria singularidade. Inicialmente, pressupunhamos que a singularidade seria definida pela forma. Essa ideia caiu por terra ao lermos **A revolução copernicana**, de Kuhn (1990) (que será abordada mais minuciosamente no capítulo dois da segunda parte desta tese). Nesse texto, Kuhn (1990) analisa o texto de Copérnico e afirma que não havia em sua obra, ao menos formalmente, nada que o diferenciasse de outros autores de sua época. Pelo contrário, de acordo com o autor, o texto de Copérnico foi definido como hermético e rebuscado. A conclusão a que Kuhn chega é a de que a inovação de sua obra se deve ao seu conteúdo.

A partir da leitura de Kuhn, hipotetizamos que singularidade, na escrita de um texto, seria a junção de um conteúdo e uma forma inovadoras. Na formulação deste trabalho, ao ampliar a noção de modo, pensamos poder afirmar que a singularidade é um modo de colocar-se em uma produção, de posicionar-se subjetivamente, de constituir um objeto, de desconstruir-se como objeto do desejo dos outros, de inscrever-se no mundo, de escrever, de dizer, de fazer, de ser, de desconstruir imaginários, de lidar com seu sintoma, enfim, de fazer do sintoma, um *sinthoma* etc.

4.3 – ESTILO

Nesta seção, apresentaremos algumas definições de estilo expostas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Nosso intuito é discutirmos a pluralidade de sentidos atribuídos ao conceito, mostrando diferenças e semelhanças e expondo a perspectiva que será utilizada neste trabalho. Para tanto, recorreremos aos seguintes autores: Ginzburg (2001), Lacan (1961) e Quinet (1999).

Iniciaremos apresentando a definição de estilo proposta por Ginzburg. Nossa escolha deve-se ao fato de que o autor realiza um panorama histórico desse conceito, mostrando como o estilo foi alçado a objeto de estudo ao longo da história.

a) A noção de estilo em Carlo Ginzburg

As discussões traçadas ao longo da história a respeito do conceito de estilo, segundo Ginzburg, mostram dois diferentes enfoques que são, ao mesmo tempo, indispensáveis e irreconciliáveis: 1) pensar a obra de arte como absoluta e não relacionável com outras e com o contexto em que essa se produziu; ou 2) pensar as obras e o estilo a partir da sua relação com o contexto e com outras obras. Trata-se de uma polêmica há muito tempo colocada, mas que não se encontra, até então, encerrada. “É possível exprimir a visão ‘simples’, direta, absoluta, através da linguagem da história; mas não o inverso” (GINZBURG, 2001, p.175).

É com essas palavras que Ginzburg (2001) encerra o ensaio *Estilo: inclusão e exclusão*, publicado **Em Olhos de Madeira**. O ensaio é todo organizado a partir da discussão de uma noção mais abrangente a respeito do estilo. O autor recupera duas formas. Na primeira, estilo está inserido em uma sociedade e, em certa medida, é seu produto. Na segunda visão, estilo é lido como uma marca definidora de um sujeito e que excluiria, a princípio, o contexto histórico no qual se produziu, ou melhor, estilo não seria produto direto do contexto.

Entre essa disputa de exterioridade e interioridade (inclusão e exclusão de um contexto), Ginzburg (2001) parece ter adotado o ponto que considera o papel da história como formadora de um estilo individual. Ele inicia seu ensaio partindo de um exemplo. Relata como um inimigo da igreja, no século XVII, apareceu morto e como um médico, ao examiná-lo, ligou sua morte ao “estilo romano”. Contudo, nesse contexto, estilo referia-se tanto ao instrumento usado para cortar (o cutelo) quanto ao estilo romano (instrumento utilizado para escrever).

Posteriormente, relata como, no século XVII, e mesmo antes dele, o conceito estava relacionado à maneira, a um modo de fazer algo. É apenas no século XVIII, segundo Ginzburg (2001), que o conceito foi considerado um objeto de estudo da história da arte. Por esse breve percurso histórico, pudemos ver como o estilo seria algo que definiria tanto um grupo quanto a um único elemento desse grupo e da importância do contexto para tal definição.

Vejamos, em Lacan (1961), como a noção de estilo é entendida.

b) A noção de estilo em Lacan

Em 1961, o psicanalista francês Jacques Lacan nomeou o traço ao qual o sujeito se identifica como traço unário. Segundo ele (1961), o traço unário é um traço distintivo que marca o ser humano no um a um, na sua singularidade. O nome próprio seria um exemplo de traço unário, já que seria uma marca que distinguiria um sujeito e o daria um lugar no mundo.

De acordo com o autor, o traço relaciona-se à constituição do sujeito, uma vez que diz respeito à primeira relação que ele estabelece com seus objetos. No caso Dora (FREUD, 1905), por exemplo, há uma identificação histórica, que seria uma identificação ao traço. Dora identifica-se a um traço de um dos seus objetos de amor (seu pai), o que seria uma identificação a um significante. Esse traço é a substituição da escolha de um objeto de amor pela identificação ao objeto. Dora torna-se o objeto. No exemplo dado, o traço que marca sua identificação ao pai funciona como algo que a singulariza, mas que a identifica ao pai. É a partir da noção de traço que Lacan forma a de estilo. Esse teria a ver com essa repetição dos traços que nos identificam.

Para podermos aprofundar essa discussão de como um estilo pode identificar alguém a um grupo, recorreremos à Quinet (1999).

c) A noção de estilo como algo que se transmite

Para compreender a articulação entre “estilo” e “transmissão”, daremos prosseguimento à nossa discussão a partir da leitura de um artigo de Quinet (1999), escrito a partir de um contexto clínico. Segundo ele, a noção de estilo para a psicanálise (sobretudo, quando se refere à prática analítica) é bastante distinta daquela proposta pela estilística. Na estilística, o estilo pode ser lido de duas formas, como identificador de um grupo, quando falamos, por exemplo, em um estilo que identifica as escolas literárias e em algo que marca alguns autores pela ruptura que fazem com o que já havia sido produzido. Nessa concepção, portanto, o estilo de um autor é o que o identifica e que não se transmite.

Já para a psicanálise, para que alguém se torne analista e “imprima” seu estilo na análise, é preciso que rompa com o saber já constituído. O analista seria alguém que chegou a bem dizer seu sintoma e, por isso, constituiu um estilo. Trata-se de um estilo que, segundo Quinet (1999), poderia ser transmitido.

Pelo que podemos compreender, não se trata de uma transmissão na qual uma resposta pronta, uma rede de significados, é ofertada ao sujeito para que ele consiga dizer seu próprio sintoma, mas de fazer com que, individualmente, o analisando constitua um modo de fazê-lo,

de bem dizer seu sintoma. A própria natureza do material (o sintoma) do qual se faz o estilo nos indica que só é possível chegar a esse dizer de maneira singular. Trata-se de: “um dizer sobre o núcleo real do sintoma, que é irreduzível” (QUINET, 1999, p.02).

De acordo com o psicanalista, a passagem do não dizer (ou do semi-dizer) para o bem-dizer implica um efeito sobre o sujeito que faz essa passagem, uma mudança que afeta sua economia do gozo. Isso porque, levando em consideração que o sintoma é uma forma de alguém defender-se do desejo do outro e de si próprio (de um imperativo do gozo), tal sintoma consiste em dar a ele um outro estatuto por meio de uma modificação na sua relação com o Outro e com os objetos que constituíram e foram constituídos por alguém. Quinet (1999) afirma que esse diferente estatuto dado a um sintoma é conseguido por meio da percepção da inconsistência do Outro.

A passagem feita pelo ato analítico, segundo o autor, é realizada pela travessia da fantasia, quando o sujeito atravessa essa formulação primeira para ser um “estilo novo”. “O que se transmite no estilo é algo da enunciação de cada um, por onde circula, no caso da análise, o ‘x’ do desejo do analista. Ora, um estilo, por não ser um traço significante, não se presta à identificação”. (QUINET, 1999, p.6)

Essa colocação é importante para pensarmos nas produções que tomamos como material de análise. Tendo em vista que propusemos que um objeto de pesquisa pode ser uma resposta a um enigma, sendo esse entendido como algo que ficou não simbolizado para um sujeito, vemos como o estilo poderia estar relacionado ao encaminhamento de um enigma.

O capítulo anterior forneceu-nos um exemplo. As produções de King, de acordo com a definição de estilo proposta por Quinet (1999), poderiam ser consideradas como portando um estilo, pois, como vimos, o autor construiu-as a partir da expressão do que para ele lhe era mais estranho, o próprio gozo. Trata-se, portanto, de, pela análise de seus livros, conseguir depreender algo de sua enunciação.

Como afirmou Quinet (1999), o estilo relaciona-se a uma enunciação e, portanto, porta algo do enigmático de cada um. Trata-se de uma enunciação na qual haja um encaminhamento do sintoma do sujeito. Porém, retomando outra das definições propostas pelo autor, vemos que ele afirma ser o estilo um bem-dizer do sintoma.

Para dar um encaminhamento à nossa discussão, na próxima seção veremos como um pesquisador pode, a partir dos cacos de sua infância, fazer do seu sintoma um sintoma.

4.4 – DEFINIÇÃO DE SINTHOMA

Lacan (1975-1976) aborda um modo do sujeito inserir-se em uma dada cultura por meio da sua singularidade. Trata-se de um novo modo, visto que até a década de 1970 o autor sustentava que, para que um sujeito fosse inserido em uma cultura, era preciso inserir-se em uma dada discursividade. Essa concepção consistia em uma forma quase dicotômica de analisar a sociedade, posto que havia aqueles que simbolizavam (e inseriam-se em uma discursividade – um laço social) e os que não simbolizavam, os fora do laço social e, portanto, considerados “loucos”.

A partir de 1975, o psicanalista analisou a história e a produção de Joyce para propor outro modo do sujeito inserir-se no mundo e na cultura. A esse modo, ele nomeou *sinthoma*. Trata-se de uma forma do sujeito fazer laço social, levando sua singularidade às últimas consequências.

No caso de Joyce, Lacan ressalta que a história de vida do autor teria todos os eventos para que uma psicose se desencadeasse, levando-o à loucura: um pai alcoólatra, uma filha psicótica, uma relação complicada com o pai etc. No seminário XXIII, o psicanalista aproxima a justificativa dada por Joyce à doença mental de sua filha a uma fala de um de seus pacientes (diagnosticado como psicótico) para ilustrar como, diante de uma realidade sem parâmetros, a lógica dual cai por terra, impossibilitando um diagnóstico ou uma nomeação imediata.

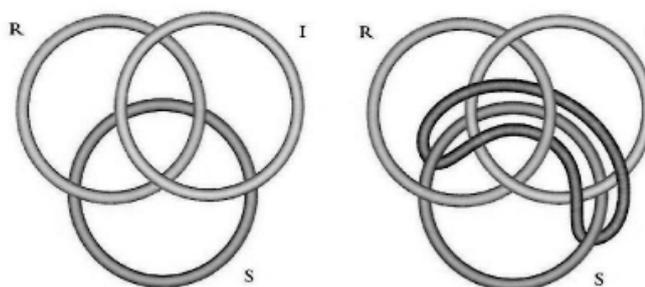
Semelhante ao que ocorreu na instauração da economia escriturística, a perda de uma palavra, do valor e da função atribuída à oralidade levou-nos a questionar a formação a qual o sujeito está submetido e mesmo a concepção de escrita. Diante de uma realidade múltipla, é preciso pensar em outras formas do sujeito inserir-se na sociedade.

Notamos que Lacan (1972-1973) sistematiza esse modo do sujeito estabelecer laço social por meio de uma topologia: o nó borromeano (figura 1), por meio do qual se ligariam os quatro registros psíquicos indissociáveis a toda a ação humana: o simbólico, o imaginário, o real e o *sinthoma*.

O imaginário possui relação com o ideal e com o que é apreensível por meio dos órgãos do sentido. O simbólico refere-se aos códigos estabelecidos socialmente, às normas, à lei combinatória que organiza os significantes e sua circulação na cultura. Ele está relacionado com o dizer, com a possibilidade de distinção e hierarquização dos elementos organizados em

um dado sistema. Por real, compreendemos o registro do que está além da possibilidade de captação por meio do imaginário e do simbólico. Relaciona-se com a impossibilidade e com a contingência. Já o sinthoma seria esse quarto registro, que reuniria os outros três.

Observemos, na figura 1, os dois tipos de nó. À esquerda, temos a formulação de Lacan tal qual colocada no seminário XX (1972-1973), em que real, simbólico e imaginário aparecem de forma articulada e indissociável. Já à direita, os três registros são unidos pelo Sinthoma (LACAN, 1975-1976).



O Sinthome como a quarta consistência, que vem reatar o Real, o Simbólico e o Imaginário dispersos.

Figura 1 – Nó borromeano²³

A primeira formulação desse nó datou de 1972 e, a princípio, não contava com o quarto registro. Lacan (1975-1976) mostra que o conceito de sinthoma representa a possibilidade de uma amarração diversa da já existente. Trata-se de uma amarração que parece representar melhor o funcionamento psíquico do sujeito inserido na sociedade contemporânea, que passou por uma série de transformações, decorrentes do enfraquecimento da organização simbólica. Esse quarto registro refere-se a um modo no qual o sujeito inscreve-se socialmente sustentando o que lhe é mais singular.

No caso de Joyce, Lacan afirma que não foi só sua história ou sua produção que funcionaram como manifestação de um sinthoma “[...] Joyce era o sintoma. Toda a sua obra é um longo testemunho disso. [...] O sintoma central, claro, é o sintoma feito de uma carência própria da relação sexual.” (LACAN, 1975-1976, p. 68).

No trecho acima, vemos que há a oscilação entre o termo sintoma e sinthoma. Esses termos caracterizam dois conceitos distintos: o primeiro, refere-se a uma manifestação de algo

²³ Retirado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982010000100003>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

que ficou recalcado e uma forma de obter satisfação; o segundo, à expressão de uma singularidade por meio de uma produção.

Na elaboração do conceito de sintoma feita por Freud, em diferentes momentos de sua obra, essa manifestação esteve atrelada à ideia de sofrimento, uma vez que os sintomas histéricos, por exemplo, ligavam-se a manifestações de doenças que não apresentavam justificativas biológicas, como cegueira, paralisia etc., mas tinham um fundo psíquico. Nesse sentido, sintoma poderia ser visto como um conceito bastante distante do de sintoma. Em um, teríamos a renúncia da singularidade de um sujeito e, no outro, a sua assunção.

Lacan (1975-1976) desfez essa distância entre os dois conceitos, ao mostrar como a recorrência de um sintoma refere-se à escolha por um modo de gozo, justamente uma escolha que diz respeito ao sujeito. No caso de Joyce, Lacan mostrou como o autor converteu seu sintoma (aquilo que dizia algo de si), a carência paterna, em uma produção. De acordo com o autor, Joyce seria alguém carente, porque careceu de uma relação paterna. Ele afirma que *Ulisses* é uma obra que demonstra essa carência, ao mesmo tempo em que testemunha a ligação de Joyce com o pai, mesmo que o renegando.

Dando continuidade às discussões feitas neste capítulo, passamos a análise de dados de Bridget, com o intuito de articular os modos e os ditos dentro de uma produção acadêmica.

4.5 – ENTRE MODOS E DITOS: A ESCRITA DE UM CONCEITO TEÓRICO

Nessa seção, pretendemos verificar como e em que medida, na escrita das diversas versões de um texto, o sujeito, ao intervir sobre o modo, modifica o dito. Levando em consideração o exposto, consideramos modo não só as marcas explícitas textualmente que apontam para um sujeito ou um verbo modal, mas aquelas implícitas de tais modalizações: os lexemas modais e, mesmo, a supressão dos verbos modais e o contexto em que tal supressão ocorre. Ao referirmo-nos à supressão dos verbos modais, fazemos menção a usos semelhantes aos da modalidade alética, na qual a não utilização do verbo e do sujeito modal explícitos têm uma finalidade que se liga justamente à do modo: expressar distanciamento do enunciador e do enunciatário de forma que tal expressão seja lida como uma verdade universal.

Para a realização desta investigação, analisaremos duas formulações de um conceito teórico realizadas por uma mesma pesquisadora, em duas versões de uma seção de sua

dissertação. Nosso intuito é analisar se e como, pelo trabalho com o modo, o sujeito modifica a sua relação com a teoria que embasa a sua pesquisa e com a própria escrita.

O recorte transcrito consiste na primeira resenha teórica manuscrita feita pela informante a respeito de um conceito importante para sua pesquisa, qual seja, o de identificação.

Excerto 1- Reprodução de trecho de uma das versões da dissertação de Bridget

~~O processo de identificação, consistindo nesse
Assim
Em vista disso, é possível compreender in-
den em de acordo com para a psicanalise,
identificação é a palavra que nomeia o proce-
sso que tem como resultar cujo resultado
em que um eu estranho que é assimilado
por um indivíduo que passa a comportar-se
de maneira diferente do seu próprio sem se dar
conta disso.
Freud em
No texto Psicologia de Grupo e ... Freud
dedica no capítulo 7 as Três formas de identi-
ficação esse processo que, por volta de 1920
foi a ocupar primeiro~~

Excerto 1.1 – Transcrição do excerto reproduzido anteriormente

- 01 O processo de identificação, consistindo nesse
- 02 Assim
- 03 Em vista disso, é possível compreender in
- 04 inden em de acordo com para a psicanalise,
- 05 identificação é a palavra que nomeia o proce
- 06 sso que tem como resultar cujo resultado
- 07 em que um eu estranho qu é assimilado
- 08 por um indivíduo que passa a comportar-se
- 09 de maneira diferente da sua própria sem se dar
- 10 conta disso
- 11 Freud em
- 12 No texto Psicologia de Grupo e ... Freud

- 13 dedica no capítulo 7 as três formas de identi
14 ficação desse processo que por volta de 1920 pa
15 sou a ocupar primeiro

Este excerto tem uma série de elementos visuais que chamam atenção do leitor antes mesmo que o texto seja lido. Há rasuras, podemos notar, por exemplo, que das 15 linhas que compõem esse fragmento, 3 estão totalmente riscadas (linhas 1, 2 e 11) e 5 estão parcialmente riscadas (linhas 3, 4, 6 e 13). Além disso, há algumas correções feitas no texto (linhas 7, 8 e 14), o uso de uma espécie de parênteses (linhas 12 a 15) e, por fim, um grande X, que parece significar aqui a invalidação do texto como um todo.

Há cinco frases inacabadas (linhas 1, 2, 11, 12 e 15). Podemos notar que das linhas 3 a 10 há a tentativa, por parte da informante, de definir o conceito teórico que utilizará no seu trabalho. É interessante observar que essas linhas concentram o maior número de rasuras presentes no texto, as quais incidem sobre o modo, como veremos a seguir.

Na linha 1, é suprimido o início da oração que parece ser dedicada a uma afirmação acerca do conceito de identificação, como notamos pelo uso dos termos “O processo de identificação”, que aqui ocupa a função de sujeito do enunciado e, em seguida, é suprimido o início de uma oração intercalada. Na linha 2, há a supressão da conjunção conclusiva “assim” que indicaria, provavelmente, uma consideração feita a partir da afirmação sobre o conceito de identificação na linha anterior.

Na linha 3, temos o apagamento da modalidade alética, já que apresenta a ideia de uma possibilidade e, no seu lugar, é mantida a modalidade epistêmica, como podemos notar com o uso da expressão “Em vista disso” e “para a psicanálise”. Enquanto a primeira expressão retoma o que foi afirmado anteriormente, apoiando-se nesses conhecimentos para afirmar o que se segue; a segunda parece cumprir a função de limitar e chamar a atenção do leitor para a afirmação posterior, a definição do conceito teórico de identificação.

Na linha 4, vemos que o que foi suprimido é a preposição “em” e uma conjunção conformativa, “de acordo”, mais a preposição “com”. Diferentemente do que propõe Roulet (1979), que ao analisar o uso das modalidades no francês nomeia como lexemas modais os advérbios, verbos e adjetivos, propomos que no trecho as preposições e a conjunção, juntamente com as rasuras, poderiam ser nomeadas de lexemas modais, uma vez que indiciam a subjetividade em um contexto que o eu, o sujeito modal, não está presente (modalidade implícita). No caso, marca a dúvida, acerca do uso de preposições, daquele que escreveu.

É interessante notarmos que nas linhas 2 e 3 o uso das conjunções segue uma progressão temática, ainda que uma dessas linhas seja composta apenas da conjunção. A progressão é construída da seguinte forma: na primeira linha, temos uma afirmação sobre algo; na segunda, temos uma conclusão a respeito do que foi afirmado anteriormente; e na terceira, retira-se uma consequência do que foi afirmado e concluído anteriormente, chamando a atenção do leitor por meio do uso da modalidade alética é “preciso”.

Na linha 5, temos uma modalidade alética, que foi combinada com a epistêmica (para a psicanálise). A modalidade alética é utilizada para dar a definição do que é identificação (a identificação é). Na linha 6, vemos que há a tentativa de formular por duas vezes uma mesma oração, utilizando-se, para isso, de dois diferentes pronomes relativos: que e cujo. Trata-se de uma oração que, posteriormente, será suprimida e substituída por uma forma mais sintética (De: pronome relativo + verbo + preposição + substantivo – linha 6/ pronome relativo + substantivo – linha 6; Para: preposição + pronome relativo). Nas linhas 7 a 10, temos a continuidade da definição de identificação, na qual é descrito o processo (linhas 7 e 8) e os efeitos desse processo (linhas 8, 9, 10).

Na linha 11, há a supressão do nome do autor que formulou o conceito teórico de identificação (Freud) e da preposição (em) que aqui parece indicar o texto em que tal conceito foi formulado. Na linha 12, vemos que a pesquisadora retoma a ideia da proposta na linha anterior, reformulando-a, já que nessa linha há o título do livro em que há uma definição do conceito de identificação (Psicologia de grupo e...) e o nome do autor desse livro (Freud). Notamos que o título do livro não consta completo e que a informante indica essa ausência pelo uso das reticências.

Das linhas 12 a 15, a informante inicia uma espécie de resenha do texto que havia mencionado, indicando o capítulo (linha 13) em que o autor trata das formas de identificação (linha 3). Como esse texto encontra-se inconcluso, supomos que em sua continuidade a informante iria descrever, apoiando-se nos referenciais já mencionados, cada uma das formas de identificação. Trataria, portanto, de uma tentativa de cernir melhor o conceito que seria operacional para a realização da sua investigação científica.

Outro ponto importante é percebermos que, apesar de ser um texto ainda muito incipiente em relação ao que se espera de uma resenha teórica de um texto acadêmico, há ainda uma preocupação da informante em adequar-se a esse modelo, visto que ela fornece uma definição do conceito que se propõe a trabalhar e indica a seu leitor: o título do texto teórico, o nome do autor e o ano de sua produção.

Retomando os conceitos de modalidade implícita e explícita, notamos que, no trecho analisado, as marcas de subjetividade, em sua maioria, parecem estar implícitas. Isso porque não temos, por exemplo, nenhuma marcação do sujeito modal. As marcas modais apareceriam no uso dos verbos auxiliares, tais como: passa a comportar-se (linha 8), passou a ocupar (linhas 14-15); e das modalidades aléticas (é possível compreender; é a palavra que) e epistêmica (Em vista disso, para a psicanálise). Por outro lado, tendo em vista os dados que analisamos, pensamos ser necessário ampliar o conceito de modalidade explícita, aqui exposto, porque há outras marcas que aqui se encontram explícitas, tais como a alteração entre as preposições (linha 4), que parece funcionar como lexemas modais, e as rasuras, que marcam o trabalho do sujeito sobre o texto.

A seguir, analisaremos a segunda tentativa, feita pela informante, de definição do conceito de identificação. Trata-se de um trecho recortado da quinta versão da introdução de sua dissertação²⁴.

Excerto 2 – Manuscrito 123 da dissertação de Bridget

- 01 1 – O que é a identificação?
02 A identificação é um fenômeno através do qual o indivíduo, entendido como ser da
03 nossa
04 espécie exatamente no estado em que sai da barriga da mãe, através de sucessivas
05 transformações vem a se constituir e como ser humano e, se submete, portanto, às
06 leias da
07 cultura na qual está inserido.
08 [...] 3- Pelo que a senhora está falando eu, posso, então, compreender que a
09 identificação é um fenômeno que se
10 caracteriza como um processo? Quando esse processo estaria consolidado?
11 Embora seja possível considerar a identificação como um processo, não
12 podemos apontar uma data para seu término. Entre outros motivos, porque Aliás, na
13 verdade
14 seria mais apropriado falarmos de identificação no plural, não de uma, mas de várias
15 identificações pelas
16 quais um sujeito passa no decorrer de sua vida.
17 [...] 6 – 4- Quer dizer então que uma pessoa nunca é ela mesma, que vai sendo no
18 decorrer da vida o espelho daquilo com que se identifica?
19 Eu não diria a palavra *nunca*, apesar do fato de ser algo diferente dos modelos
20 que lhe são apresentados, não seja algo fácil nem comum.
21 Achei curioso você ter sido a expressão espelho, que é o nome dado à fase que
22 Instaura a identificação que inaugura, digamos assim, o estatuto de ser humano no
23 bebê
24 de carne e osso que nasce.

²⁴ Há na tabela a indicação de duas numerações. Os números que constam na coluna da esquerda indicam o número de linha, já os números que constam na coluna do lado direito referem-se aos números das questões que foram elaboradas pela informante em sua entrevista consigo mesma, em uma tentativa de definir o conceito de identificação. Os grifos contidos no texto foram feitos pela informante.

Antes de analisar esse trecho, propriamente dito, é necessário descrever seu contexto de produção. Acompanhando a escrita da definição do conceito de identificação, pela leitura das versões do texto dedicadas a esse fim, notamos que muitas foram as dificuldades encontradas por Bridget. Tais dificuldades foram desde relacionar os autores que formularam esse conceito e suas mudanças nessas reformulações, até escolher ou redigir uma definição para tal conceito.

Para se ter uma dimensão do processo, o primeiro recorte apresentado corresponde ao manuscrito 33 e o segundo, ao manuscrito 123. Após muitas tentativas, a informante optou por adotar uma resposta um tanto quanto singular a esse impasse: a elaboração de um questionário redigido e respondido por ela. Sua intenção foi simular o tipo de texto que analisava, entrevistas feitas com docentes. A versão que temos aqui consiste na primeira formulação dessa entrevista para expor o conceito de identificação.

Ressaltamos que na análise do manuscrito, nosso foco será ver o que se mantém nessa versão daquela feita no manuscrito 33. Desse modo, ampliando a definição de modo e dito, estaremos considerando o dito a definição do conceito de identificação e modo, as diversas formas pelas quais um sujeito explicou tal conceito, que não, diretamente, ligam-se a sua definição.

Notamos que no trecho que recortamos temos as perguntas (linhas 1, 6 a 7, e 12) e as respostas (linhas 2 a 5, 8 a 11 e 13 a 17) de três questões. A primeira questão é uma pergunta acerca da definição do conceito de identificação. Para respondê-la, a informante vale-se de uma modalidade alética (linha 2) e de uma modalidade epistêmica (linhas 2 e 3), já que faz uma ressalva, baseada em um conhecimento sobre aquilo que declara.

A segunda pergunta centraliza-se na explicação da identificação como um processo (definição essa que já se encontrava na versão anterior). Na resposta dessa questão, vemos que a informante utiliza-se de duas modalidades: a modalidade alética (linhas 8 e 9), já que há aqui a expressão de uma possibilidade “seja possível”; e a modalidade axiológica (linhas 10 e 11), visto que há nesse trecho um julgamento de valor “seria mais apropriado”. Nessa resposta, a informante menciona algo que também já havia sido afirmado na outra formulação do conceito, o caráter plural das identificações, o fato de serem mais que uma. Já a última pergunta aborda o início do processo de identificação. Em sua resposta, há a utilização da modalidade epistêmica (linha 14), visto que a afirmação é baseada em um conhecimento.

Retomando mais uma vez as noções de modalidade implícita e explícita, notamos que esse trecho, talvez por sua extensão, tem mais marcas de uma modalidade explícita, como podemos notar: a) no uso das modalidades já apontadas; b) no uso dos verbos modais (está inserido, linha 5; está falando, linha 6; estaria consolidado, linha 7; seja possível considerar, linha 8; podemos apontar, linha 9; seria mais apropriado falarmos, linha 10; e pode se explicar, linha 12) e c) na explicitação do sujeito modal “eu posso” (linha 6). Em termos de modalidade implícita, podemos notar o emprego dos lexemas modais, como o advérbio de modo “exatamente” (linha 3). Assim como no recorte anterior, há, na linha 9, uma intercalação de conjunções (“porque”, aliás, na verdade) que nos parecem marcar, mais uma vez, uma dúvida daquele que escreve sobre os recursos linguísticos que usará em seu texto, podendo ser, portanto, considerados, no texto, lexemas modais, já que indiciam uma expressão da subjetividade.

Comparando as duas formulações do conceito de identificação aqui expostas, podemos notar que há uma recorrência de afirmações que definiriam o que é identificação. Trata-se da: a) definição de identificação como um processo (Linhas 1, 5 e 6 do manuscrito 33; e Linhas 7, 8 e 12 do manuscrito 123); b) constatação de que há mais de uma identificação (Linha 13 do dado 1; e Linha 10 do dado 2); c) consideração da identificação como algo que proporciona uma transformação no sujeito, uma passagem (Linha 8 do manuscrito 33; e Linha 11 do manuscrito 123); e d) consideração da identificação como um processo inconsciente (Linhas 9 e 10 do manuscrito 33; e Linha 15 do manuscrito 123).

Levando em consideração essa comparação e analisando, mais uma vez, a segunda formulação do conceito, notamos que as afirmações descritas acima são aquelas que visam a descrever o que é o conceito de identificação. Apenas uma das características, que descreveria o que é a identificação, não está colocada na primeira versão, aparecendo apenas na segunda: o caráter humanizador da identificação, vista como um processo que permite que o ser se transforme em humano.

Desse modo, as afirmações aqui colocadas comporiam o dito sobre o conceito de identificação, visto que o descrevem e as outras afirmações comporiam o modo, já que incidem muito mais sobre o modo de afirmar algo do que sobre a sua representação, sua descrição. Nesse sentido, podemos notar que há uma série de alterações sobre o modo, tais como a inclusão de mais indicadores de subjetividade, a quantidade de linhas dedicadas a expor um conceito em uma e outra versão, a formatação da segunda formulação do conceito em uma entrevista e os outros aspectos que já pontuamos na análise, porém essas alterações

pouco alteram o dito, visto que de uma versão para outra (quase cem manuscritos depois) as características que descrevem o conceito permanecem quase as mesmas.

Depois de mostrarmos como a informante foi definindo o conceito de identificação em seu trabalho, retomamos as palavras que, pela nossa análise do capítulo dois desta parte, parecem terem sido as que ressoaram para Bridget e a implicaram em uma investigação científica. Retomando, aparecem as seguintes palavras: Ideal, Identificação, Modelo, Imagem, Imaginário. As três primeiras foram bastante recorrentes numericamente na versão final da dissertação da informante, já as duas últimas, apesar de não serem tão recorrentes, foram trazidas por se tratar, na pesquisa, de termos que remetem a um mesmo campo semântico. Como vimos, o segundo termo refere-se a um conceito teórico que foi definido pela informante, ao longo do percurso de escrita de sua dissertação, e que permaneceu central na versão final do seu texto, sobretudo, porque tal conceito parece ter auxiliado a pesquisadora a delimitar seu objeto de pesquisa.

É interessante destacarmos que o objeto de pesquisa da informante, o modelo de professora ideal, faz referência a três dos termos que definimos como palavras que ressoaram em seu trabalho: professora (o termo mais recorrente), modelo e ideal. Por sua vez, as palavras-chave fazem menção a mais duas dessas palavras que ressoaram: identificação e imaginário. Para além de uma representação numérica, a representatividade desses termos, que nos permitiu caracterizá-los como palavras que ressoaram, foi a relação deles com o objeto de pesquisa de Bridget.

A construção do conceito de identificação feita pela informante parece mostrar como os termos relacionam-se à definição do conceito e, conseqüentemente, referem-se ao objeto de investigação. Na primeira formulação do conceito que analisamos (manuscrito 33), estão pressupostas algumas dessas palavras, como imagem e imaginário. Já na segunda formulação, há a menção ao termo modelo e subentende-se a ideia de imagem e imaginário, uma vez que a informante faz alusão ao termo espelho para explicar a constituição do sujeito.

Podemos pensar que a recorrência desses termos parece mostrar que há uma insistência por parte da pesquisadora em compreendê-los, o que nos permitiu afirmar, anteriormente, serem essas palavras que ressoaram na formação de Bridget. Trata-se de termos que parecem terem sido o motor da delimitação de seu objeto de pesquisa e da realização desta. Nesse sentido, tais termos poderiam fornecer-nos indícios a respeito do sintoma que moveu a informante. Mais que isso, poderiam indiciar a respeito de como e se eles puderam se converter, assim como fez Joyce, em um sintoma. Para que possamos

confirmar ou não essa hipótese seria necessário analisar informações e narrativas dadas pela informante a respeito da sua infância, o que fugiria ao escopo desta pesquisa.

Retomando a pergunta a que nos propusemos responder neste capítulo: em que medida é possível estabelecer uma relação entre linguagem e corpo, por meio dos diversos modos de dizer algo? Pensamos que para que haja uma consonância entre corpo e linguagem, ou entre corpo e escrita, é preciso que o sujeito saiba que ter um corpo é diferente da imagem que se tem dele, assim como modificar o texto ou criticá-lo não é o mesmo que uma crítica àquele que escreve. Isso passa pela diferenciação do modo e do dito. Assumir que o texto pode funcionar como um substituto para um corpo ausente, portanto, passa por saber que as intervenções sobre um corpo ou sobre uma escrita pode modificar seu modo, mas não, necessariamente, um dito.

Muitos são os modos pelos quais um sujeito pode escrever um texto ou se colocar no mundo sem se perder de si mesmo. Nesse sentido, escrever e inscrever o texto e a si é a forma pela qual o dito e o sujeito continuam a existir. Uma escrita, portanto, intervém sobre os modos de escrever e sobre os ditos socialmente validados.

Fazer de si e da sua obra um *sinthoma* passa por esse momento de deixar de ser, é ser pequeno como “soem ser aranhas e formigas”²⁵, pois para escrever em algum momento tem de se admitir que não se sabe e o que se sabe não é suficiente. E é assim, assumindo nossa fraqueza, que escrevemos, sem ter medo de se perder, porque é preciso se perder para percorrer o caminho e perceber que aquilo que somos não perdemos. No final, escrever é saber que só dá para ser “tudo o que você consegue ser ou nada”²⁶.

Na segunda parte desta tese, buscaremos abordar como se deu a construção da pergunta e do objeto de pesquisa de nossas informantes. Para fazê-lo, iremos analisar dados retirados das diversas versões produzidas pelas informantes.

²⁵ São versos do cântico I de Hilda Hilst, do livro **Cantares do sem nome e de partida**.

²⁶ Versos da música de Lô Borges e Milton Nascimento: Tudo o que você queria ser.

PARTE II

**“EU VOLTEI PRA JUNTAR PEDAÇOS”: AS PESQUISAS
CIENTÍFICAS ADULTAS**

1 – A ESCRITA ACADÊMICA COMO OBJETO DE AMOR

Desde minha fuga, era calando minha revolta (tinha contundência o meu silêncio! Tinha textura a minha raiva!) que eu, a cada passo, me distanciava lá da fazenda, e se acaso distraído eu perguntasse “para onde estamos indo?” – não importava que eu, erguendo os olhos, alcançasse paisagens muito novas, quem sabe menos ásperas, não importava que eu, caminhando, me conduzisse para regiões cada vez mais afastadas, pois haveria de ouvir claramente de meus anseios um juízo rígido, era um cascalho, um osso rigoroso, desprovido de qualquer dúvida: “estamos indo sempre para casa”. (NASSAR, 1989, p.33-4)

A segunda parte desta tese foi construída como um espelho da primeira. Dessa forma, neste primeiro capítulo, abordaremos dois temas que foram trabalhados no primeiro e no segundo capítulo da parte um: os conceitos de objeto de amor e de escrita. O capítulo tem dois objetivos: 1) mostrar o estatuto da escrita nas produções das Ciências Humanas e de Letras²⁷; e 2) discutir a relação entre objeto de amor e a realização de uma pesquisa.

A escolha por tratar da noção de escrita nas Ciências Humanas e Letras deve-se ao fato de que nossa produção e a de nossas informantes se inserem nessas áreas de conhecimento e, principalmente, porque, nelas, a escrita teria um estatuto diverso daquele que tem em outras áreas. Ela tem uma especificidade: é por meio dela que alguém expõe os resultados de uma pesquisa e a escrita de um texto já é parte do resultado dessa pesquisa, uma vez que o trabalho sobre esse texto pode garantir sua legitimação (a partir das escolhas feitas por aquele que o escreveu: a forma como foi redigido, a obediência a uma estrutura, a escolha dos argumentos etc). Realizaremos ainda uma discussão acerca da produção acadêmica em contexto institucional, propondo-nos a refletir a respeito da importância da escrita e da análise de dados na escrita de um texto.

Para a realização do segundo objetivo, discutir a relação entre objeto de amor e a realização de uma pesquisa, analisaremos a escrita do memorial de Louise, entregue como parte do relatório de qualificação da informante. Nesse texto, podemos ver de que modo ela parece relatar uma proximidade entre a investigação científica que se propôs a realizar e seus

²⁷ Nesta tese adotaremos a nomenclatura das áreas de conhecimento utilizada pela Capes, que inclui o curso de Letras como parte da área de Linguística, Letras e Artes, constituindo uma área de conhecimento distinta da de Ciências Humanas.

objetos de amor. Além disso, buscaremos depreender, por meio dessa análise, quais seriam, para Louise, suas condições para o amor.

1.1 – AS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS E A ESCRITA

Nesta seção, trataremos das peculiaridades:

- a) *Da pesquisa na área de ciências humanas e na área de Letras*: o fato de que a escrita tem um papel fundamental, sobretudo, para aqueles que tomam a linguagem como objeto (de pesquisa, de análise). Esta especificidade reflete na produção dos relatórios finais de pesquisa dessas áreas. Nelas, a escrita é, ao mesmo tempo, o instrumento por meio do qual se relata os resultados de uma pesquisa e o produto do processo concluído. É “produto” no sentido de que a escrita do relatório final, e a forma como tal texto se compõe, é um resultado da investigação.
- b) *Do texto acadêmico, predominantemente argumentativo e, como tal, expressão de uma subjetividade*. Essa característica faz com que a escrita ocupe um papel fundamental para a inserção do pesquisador em uma comunidade científica. Pela escrita, é possível construir um objeto de pesquisa que pode ser analisado tomando o paradigma (as teorias, conceitos teóricos, autores etc.) dessa dada comunidade. Trata-se, portanto, de uma escrita que não pode ser tomada como análoga à colocação de palavras no papel e de uma análise que não se restrinja aos seus aspectos formais. Deve ser vista como sendo o fruto de uma preocupação epistemológica de como o conhecimento é construído nas ciências humanas.

Para Henry (2001), ao produzir, é preciso considerar o linguístico. Não fazê-lo ocasiona vários equívocos, dentre os quais, o ocultamento do processo de argumentação e a criação de uma ilusão do texto como sendo algo homogêneo. Esse cuidado com o linguístico torna-se mais relevante se consideramos o trabalho dos pesquisadores que tomam a linguagem como objeto. Nesse caso, é preciso considerar o linguístico em cada etapa de realização de uma investigação: na leitura dos textos teóricos, na redação do texto acadêmico, na análise dos dados.

Levamos em consideração, ainda, a ponderação de Henry segundo a qual, na ciência, existe uma contradição entre o objeto real e o objeto de conhecimento, a ser compreendido como “um objeto que muda” dependendo da teoria adotada, das condições de produção etc. (HENRY, 2001, p.16). O objeto real seria aquele empírico, já o do conhecimento seria construído, aquele sobre o qual houve um trabalho do pesquisador sobre o objeto. Trata-se de um trabalho sobre a linguagem. No caso das áreas de Ciências Humanas e Letras, a constituição desse objeto pode se dar por meio da escrita.

Coracini (1991) aborda como o trabalho sobre a linguagem na produção de textos acadêmicos se dá. Segundo a autora, diferentemente da objetividade pressuposta pelo senso comum e por vários pesquisadores, os textos acadêmicos teriam um caráter argumentativo, desmitificando, assim, a aparente objetividade desse tipo de texto.

A autora afirma que o texto acadêmico pode ser considerado tanto um discurso envolvido (que relata uma experiência de pesquisa) quanto um discurso envolvente (que tem por objetivo convencer um leitor). Segundo ela, um texto acadêmico considerado apenas como relato de uma experiência possuiria em sua organização textual características que o aproximariam mais de uma narrativa, ou de uma descrição, enquanto que ao considerá-lo como envolvente, teríamos características de organização textual que o assemelham mais ao texto argumentativo.

Considerado como discurso envolvente, o texto acadêmico tem como objetivos: 1) “promover o leitor a possível ‘repetidor’ do experimento”; 2) “envolver o leitor pela evidência dos fatos (provas) relatados” e 3) “engajar o leitor”. Segundo a pesquisadora, esses objetivos aproximariam o texto acadêmico do texto político, cujas características foram definidas por Osakabe (1979).

Coracini (1991) sustenta que a escrita de um texto acadêmico envolve subjetividade. Apesar disso, a autora constata, nos relatos coletados por ela, feitos por cientistas, uma preocupação dos pesquisadores em fazer uma ciência que seja objetiva. Nesse sentido, a autora afirma que há, por parte desses pesquisadores:

[...] o desejo (e esse é um efeito de sentido) de criar no enunciatário a ilusão da evidência empírica: a seqüência linear dos eventos, a tentativa de apagamento do enunciador que se distancia de seu enunciado, constituem, dentre outros, alguns dos fatores responsáveis pela ilusão de uma reprodução objetiva e imparcial do experimento. Desse modo, tenta o enunciador interferir em seu enunciatário, em suas representações ou convicções, provocando transformações. As formas canônicas do discurso científico, camufladoras da origem enunciativa, nada mais são do que instrumentos válidos, socialmente aceitos (e impostos pela comunidade

científica), de persuasão e, nessa medida, índices de subjetividade. (CORACINI, 1991, p.89)

Para confirmar sua tese, a autora analisa alguns textos científicos produzidos no Brasil e na França, demonstrando que a existência de alguns elementos, tais como metáforas, modalizadores e marcas de uma heterogeneidade mostrada indiciam a subjetividade no texto acadêmico. Da mesma forma, ressalta que a escolha dos pesquisadores por alguns tempos e pessoas verbais, bem como a constatação de que o texto acadêmico é um texto argumentativo, reforça a sua tese.

De acordo com Coracini (1991), a utilização de tais recursos demonstra uma preocupação do pesquisador em aproximar e convencer o leitor do seu texto. Isso revelaria “a subjetividade inerente à atividade pré-discursiva, à elaboração racional de teorias e às diferentes escolhas correspondentes aos diversos momentos que constituem o processo discursivo” (CORACINI, 1991, p.192).

A distinção proposta por Coracini (1991) entre *discurso envolvido* (aquele que se aproxima mais a uma narrativa, um relato) e *discurso envolvente* (aquele no qual a argumentação dá a tônica) nos é bastante cara. Porém, é preciso não tomar essa distinção como algo estanque. Isso porque em um discurso envolvido a argumentação também pode se fazer presente, em escolhas como: a ordenação do texto, a sua progressão temática, a sintaxe, o uso do léxico etc.

1.2 – A ESCRITA DOS OBJETOS DE AMOR OU A ESCRITA COMO OBJETO DE AMOR

Nesta seção, buscaremos mostrar em que medida um memorial acadêmico pode se configurar em uma narrativa, tal como descrita pela semiótica, capaz de fornecer indícios sobre quais teriam sido os objetos de amor constituídos ao longo da existência da informante e os enigmas que permaneceram para ela como não simbolizados.

Nossa escolha por analisar o memorial da informante se deu não porque tomamos como verdade as suas afirmativas, mas porque esse é um texto exemplar para compreendermos como se deu a relação entre os objetos constituídos por Louise.

O memorial constitui-se em um tipo de texto acadêmico cada vez mais exigido dos pesquisadores, seja por ocasião da realização de um concurso público, seja por exigência de algumas universidades por ocasião da realização do exame de qualificação.

Diferentemente dos demais textos acadêmicos, nos quais há uma pretensão de objetividade, o memorial destaca-se por configurar-se em um texto no qual há o espaço para expressão da subjetividade, uma vez que sua função é a de relatar os feitos pessoais e acadêmicos de um pesquisador, configurando-se, portanto, em um discurso envolvido, tal como descrito por Coracini (1991).

Bertrand (2003) ressalta que, em vários textos, narrativa e argumentação estão profundamente imbricadas.

[...] a narrativa pode estar, e talvez esteja sempre, a serviço da persuasão, mas que, inversamente, a argumentação, no exercício de seus papéis, de suas estratégias e de suas funções essenciais, segue os princípios mais elementares da narratividade. Não há nada de espantoso em aceitarmos a ideia de que as estruturas e as relações entre actantes, reconhecíveis no interior do discurso enunciado, são as mesmas que estruturam a realidade enunciativa das interações. (BERTRAND, 2003, p. 299)

Como já havíamos afirmado, vemos como é impossível dissociar narrativa de argumentação, visto que há, na estrutura desses textos, elementos comuns. A seguir, analisaremos um memorial acadêmico, visando a discutir como esse estrutura-se como uma narrativa ficcional e persuasiva, que relata uma experiência, o percurso do actante.

1.2.1 - A ESTRUTURA DA NARRATIVA

Antes de partirmos para a estrutura do memorial que iremos analisar, vamos descrevê-lo brevemente. O memorial que analisaremos foi produzido por Louise, em 2007. O texto foi retirado da primeira parte do seu relatório de qualificação, dedicada a relatar a realização das atividades complementares e das atividades feitas para a obtenção dos créditos regimentalmente previstos (disciplinas e créditos-atividade). Trata-se de um escrito de vinte páginas, nas quais a pesquisadora narra sua história, do nascimento à sua entrada no mestrado.

Pela leitura desse texto, notamos que a narrativa se estrutura a partir da marcação do tempo, desde marcações mais específicas, que indicam datas, até referências temporais mais gerais. Elas foram transcritas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Exemplo de marcadores temporais utilizados por Louise

Terça-feira, 14 de agosto de 1984
Este foi o dia
três meses
Até os 17 anos
até hoje
os nove primeiros anos de escolarização
na minha época
Tinha onze anos
Aos treze anos
Aos doze anos
Dos treze aos dezesseis tinha cargo
Dezessete
Durante o período em que ensinava
na época
uma vez
naqueles momentos
sempre
numa tarde ensolarada

Lendo os exemplos transcritos no quadro, podemos notar que, por diversas vezes, a informante marca a passagem do tempo pela sua idade, de forma cronológica (da sua data de nascimento – primeira marca de tempo no texto, até a data presente, que, no caso, referia-se ao momento de sua qualificação do mestrado, em 2007).

Nesse texto, há uma alteração de predicados que acompanham a passagem do tempo. Trata-se dos qualificadores atribuídos ao actante no decorrer da narrativa, tais como: *Estudiosa, Caxias, CDF, PSP (Puxa Saco de Plantão), Secretária, Professora, Uma criança*. É importante ressaltarmos que desses sete predicativos atribuídos a Louise, cinco referem-se a qualificativos que teriam sido atribuídos a ela por outros. Os quatro primeiros atributos teriam sido lhe dados pelos colegas de sala, que assim a nomeavam como forma de marcar a sua diferença com relação a eles. O último, por sua vez, refere-se à forma como seus pais a definiam, quando a informante tinha 13 anos.

A maior parte desses predicativos mencionados parecem ser vistos por Louise de forma negativa e referem-se a denominações das quais ela alega pretender se desprender. Contudo, as nomeações de secretária e de professora referem-se a qualificações que são caracterizadas por Louise de forma positiva e as quais ela faz menção mais de uma vez no texto.

É interessante notar que os predicativos aos quais a informante mais se liga são justamente aqueles que se referem a funções e não ao ser. Não indicam quem ela é, mas

remetem à função que ela ocupa, em um determinado momento da sua vida. Outro ponto a ser destacado é que eles aparecem mais no início da narrativa, nos momentos em que ela narra sua infância e adolescência. O mesmo ocorre com as marcações de tempo, que são mais numerosas no início do memorial. No decorrer da narrativa, as marcações temporais, assim como os qualificativos endereçados ao actante, tornam-se menos frequentes.

A partir da análise da forma como os predicativos aparecem na narrativa da informante, pensamos poder afirmar que: 1) há alguns predicativos que Louise recusa, mas, mesmo assim, os transcreve, o que parece nos indicar que esses mesmo sendo lidos por ela como pejorativos ou negativos, a tocaram de alguma forma (ressoaram); e 2) os predicativos vão se tornando menos frequentes ao longo do memorial, o que nos parece poder ser interpretado de duas formas: como uma escolha da informante por destacar esses elementos somente no início da narrativa e por sua narrativa se constituir como a de alguém que, paulatinamente, foi se desvinculando dos predicativos que lhe eram atribuídos.

Além dessas marcas (que indicam a estruturação da superfície do texto), é preciso analisar a estrutura geral dos fenômenos narrativos. Partindo de uma sistematização dos estudos da semiótica narrativa, Bertrand (2003) afirma que a narrativa poderia se resumir a cinco sequências elementares: Estado 1, Transformação 1, Intensificação, Transformação 2, e Estado 2. Analisando o memorial, encontramos uma estrutura similar à proposta pelo autor. A seguir, transcrevemos trechos retirados do memorial de Louise que se referem a cada uma das sequências mencionadas na estrutura da narrativa.

Excerto 1 – Retirado do memorial de Louise

01 Sempre fui muito boa aluna e estudiosa, o que me rendeu três medalhas de melhor aluna,
02 nos três anos em que a escola tinha o costume de “premiar” os alunos desta maneira.
03 Tinha onze anos quando recebi a primeira. Mas, “como nem tudo são flores”, a fama de
04 boa aluna também me rendeu vários apelidos e até mesmo “xingamentos” de alguns
05 amigos, como: “Caxias”; “PSP – Puxa saco de plantão”; “CDF”, entre outros. Assim,
06 desde sempre, tive de lidar com o olhar de alguns que, na época, até não falavam comigo,
07 pelo fato de sempre tirar boas notas. [...]
08 Se, por um lado, a convivência com as outras pessoas apresentava alguns desafios, por
09 outro, o ambiente era pobre em desafios intelectuais. Na minha opinião, era bastante
10 fácil ser bom aluno. Era preciso: fazer todos os exercícios que o professor pedia, ler
11 alguns livrinhos e romances, escrever umas redações sobre a família, a natureza e o meio
12 ambiente, desenhar uns mapas, decorar algumas fórmulas, assistir a todas as aulas,
13 prestar atenção quando o professor explicava e pronto! Dez de média!
14 Posso dizer, portanto, que a “tendência natural” da evolução de minha capacidade
15 intelectual seria a de uma inércia.

O trecho foi retirado de uma parte do memorial em que a informante narrava como era a sua escola, as formas como se relacionava com seus colegas. Nele, temos o Estado 1. Trata-se do momento em que Louise descreve como era uma parte de sua infância e mostra-se descontente com a ausência de desafios intelectuais. Para que ela continuasse ligada aos mesmos predicativos que a definiam, seria preciso seguir as ações marcadas aqui pelos verbos no infinitivo, transcritos nas linhas 10 a 13: “fazer todos os exercícios que o professor pedia, ler alguns livrinhos e romances” etc.

Há, no excerto anterior, o sinal de uma mudança, a primeira transformação, já que é anunciada aqui uma falta. Se nas primeiras linhas temos uma ideia de um estado 1, que poderia se manter permanente (esse no qual a informante afirma ser estudiosa e no qual, de certa maneira, mostra seu descontentamento com os predicativos que lhe eram atribuídos), uma primeira contradição é anunciada pela conjunção adversativa (“mas”), acompanhada pela condicional “se” e pelo adjetivo “fácil”. Trata-se de elementos que caracterizam, para a informante, a necessidade de transformação.

Esse trecho marca a aceitação de dois predicativos, pelos quais ela se define: boa aluna e estudiosa. Nas linhas 9 e 10, utilizando-se de uma expressão modal (na minha opinião), por meio da qual a informante posiciona-se, ela apresenta o que seriam os critérios necessários para poder receber os predicativos que por ela são valorados positivamente (linhas 11 a 13). Aqueles que ela parece recusar são transcritos entre aspas, identificando que são dizeres do campo do outro. Há um julgamento de valor, feito por meio da modalidade axiológica, “era bastante fácil ser bom aluno” e, em seguida, são apresentados os critérios necessários para sê-lo. São sete critérios no total, sendo que alguns se desdobram em outros. Apesar de um número grande de requisitos a serem atendidos, esses são julgados como sendo fáceis.

Neste trecho, há a utilização de uma série de aspas que parecem marcar uma distância do enunciador em relação aos termos utilizados. No texto, marca um questionamento a respeito da utilização de um termo, como é o caso de: “premiar”, “xingamentos” e “tendência natural”. De acordo com Authier-Revuz (2004), um uso das aspas, em um contexto semelhante ao que destacamos, aponta para uma suspensão da responsabilidade, ou seja, o locutor não se responsabiliza sobre o uso da precisão dos termos. Além disso, há um uso das aspas para marcar a transcrição de um discurso que não o do locutor, como: “caxias”; “PSP – Puxa saco de plantão”; e “CDF”.

É interessante notar que dois dos adjetivos que ela recusa (CDF e Caxias) são uma forma (pejorativa, no caso de CDF) de referir-se a alguém que é estudiosa e boa aluna. Não

aceitar os dizeres de seus colegas parece ser uma forma de recusar-se a ficar no lugar que lhe foi atribuído e de marcar sua diferença frente a eles. Como afirmamos, mesmo negando tais predicativos, elas os transcreve. Porém, pela narrativa realizada, parece haver uma modificação, não em relação aos predicativos que lhe são atribuídos, mas quanto à forma de lidar com eles. O trecho, a seguir, mostra a primeira transformação:

Excerto 2 – Retirado do memorial de Louise

- 01 Aos treze anos, eu encontrei o meu primeiro e porque não dizer, novo amor, vivido
02 inteiramente em uma dimensão fantasmática. [...]
03 Naquele momento da minha vida, não me importava mais se os demais colegas ou
04 professores me achavam inteligente. Eu não acreditava nos critérios deles, até porque o
05 que me interessava no agora em que estava vivendo era o saber daquele a quem eu
06 julgava amar e a possibilidade de que tal saber fosse transmitido a mim. Não relaxei na
07 escola. Justamente por começar a ler outros livros, conhecer história de outros países,
08 pessoas etc, comecei a interessar-me ainda mais pelo conhecimento que poderia ter na
09 escola. Assim sendo, passei inclusive a indagar mais os professores.

Como notamos nesse trecho, a informante narra como se apaixonou pela primeira vez, os efeitos desse amor e a mudança que esse sentimento realizou em sua vida, na sua maneira de se relacionar com os predicativos que lhe eram atribuídos. A partir desse encontro, Louise afirma ter alterado sua relação com o saber, com os professores e com seus colegas de escola. O descontentamento que era presente no trecho anterior dá lugar à indiferença aos dizeres alheios. Se no trecho anterior ela relata que o seu caminho natural na escola era a inércia, vemos que essa tendência não se confirmou. No trecho, há o uso do verbo interessar duas vezes, o qual ainda é reforçado, na linha 8, pela locução “ainda mais” e pelo advérbio de intensidade “mais” (linha 9).

Nesse mesmo trecho, temos uma contraposição entre os dizeres alheios, lidos como se pertencessem a um passado, o do estado 1, caracterizados pela negativa (não me importava, não acreditava) e o conhecimento (e a possibilidade de adquirir novos conhecimentos) identificados pelo verbo interessar e pelos advérbios de intensidade.

Os dizeres alheios, além de serem marcados por uma negativa, são, como no exemplo anterior, mantidos à distância. A opinião dos “demais colegas” e professores é marcada como alheia (e um alheio que não lhe interessava e ao qual ela dedicava descrédito), a informante mantém a separação, afirmando que os critérios eram “deles” (linha 4). Esse pronome “deles” ainda perde seu estatuto se compararmos os dois trechos que recortamos. No excerto 1, eles são “alguns amigos” (linha 4 e 5) e no excerto dois são nomeados como “demais colegas”

(linha 3). Apesar de os dois termos poderem se equivaler e funcionar como sinônimos, há, entre eles, uma diferença de sentido que é importante destacar, uma vez que se trata de um trecho em que o distanciamento de um dizer alheio é marcado, assim como uma mudança de modos de encarar os predicativos que lhe são atribuídos, por ocasião da escolha de um novo objeto de amor.

Em sua narrativa, sua mudança se marca, ainda, por sua recusa a um predicativo “inteligente” (linha 4), que teria um significado próximo aos que ela havia aceitado anteriormente (estudiosa e boa aluna). Outro ponto que marca essa transformação é a introdução do advérbio de tempo “agora” (linha 5) e de predicativos que marcam a oposição do tempo do estado 1 e do que ela está narrando naquele momento, como os termos: “novo” (linha 1) e outros (linha 7).

Nesse trecho, amor e saber parecem funcionar como sinônimos. Nas linhas 5 a 6, essa junção ocorre. Há a explicitação de que o amor que ela dedica a seu novo amor tem a ver com a possibilidade e o saber que esse amor lhe dá e o saber que ele (seu amor) pode lhe transmitir. Esse “novo amor” lhe proporciona, ainda, outra transformação: a possibilidade de indagar aos professores.

A seguir, transcrevemos um trecho que pensamos marcar a intensificação dessa transformação em relação aos predicativos que lhe eram atribuídos e ao seu objeto de amor, que vimos no trecho anterior.

Excerto 3 – Retirado do memorial de Louise

01 Após ler este excerto, percebi algo diferente. Primeiramente que não era mais uma
02 criança que nada sabia, que somente dava contas das obrigações de escola. Mas não, eu
03 poderia me colocar no lugar de um daqueles que desejavam subir mais alto, que não
04 deveria me contentar, como a maioria, em permanecer naquele mesmo lugar, em solo
05 “seguro”, já que eu tinha asas, mesmo que ainda muito pequenas, para alçar vôo.
06 [...] Nesse momento, pensei que talvez eu não conseguisse alçar um vôo como o da
07 gaivota, mas não poderia imitar a atitude de muitos jovens que sequer tentam sair do
08 lugar. Tinha de ao menos tentar e, tal qual a andorinha, como diz na dedicatória, tinha
09 de fazer um esforço para sair da posição em que me encontrava.
10 Saí. [...]

O trecho foi retirado de uma parte da narrativa em que Louise narra o recebimento de um presente de seu primeiro amor: um livro com uma dedicatória que a marcou. Trata-se do livro **O primo Basílio**. A dedicatória era composta de uma citação de um livro **O moço de caráter** e consistia em um trecho em que o autor comparava as pessoas em duas categorias de

pássaros: as andorinhas e as águias. As águias seriam comparadas àquelas pessoas que estariam dispostas a voar mais alto e andorinhas seriam as que se contentariam em ficar firmes ao chão. Por meio dessa comparação, positivava os jovens que eram como águias, sabiam que podiam ir além daquilo que era esperado deles.

No excerto acima, vemos como Louise faz menção à sensação que tal dedicatória causou nela. O fato de alguém ter considerado que poderia voar mais alto fez com que pudesse acreditar ser possível tentar. Na sua narrativa, vemos como há a tentativa de marcar uma diferença em relação aos demais colegas. Nessa comparação, ela seria como a águia e os demais amigos seriam andorinhas.

No trecho transcrito, há algo que deve ser notado: a troca da espécie de pássaro. Na dedicatória, o pássaro que voa mais alto é a andorinha, no trecho transcrito, é a gaivota. Porém, essa troca não impede que se mantenha a metáfora, ainda mais porque há um livro, **Fernão Capelo Gaivota (2001)**, em que é estabelecido uma comparação semelhante. No caso, Fernão Capelo Gaivota é uma gaivota que quer voar alto diferente dos outros de sua espécie.

O memorial de Louise parece ter sido todo construído a partir dessa metáfora. Desde o início de seu memorial, ela se inscreve como alguém que se opõe aos dizeres e aos outros colegas com os quais conviveu. Inscreve-se como alguém que quer voar mais alto. Essa construção pode ser lida como uma estratégia argumentativa utilizada pela informante para destacar sua trajetória.

O primeiro fragmento marca a intensificação da transformação da informante, como podemos notar, mais uma vez, pela recorrência da menção de sua mudança e pelo uso do advérbio de intensidade.

O segundo excerto narra a segunda transformação ocorrida na narrativa: a entrada da informante na universidade. Tal entrada trouxe modificações, sobretudo, porque proporcionou uma relação mais íntima de Louise com o saber e com a escrita, uma relação que permaneceu. Temos, então, um novo estado, o estado 2.

Excerto 4 – Retirado do memorial de Louise

- 01 Esta frase me tocou profundamente, principalmente por tudo o que tinha vivido antes de
- 02 vir para a (nome da universidade). Na época em que estava apaixonada, era justamente
- 03 por meio da escrita que eu me sentia eu mesma, no sentido de que, como não podia falar,
- 04 escrevia o que sentia.
- 05 [...] Todas essas reflexões ajudaram-me a escrever um projeto cujo cerne era a escrita.

O fragmento anterior narra o momento em que Louise leu uma frase em um livro teórico que havia sido recomendado por sua orientadora. Tratava-se de um livro que falava sobre o ensino de escrita. Por tratar de um tema que a tocava há algum tempo (a escrita), relembra o que havia vivido antes de entrar na universidade e do papel que a escrita havia tido na sua constituição como sujeito.

Nesse trecho, a informante narra e relaciona a construção de seu projeto de pesquisa aos objetos de amor da infância e a escrita como sendo uma possibilidade de elaborar aquilo que não era possível falar (que não era simbolizado).

Os trechos transcritos mostram a constituição de dois objetos de amor: 1) um homem mais velho, que fez com que Louise alterasse sua relação com o saber (em especial, com a leitura); e 2) a escrita, como uma substituta a esse amor juvenil que permaneceu não realizado. Esses dois objetos parecem ainda se equivaler em alguns momentos da narrativa de Louise, como se constituíssem uma metáfora e metonímia uns dos outros. O amor de Louise a um homem mais velho é o amor ao saber que esse pode lhe transmitir. O amor ao saber é o amor à escrita e àqueles que lhe proporcionam esse contato com a escrita.

A seguir, passaremos à análise dos actantes e dos modalizadores da narrativa.

1.3 - O MODELO ACTANCIAL E OS MODALIZADORES

Para que um modelo de análise dos actantes fosse criado, houve um longo percurso teórico. O primeiro desses modelos foi elaborado em contraposição à análise da estrutura e as funções de Propp (2006). O autor russo foi um dos precursores da análise da estrutura da narrativa, tendo criado um modelo de análise a partir do exame dos contos maravilhosos. Por meio desse exame, o autor notou uma recorrência de fatos da narrativa.

Segundo Bertrand (2003), um dos problemas desse modelo (e que rendeu a Propp críticas de outros teóricos) foi o privilégio das funções sobre os actantes. Bremond (1973) propôs um modelo de análise da narrativa que visava a dar destaque aos personagens, posteriormente denominados actantes.

No livro *Semântica estrutural*, Greimas (1976) propõe um modelo actancial, composto por três elementos, nos quais um se define em oposição ao outro, são eles: 1) Sujeito/Objeto

(aquele que quer alcançar algo e aquilo que ele quer); 2) Destinador/Destinatário (auxilia no percurso de busca do sujeito/ a finalidade dessa busca); e 3) Adjuvante/Oponente (actantes que participam da história/actantes que criam empecilhos a busca do sujeito).

Coquet (1985) relaciona a posição do actante (dos personagens) ao uso da modalidade (linguística, prioritariamente o emprego dos verbos). De acordo com esse princípio, teríamos dois sujeitos: o sujeito da busca e o sujeito de direito. O primeiro seria aquele que seria regido pela modalidade do querer (seria um sujeito ao qual é atribuído o verbo querer e verbos com sentidos próximos a esse), enquanto que, no segundo, a modalidade predominante é o saber. Trata-se de um sujeito aos quais são atribuídos verbos ligados ao saber e com sentido próximo a esse.

No caso do sujeito da narrativa que analisamos, notamos que podemos ter uma mescla entre os dois sujeitos. O verbo querer e os que remetem a esse sentido são recorrentes no memorial de Louise, esses, porém, encontram-se ligados ao verbo saber. Isso parece ser justificado, se levarmos em conta que um dos seus objetos de amor estava ligado a um saber. É o saber, portanto, que dá a tônica dessa narrativa.

O uso das modalidades pode auxiliar-nos na compreensão de outras funções actanciais. O destinador, por exemplo, é aquele que se define pela recorrência da modalidade factível (a ele são atribuídas as ações, sobretudo aquelas ligadas ao verbo fazer). No memorial que analisamos, seguindo a definição do destinador como o sujeito ao qual está ligada a modalidade do fazer, notamos que temos dois actantes que funcionam como destinadores: o irmão da informante, seu primeiro amor e o orientador de sua dissertação (um dos leitores do seu memorial). São esses destinadores que a auxiliam no percurso de sua busca pelo saber e uma relação com a escrita. Praticam as ações (como dar de presente um livro, indicar uma leitura) que fazem com que Louise possa construir sua relação com o saber e com a escrita.

Entre os destinatários, há um traço em comum: os três são narrados como sujeitos de direito, uma vez que são aqueles que têm e transmitem o saber. Ao contrário, aquele que enuncia essa narrativa ocupa a posição de um sujeito de querer. Louise descreve a si mesmo como alguém que deseja saber mais e se aproxima dos destinatários motivada por esse critério. O saber parece ser uma das condições para o amor de Louise. Aqueles que a auxiliam nesse caminho, os destinadores dessa narrativa e que parecem ser seus objetos de amor, são os que portam um saber. Vemos como isso se dá nos fragmentos abaixo, no qual Louise descreve sua relação com seu irmão e com o homem descrito como seu primeiro amor.

Excerto 5 – Retirado do memorial de Louise

01 Irmã caçula de mais dois irmãos, o cuidado que ambos dispensavam sobre mim
02 , principalmente da parte de meu irmão mais velho, era notável. Era respon-
03 sabilidade dele me ajudar nas lições de matemática, tomar a tabuada, a leitura
04 em voz alta, e todas essas coisas que meus pais pouco faziam, justamente por, na
05 época, terem cursado somente até a 4ª série primária.

Excerto 6 – Retirado do memorial de Louise

01 Ele era alguém mais de 10 anos mais velho que eu e, por conta de ser um amor
02 platônico, creio que até hoje não sabe da influência que os anos em que pudemos
03 conviver juntos significaram em mim e na minha carreira. Por coincidência ou
04 não, porque uma vez o ouvi falando de Platão, fui ler o filósofo grego. Era, ao
05 meu ver, um homem perfeito, que veio de muito longe para me ensinar que existia
06 algo além das bananeiras que via do caminho de casa para a escola ou para a
07 igreja. Com ele, mesmo “sem falar”, mas pelo modo de agir, percebi que tinha
08 de estudar outras coisas, saber falar e escrever como ele. Deleitava-me somente
09 em ouvi-lo e fazia de tudo para que isso fosse uma constante: não importava do
10 que falasse, se de futebol, religião, política, música ou qualquer banalidade.

No primeiro trecho, Louise narra o papel que os seus irmãos, sobretudo o irmão mais velho, ocupavam na sua vida. A partir da linha 3, temos a descrição das ações que o irmão realizava, do seu fazer, marcadas pelos verbos no infinitivo: *ajudar nas lições, tomar a tabuada e a leitura em voz alta*. Notamos que temos aqui um destinador, no sentido que é o primeiro que estabelece com a informante um contrato em prol do objeto de valor ao qual a informante aspira: o saber.

Uma relação que será reforçada pelo segundo destinador da narrativa e o que mais se faz presente no texto como um todo, o homem que modificou sua vida e que fez com que ela visse que havia muito a ser apreendido.

Em um primeiro momento da narrativa, a informante estabelecia com o conhecimento, com o saber (o objeto dessa narrativa), uma relação de conjunção: ela era estudiosa, boa aluna. O saber lhe pertencia, sobretudo, porque em comparação aos demais colegas ela se sobressaía e era por esses identificada como sendo portadora desse saber. Já, em um segundo momento da narrativa, a relação passa a ser de disjunção, especialmente a partir do surgimento do segundo destinador (o homem mais velho por quem ela se apaixonou, apresentado no segundo excerto desse grupo que estamos analisando). A disjunção ocorre quando Louise percebe que os saberes que ela possuía, os saberes escolares, pareciam-lhe insuficientes.

Tendo em vista que o objeto dessa narrativa é o próprio saber, podemos afirmar que se trata de uma caracterização típica do texto acadêmico, visto que, de certa forma, esse texto é aquele que coloca o saber em uma posição privilegiada.

Da presença a ausência, da assunção ao apagamento, o sujeito do saber modula suas atitudes. Tais variações são particularmente manifestadas no discurso científico [...]. Essa operação, que garante a ‘transmissibilidade generalizada’ do discurso científico, realiza-se segundo um percurso modal que mobiliza e entrecruza as modalidades veridictórias, as modalidades epistêmicas e as modalidades aléticas. (BERTRAND, 2003, p. 316-7)

Nesse trecho, Bertrand (2003) inclui uma nova categoria de modalidade linguística: a modalidade veridictória, diversa das que havíamos apresentado anteriormente, no quarto capítulo, da primeira parte desta tese.

De modo geral, poderíamos afirmar que a modalidade alética se relaciona ao domínio da existência, sem referência ao julgamento da enunciação (impossível/ possível e suas gradações). A modalidade epistêmica refere-se ao domínio do cognitivo (certo/incerto e suas gradações) e a modalidade veridictória refere-se à oposição de sentidos (ser/parecer). Trata-se de uma modalidade utilizada para expressar a relação do sujeito com seus objetos, no caso de Louise, trata-se de sua relação com o saber. Essa modalidade inscreve o discurso em uma relação intersubjetiva e contratual.

Podemos notar que esse jogo das modalidades que media a relação do sujeito com o saber e com o seu dizer, comprometendo-o e afastando-o do seu dizer é bem característico do texto acadêmico, que, como afirma o autor, consiste em cada vez mais transformar as modalidades veridictórias em modalidades aléticas.

Para verificar como esse procedimento ocorre e se ocorre, recortamos dois fragmentos retirados do memorial de nossa informante.

Excerto 7 – Retirado do memorial de Louise

01 Posso dizer, portanto, que a “tendência natural” da evolução de minha capacidade
02 intelectual seria a de uma inércia. Atender às demandas do outro seria suficiente para
03 me manter em uma posição de destaque em minha comunidade natal, mas não me teria
04 aberto outras portas. Felizmente, este círculo foi superado. Algo, ou melhor, alguém deu
05 o primeiro passo para que eu me “salvasse” por meio da leitura e da escrita. Claro, isso
06 só poderia ser obra de um professor... Não! Na época, bem que eu queria que fosse, mas
07 vivido inteiramente em uma dimensão fantasmática. Conheci-o em um contexto religioso.
08 Neste aspecto, é importante salientar que grande parte da minha formação se deu
09 neste ambiente.

Excerto 8 – Retirado do memorial de Louise

01 No segundo semestre, também cursei duas disciplinas que muito contribuíram e ainda
02 muito contribuirão para o texto da minha dissertação. Na Faculdade de _____ desta
03 Universidade cursei a disciplina_____, ministrada pela Profa. Dra._____.
04 Por não estar muito familiarizada com o modo de análise de orientação____,
05 tive de cursá-la como um desafio a ser enfrentado. Entretanto, era um caminho
06 necessário a ser percorrido, principalmente porque em todas as aulas trabalhamos com
07 a análise de textos e toda teoria ia sendo construída a partir dos textos. O trabalho de
08 análise do texto somente a partir do texto e do modo como foi construído foi
09 imprescindível, porque é o que pretendo fazer em minha dissertação. A avaliação foi feita
10 a partir de uma monografia entregue no final do curso e os alunos receberam a
11 orientação de trabalhar com um recorte do corpus da pesquisa de cada um.

Tendo em vista os dois trechos transcritos, pensamos poder afirmar que, pelo menos no que se refere a esse texto, não houve uma mudança da modalidade veridictória para a modalidade alética. Isso porque não há, ao menos nos trechos recortados, a afirmação de verdades que se pretendem universais. No início do excerto 7, vemos como a modalidade veridictória é presente (linha 2).

As transcrições acima são compostas pelo entrelaçamento de diversas modalidades, como podemos notar na escrita dos excertos, por exemplo, em que temos: I) a modalidade epistêmica: na linha 2 do primeiro trecho transcrito, na quarta e na sétima linha do segundo trecho; e II) a modalidade deôntica (que indica o dever), que aparece na oitava e nona linha dos dois excertos respectivamente: “é importante salientar”, “imprescindível”.

A modalidade alética é a que menos comparece nesse texto, isso porque quando aquele que escreve utiliza essa modalidade o faz de forma a atenuá-la, utilizando expressões de proteção de face, tais como advérbios de modo. Assim sendo, pensamos poder afirmar que, talvez por ser esse um memorial, a modalidade mais recorrente na escrita é a modalidade veridictória.

Para concluir esta parte do texto, pensamos ser importante relacionarmos o contexto de produção do memorial e a necessidade de tal narrativa ser encarada como verídica, receber um valor de verdade (já que há uma prevalência do uso da modalidade veridictória). Como afirmamos, esse texto foi escrito como exigência do exame de qualificação da informante. Assim sendo, é importante que haja uma coerência entre a narrativa e a pesquisa, visto que o memorial narra o percurso que a levou até esse momento de sua formação.

O memorial, portanto, deve mostrar como sua pesquisa se constituiu: a escolha pelo objeto de pesquisa, a temática escolhida, a elaboração da pergunta de pesquisa, a escolha por uma linha teórica etc. Além disso, deve relacionar todos esses aspectos com os fatores

externos, que se referem à vida familiar e acadêmica que a levaram até essa investigação: a relação entre a temática do mestrado e seus estudos anteriores ou interesses de vida, as atividades que acadêmica e cotidianamente despertaram seu interesse pela pesquisa etc. É a junção desses dois fatores que faz com que uma narrativa seja construída e considerada como coerente aos seus objetivos.

A escolha por analisar trechos do memorial dessa informante deve-se justamente porque, nesses trechos, pudemos notar que há uma relação entre o objeto de pesquisa de Louise e seu objeto de amor. Nessa narrativa, inicialmente, saber (a rede de significantes) e amor se coadunam. O saber, pela interpretação que fizemos do seu relato, parece ser uma de suas condições para o amor. Posteriormente, “o saber” é especificado, trata-se de um saber sobre a escrita.

Pela análise aqui empreendida, pensamos poder afirmar que o memorial se constitui como uma narrativa, visto que “obedece” a sua estrutura e seu modelo de actantes. Trata-se de uma narrativa que possui uma série de elementos que visam à persuasão, elementos argumentativos, ou seja, há nessa narrativa a junção de um discurso envolvido (funciona como uma narrativa) com um discurso envolvente (funciona por meio da argumentação). É interessante notarmos que, no memorial, os elementos que garantem a persuasão do leitor referem-se mais à estrutura do texto como um todo do que elementos linguísticos pontuais. Pela análise do texto, podemos destacar alguns, tais como: o valor de verdade da narrativa, o recorte e a escolha por narrar determinados episódios de sua vida e a relação tecida entre pesquisa, vida familiar e acadêmica.

Nesta seção, vimos como, em uma narrativa efetuada por Louise, foi possível ver como ela foi construindo sua relação com o saber, tomando-o como condição para o amor. A nosso ver, a relação que Louise estabeleceu com seus objetos de amor (o saber e a escrita) foram formas de se constituir e se inscrever no mundo. Lidar com sua incompletude.

No próximo capítulo, propomos discutir como essa incompletude (vista muitas vezes como um impasse, uma aporia) foram importantes para a constituição de um fazer científico.

2 – A DÚVIDA NA CONSTITUIÇÃO DO FAZER CIENTÍFICO

[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (BACHELARD, 1996, p. 1996)

Neste capítulo, buscaremos discutir o papel da dúvida e do questionamento na constituição de um fazer científico. Para tanto, iniciaremos uma discussão a respeito da noção de problema, de acordo com Birk (2009) e Fabre (2009). Posteriormente, refletiremos a respeito do papel da ciência normal (KUHN, 1962) e do papel da dúvida para a instauração das revoluções científicas.

Apresentaremos o conceito de aporia como sendo embrionário da caracterização de um fazer científico e que tem um sentido próximo às definições de problema e de problematização mais contemporâneos. Como foi o autor quem deu à dúvida o estatuto de método, apresentaremos a contribuição de Descartes (1641) ao fazer científico. Procuraremos discutir como o conceito de aporia, mesmo sendo recusado por este autor, provocou efeitos em sua produção.

Utilizando-nos de um último exemplo desse fazer ciência que prioriza a dúvida, mostraremos qual a relação entre esse modo de fazer “ciência” e a terapia dos conceitos propostas por Wittgenstein (1975). Por fim, analisaremos versões de textos de nossas informantes, buscando depreender qual o estatuto da pergunta de pesquisa em suas produções.

2.1 – A PROBLEMATIZAÇÃO COMO PARTE DO FAZER CIENTÍFICO

Nesta seção, discutiremos o conceito de problema e sua função na constituição de um fazer científico. Trata-se de um conceito bastante caro à pesquisa científica, uma vez que, de acordo com Lakatos & Marconi (1992), é parte constituinte desse fazer. Buscando examinar mais detidamente o conceito de problema, recorreremos a dois filósofos contemporâneos:

Fabre (2009) e Birck (2009), que tomam o problema não só como parte de um fazer científico, mas como constituintes.

De acordo com Fabre (2009), podemos diferenciar um problema de um falso problema. Para o autor, o falso problema está subordinado ao resultado e tem um caráter findável. Já um problema “verdadeiro” seria aquele que seria constitutivo do ser humano e que poderia fornecer uma resposta não dogmática e, por isso, necessária à ciência. “Pensar não é nem reconhecer, nem recuperar algo já presente na alma; é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não-pensado. Pensar é, sobretudo, pensar de outro modo, destruir a imagem dogmática do pensamento”²⁸ (FABRE, 2009, p. 25).

De acordo com autor, o problema não é dado pronto, mas deve ser criado. Ele não desaparece na solução (negatividade do problema), mas a solução dá sentido ao problema. Nessa acepção, teríamos, mais uma vez, o problema visto como algo que não se finda, nem é formulado tendo em vista apenas uma resposta. O problema é, então, constitutivo.

Essa concepção de um problema como constitutivo, sobretudo do fazer científico, parece ser compartilhada pelo filósofo Gaston Bachelard (1996), como vemos na epígrafe que abre este capítulo. Sem a pergunta, sem a formulação de um problema, não temos “conhecimento científico”. Sustentar tais concepções implica pensar que toda a formulação de um problema ou uma resposta a ele é sempre provisória.

Segundo Birck (2009), o aprendiz é quem enfrenta os problemas práticos ou especulativos que ele mesmo colocou. O processo de aprendizagem é constituído de atos subjetivos operados com relação à objetividade do problema. O problema pode ainda ser definido como um incômodo que mexe com o sujeito, fazendo dele alguém que vivencia um tormento.

Os dados da informante Bridget Jones, que analisamos no capítulo dois da primeira parte desta tese, funcionam como um exemplo de como alguém pôde formular um problema a partir de um incômodo. A informante estava incomodada com a veiculação de um ideal e de um modelo de professor na escola em que atuava. Assim sendo, decidiu fazer mestrado e escolheu tomar como problema de pesquisa justamente aquilo que, para ela, funcionava como tal: o ideal de professora. Para chegar a formular um problema, Bridget teve de, para além de ficar incomodada, escolher dar uma resposta a esse incômodo. Essa resposta só foi possível após a formulação de um problema. Para tanto, teve de colocar-se no lugar de quem tinha dúvidas.

²⁸ As traduções dos textos desta seção são nossas.

Tendo em vista o exposto, pensamos ter conseguido iniciar uma discussão a respeito da relevância e da necessidade do problema para o desenvolvimento da ciência. Nesse sentido, consideramos que é só a partir da constatação de uma dúvida, ou de um problema, que novas soluções podem ser criadas.

Para que possamos prosseguir discutindo a respeito do papel da dúvida na constituição de um fazer científico, na próxima seção, veremos a função que ela exerce na construção de uma ciência normal (KUHN, 1962) e para o advento da revolução copernicana. (KUHN, 1962).

2.2 – A DÚVIDA NA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE CIÊNCIA: O CORTE COPERNICANO

Nesta seção, veremos como um impasse foi um motivador para uma das revoluções científicas: a da teoria copernicana. Para tanto, embasar-nos-emos no panorama histórico feito por Kuhn (1990), autor que apresenta o contexto que tornou possível tal revolução e como ela se deu. Kuhn (1990), reconstruindo o percurso da ciência astronômica, mostra como as formulações de Copérnico tornaram-se possíveis, constituindo no que ele denominou como *revolução copernicana*. Segundo esse autor, a inovação de Copérnico foi a constatação do movimento da Terra.

Essa constatação deveu-se a uma construção teórica de séculos. Durante mais de treze séculos o conhecimento científico, sobretudo da astronomia, manteve-se imutável, tendo como grandes nomes Aristóteles e Ptolomeu. Essa tradição passou a ser vista de outra forma, apenas no século XVI: “Os conceitos eram os mesmos, mas viam neles novas forças e fraquezas” (KUHN, 1990, p.124). Isso porque essa tradição foi esquecida por um tempo, devido: 1) ao “declínio da qualidade e da quantidade de produção científica” e 2) às invasões islâmicas.

A partir do domínio islâmico sobre as terras europeias, os saberes clássicos ficaram restritos aos invasores que os conservaram e os divulgaram a partir da tradução dessas obras para o árabe. No final da Idade Média, com o Renascimento, a Europa voltou ao seu auge e a tradição clássica foi recuperada, a partir das traduções incompletas do latim e do árabe.

No século XI, com o aumento de estudantes pela Europa, as primeiras universidades foram criadas e, com elas, a escolástica, gerando um retorno aos estudos da astronomia.

Contudo, a grande maioria dos estudiosos europeus buscava, nessa época, um retorno aos saberes clássicos. Foi assim, segundo Kuhn (1990), que se avolumaram as traduções, os equívocos de leitura e de compreensão da obra de Aristóteles e Ptolomeu.

Para nós estas inconsistências na tradição pareceram produtos naturais de sua evolução e transmissão, mas, para os eruditos medievais, pareciam contradições internas de um único bloco de conhecimento, a unidade hipotética 'sabedoria antiga'. (KUHN, 1990, p.127).

De acordo com o autor, uma das inconsistências que teve um papel significativo para o desenvolvimento da astronomia foi: “o conflito aparente entre as esferas da cosmologia aristotélica e os epiciclos e os deferentes da astronomia de Ptolomeu” (KUHN, 1990, p. 127). De acordo com Barros-Pereira (2011), trata-se de diferentes modos pelos quais esses autores acreditavam que o universo era formado. De modo geral, para Aristóteles, o universo era finito e esférico. A Terra movimentava-se circularmente e entre os corpos que compunham o universo havia camadas esféricas de éter. Já para Ptolomeu, a Terra ficava no centro do cosmos, era esférica e não realizava nenhum movimento. Segundo ele, os movimentos eram feitos por outros corpos celestes formados de éter.

Kuhn (1990) afirma que os pesquisadores da Idade Médica desconsideraram as diferenças de formulação teórica e, sobretudo, de contexto histórico em que a produção de Aristóteles e Ptolomeu se deu. Cada um deles representava, por meio de suas teorias, uma determinada tradição e um modelo de astronomia: a helênica, que propunha uma estrutura cosmológica da astronomia (Aristóteles); e a helenística, que propunha uma astronomia matemática (Ptolomeu). Para os homens da Idade Média, esses saberes eram lidos todos sobre a rubrica de saberes tradicionais ou antigos.

Não podemos nos esquecer de mencionar que, nesse contexto, a Igreja católica teve enorme influência, uma vez que era essa instituição que determinava, de certo modo, os conteúdos que seriam transmitidos. Por isso, as mudanças de opinião da igreja a respeito da tradição clássica foram determinantes.

Para que tenhamos um exemplo de como isso se deu, partimos de dois momentos descritos por Kuhn (1990), com o intuito de demonstrar como, durante o passar do século, a igreja foi mudando sua forma de lidar com os conhecimentos científicos. No início da era cristã, era o momento de legitimação de uma nova fé. Para tal fim, os padres deveriam converter o maior número de pessoas a essa religião para preservar sua existência. Assim sendo, a estratégia adotada pelos padres foi a de proclamar a fé cristã como todo o

conhecimento ao qual o sujeito teria de ter acesso para salvar-se. Naquela época, a ciência era vista como um saber secular que era “inútil na melhor das hipóteses e perigosamente distractivo na pior delas” (KUHN, 1990, p.130).

Em outro momento, nos séculos XI e XII, depois de a Europa ter restabelecido os laços comerciais com a Igreja Oriental Bizantina e as principais áreas da Europa terem sido convertidas ao cristianismo, o saber, anteriormente considerado pagão e desnecessário, pôde ser redescoberto. Segundo Kuhn (1990, p. 132):

Temos estado a chamar ao processo pelo qual os cristãos descobriram que viviam num universo aristotélico, uma recuperação do saber antigo, mas ‘recuperação’ é claramente um termo inadequado. O que aconteceu foi muito mais uma revolução, tanto do pensamento cristão como na antiga tradição científica.

Considerar os saberes antigos como válidos consistiu em uma revolução, porque permitiu à igreja rever as perseguições feitas aos leitores de Aristóteles e Ptolomeu. A discordância conceitual centrava-se na descrença na formulação aristotélica de que o universo sempre existira. Além disso, a principal contribuição trazida, a partir da consideração desses estudos, foi a tentativa de unir os estudos teológicos com os saberes clássicos. Tais investigações foram nomeadas escolásticas e tiveram importância fundamental²⁹ no desenvolvimento da teoria copernicana.

É importante ressaltarmos que, pela leitura de Kuhn (1990), foi justamente a descoberta de inconsistências e de contradições nos textos clássicos que forneceram à ciência a matéria-prima para a revolução copernicana. Muitos dos escolásticos, dedicados a essa recuperação do saber antigo, passaram a tecer críticas e apontar alguns problemas nas concepções científicas. De forma geral, podemos afirmar que os escolásticos se dedicaram a procurar contradições e pontos fracos de uma teoria e constituir outra teoria a partir dela. Foi, portanto, a partir das críticas escolásticas que os primeiros estudos acerca dos movimentos passaram a ser desenvolvidos.

A própria intensidade com que os textos aristotélicos eram estudados garantia que as inconsistências da doutrina ou provas fossem rapidamente notadas, e estas inconsistências foram muitas vezes sementes de importantes conquistas criativas. [...] Mas desenvolveram a lógica de Aristóteles, descobriram falácias nas suas provas, e rejeitaram muitas das suas explicações porque falhavam nos testes de experiência. Ao fazê-lo criaram alguns conceitos e instrumentos que provaram ser

²⁹ Como ressalta Kuhn (1990), não temos certeza de que as críticas feitas pelos escolásticos chegaram a ser lidas por Copérnico e Galileu, visto que as normas de referência a autores é bem posterior à produção desses cientistas, mas é possível notar uma influência da escolástica na produção de Copérnico e Galileu.

essenciais para os feitos de homens como Copérnico e Galileu. (KUHN, 1990, p.138).

Pudemos ver, até o momento, como o fazer científico foi constituindo-se a partir de dois procedimentos: 1) a legitimação de alguns saberes; e 2) o aparecimento de dúvidas que serviram para criar novas teorias ou deslegitimar uma teoria ou um aspecto dessa. Desse modo, pela descrição desse contexto histórico feito por Kuhn (1990), podemos notar como a dúvida funcionou como constituinte do fazer científico.

Ainda de acordo com o autor, um dos escolásticos que produziu uma importante crítica a Aristóteles foi Nicole Oresme, pensador que refutou uma série de argumentos aristotélicos, sendo que sua principal contribuição (talvez direta à obra de Copérnico) foi a teoria do movimento. Nessa teoria, o movimento de um corpo deve-se não à sua posição no espaço, mas à posição relativa a porções de matérias.

Tendo em vista o exposto, pensamos poder formular um contínuo na constituição da ciência, qual seja: a sua insistência na resolução e no exame das contradições. Trata-se, portanto, de um funcionamento aporético³⁰, já que é a partir das incongruências, dos pontos cegos, dos caminhos, aparentemente sem saída, que a ciência (e sobretudo a astronomia) constituiu-se. Assim, podemos notar que caso as teorias ou esses caminhos fossem lidos como dogmas, a produção de conhecimento acerca da ciência não teria sido a mesma.

Uma das inovações que pensamos ter sido trazida por Kuhn (1990) é a da consideração de que as inconsistências teóricas são naturais a todo processo e que mesmo as soluções dadas a elas podem ser contraditórias e inconsistentes. Traçando um paralelo com o capítulo anterior, no qual expusemos o estatuto da escrita para a produção da área de Ciências Humanas e Letras e de como alguém constitui seus objetos de amor, vemos como tanto para escrever quanto para constituir um objeto pareceu ser necessário haver uma aporia.

Kuhn (1990), ao examinar a obra de Copérnico, aborda como a teoria proposta por esse autor pode ser material para uma revolução. Um dos primeiros pontos sobre o qual deteve sua atenção foi a relação entre a forma e o conteúdo empregada no **De Revolutionibus**. Ele afirma que um exame da escrita do referido texto pode assemelhá-lo a tantos outros que circularam na Idade Média, principalmente pelo seu hermetismo. Kuhn (1990) destaca que a forma do texto não poderia defini-lo como revolucionário, uma vez que

³⁰ Neste capítulo, utilizaremos o termo dúvida, problematização, impasse e aporia como equivalentes. Nas próximas seções, abordaremos, sobretudo, o conceito de aporia, que a nosso ver é o termo que tem maior gama de significados e que permite que aproximamos uns dos outros. Aporia, por exemplo, poderia significar dúvida, algo para o qual não se tem resposta, como algo sem saída, que é um impasse.

não parece destoar das demais produções da época. Na visão do autor, o diferencial desse texto é a sua repercussão científica, visto que alterou o que até então se conhecia como astronomia e cosmologia.

Segundo o filósofo, dois pontos foram fundamentais para que a revolução copernicana acontecesse: a descoberta de algumas inconsistências nos cálculos matemáticos para medir os movimentos das esferas e a intenção de criar novas formas de calcular o movimento. Portanto, foi partindo de uma aporia que a revolução copernicana ocorreu.

Até o momento, mostramos como a revolução copernicana se deu a partir de umas séries de aporias, porém, pouco discutimos a respeito do caráter geral de uma revolução. Para fazê-lo, recorreremos mais uma vez a Kuhn (1962), com o intuito de mostrar que o conceito de aporia está imbricado ao de revolução.

Ao tentar definir o que seria fazer ciência, o autor utiliza conceitos que são pertinentes a este trabalho, como, por exemplo, o de “ciência normal” e o de paradigma; os quais precisam ser pensados de forma indissociável, já que a ciência normal se define justamente por ter um paradigma.

Kuhn define como ciência normal o fazer científico pautado em uma tradição; é um fazer baseado em uma ou mais realizações científicas passadas. Na ciência normal, as realizações científicas “são relatadas pelos manuais científicos elementares e avançados. Tais livros expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas (ou todas) as suas aplicações bem-sucedidas e comparam essas aplicações com observações e experiências exemplares” (KUHN, 1962, p. 23).

De acordo com o autor (1962, p. 69), “a ciência normal pode ser parcialmente determinada através da inspeção direta dos paradigmas. Esse processo é frequentemente auxiliado pela formulação de regras e suposições, mas não depende dela”. O autor afirma, ainda, que o que define um paradigma não é uma interpretação padronizada, nem um conjunto de regras que goze de unanimidade de uma comunidade. Em lugar disso, na ciência comum, um paradigma pode ser criado ao relacionar, por semelhança, parte dos trabalhos que a comunidade em questão já reconhece como uma de suas realizações confirmadas. Nessa visada, os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos através da educação ou da literatura a que são expostos.

Dessa forma, o fazer científico da ciência normal consiste na união dos cientistas em torno de um mesmo paradigma, constituindo uma comunidade científica, cuja principal característica é a de utilizarem instrumentos e métodos de análise próprios e adequados ao

paradigma teórico escolhido. As comunidades científicas determinam regras, normas que devem ser seguidas por todos aqueles que desejarem nelas se inserir.

Segundo o autor, a ciência normal opor-se-ia às revoluções científicas, que ocorrem quando um paradigma concorrente a outro (já aceito por uma comunidade) assume o seu lugar, substituindo-o. Essa substituição só ocorre quando a lacuna de um paradigma é exposta. As revoluções científicas, portanto, alteram os rumos da ciência normal, já que colocam em cheque o saber de uma comunidade científica e o paradigma proposto por ela.

A descoberta começa com a consciência da anomalia, com o reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal. Segue-se então uma exploração mais ou menos ampla da área onde ocorreu a anomalia. Esse trabalho somente se encerra quando a teoria do paradigma for ajustada, de tal forma que o anômalo se tenha convertido no esperado. A assimilação de um novo tipo de fato existe mais do que um ajustamento aditivo da teoria. Até que tal ajustamento tenha sido completado – até que o cientista tenha apreendido a ver a natureza de um modo diferente o novo fato não será considerado completamente científico. (KUHN, 1962, p.78)

Temos, nessa citação, uma síntese do que seria a estrutura das revoluções científicas. Para que um novo paradigma se estabeleça é preciso, em um primeiro momento, a constatação, ou a descoberta, de uma anomalia na natureza que contradiga ou que se mostre divergente da constatação que havia sido feita por outro pesquisador sobre aquele fato. Nesse sentido, o papel de um paradigma é o de organizar a forma como o homem compreende a natureza.

Assim como notamos na elaboração do novo paradigma copernicano, uma revolução ocorre a partir de uma aporia. No caso de Copérnico, como vimos, tratou-se da descoberta dos erros de cálculos matemáticos, mais a junção de uma série de fatos que, progressivamente, foram desconstruindo o paradigma anterior, qual seja, o que afirmava a fixidez da Terra. Desse modo, o impasse colocado a Copérnico, a aporia, foi o que fez com que ele refletisse a respeito disso e propusesse um novo paradigma: o do movimento terrestre.

Ressaltamos, porém, que a existência de um novo paradigma implica uma nova forma de ver o mundo, a qual poderá ser alterada caso outra anomalia seja constatada na natureza. Mais uma vez, temos o destaque dado à aporia na constituição de novos paradigmas e de revoluções científicas.

2.3 – A NOÇÃO DE APORIA

Nesta seção, iremos apresentar algumas definições de aporia. Trata-se de uma noção grega que temos utilizado aqui e que nos interessou por dois motivos: por ser uma concepção que leva em consideração o papel do questionamento e do impasse; e porque destaca que esses podem servir tanto para imobilizar quanto para possibilitar a criação. No exemplo dado na seção anterior, vemos como um impasse de uma teoria (os cálculos matemáticos sobre os movimentos dos astros) funcionou como um vetor que proporcionou uma revolução científica.

Segundo o **Dicionário de Filosofia**, de Mora (1998), aporia significa sem caminho, ou caminho sem saída. Em outras acepções, poderia ser aproximada do paradoxo e da antinomia, pois essa pode ser considerada, figurativamente, como uma proposição sem saída lógica. Nesse dicionário, o autor menciona exemplos de aporia que aparecem na obra de Zenão de Eléia. Uma de suas aporias que ficou mais conhecida foi a de Aquiles e a tartaruga. Nessa formulação, o autor propõe que em uma corrida entre Aquiles e uma tartaruga, essa chegaria ao ponto final antes que Aquiles, caso esse iniciasse a corrida posteriormente. A tartaruga venceria mesmo que, na formulação hipotética, Aquiles corresse dez vezes mais que a tartaruga.

Essa aporia, que foi, ao longo do tempo, refutada por diversos autores, foi formulada por Zenão visando a contestar o movimento. De acordo com Mora (1998), trata-se de uma formulação que sofreu uma série de críticas e de refutações que se enquadrariam em cinco tipos: filosofia, lógica, física, lógico-matemática e físico-matemática.

Motte & Rutten (2001) realizam um estudo bastante extenso a respeito da empregabilidade do conceito e destacam que não é possível resumir a definição de aporia àquelas coletadas na obra de Zenão ou ao pensamento das obras de juventude de Platão. Segundo esses autores, aporia refere-se a uma atitude fundamental a todo o filósofo e sua metodologia de investigação, qual seja: a inclusão da dúvida e a aceitação de que, diante de um impasse, a possibilidade de saída é dada pela reflexão filosófica.

Pelo exame do uso do vocábulo aporia e de outros que lhe são afins na obra de Aristóteles e Platão³¹, Motte & Rutten (2001, p. 45) afirmam que “Em geral, aporia significa

³¹ Alguns dos textos examinados por Motte & Rutten (2001) foram: Hípias Maior, Acébiades, Apologias, Górgias, Mênon etc.

impasse, impotência, angústia, embaraço, a falta (de meios), a dificuldade [...]”. Por outro lado, o termo oposto seria o de euforia, que significa facilidade, abundância, riqueza e facilidade.

Porém, os pesquisadores ressaltam que há exemplos que permitem também classificar a aporia como portadora de um sentido positivo. Segundo os autores, em **Menôn**, foi preciso que Mênon e seu criado se dessem conta da própria ignorância, entrassem em aporia, para que houvesse um aprendizado.

De acordo com Lefka & Motte (2001), os filósofos pré-clássicos classificam a aporia como ligada à busca da verdade. Trata-se da tentativa de traçar um caminho por entre os obstáculos, guardando esperança e vontade de sair de um impasse. Segundo Baulove & Rutten (2001, p. 363), “os filósofos gregos fizeram da aporia, do obstáculo ou do impasse, que encontramos a todos os momentos, em todos os domínios, que permeia o pensamento do homem e a sua ação, o objeto da sua reflexão”.

Ultrapassando um pouco o domínio do conceito, pensamos poder afirmar que a concepção de aporia como uma dúvida remete a um poder gerador dessa e não imobilizador, como o proposto nessa acepção mais literal do termo (sem saída). Essa concepção parece ser lida também por Derrida (1987), que associa a aporia à possibilidade de inventar.

Extrapolando ainda mais uma vez os limites das definições que nos foram dadas, pensamos poder relacionar a definição de aporia à de Real (LACAN, 1972-1973). Os dois conceitos têm em comum serem algo que resiste à significação e que podem fazer um sujeito produzir ou podem funcionar como paralisantes.

Resende (2010) estabelece uma relação entre trauma e aporia. Em seu artigo, a autora aborda a reação das pessoas ao 11 de setembro de 2001, data que marcou a queda das torres gêmeas nos Estados Unidos. Tratou-se de um evento diante do qual as pessoas ficaram sem palavras, justamente por não conseguir dar uma significação ao fato. Ao analisar as notícias que foram publicadas na época, essa ausência de palavras também é registrada. O que mais se publicaram foram imagens: da queda das torres, do horror e do espanto nos olhos de quem passou por essa experiência, de um homem caindo do alto de uma das torres etc.

No referido artigo, a autora não define o que seria a aporia, mas, pela leitura que fizemos dele, vemos que a noção utilizada é quase coincidente à de trauma. Por ser uma experiência que não pode ser significada, torna-se um trauma. No caso do exemplo mostrado pela autora do artigo, a aporia parece ser esse sem saída, a surpresa diante disso que não é posto em palavras. O trauma seria o que adviria dessa impossibilidade de inteligibilidade, de

representar uma aporia em palavras. A autora explora como a aporia, no exemplo estudado por ela, teve origem em uma sensação de perda da identidade nacional. A recuperação dessa identidade se daria por meio de uma narrativa, no caso, a guerra ao terrorismo.

Leite (1994) afirma que são possíveis três formas de se buscar lidar com o Real: 1) os equívocos, que seria uma forma feita a partir do imaginário; 2) a gramática, que consistiria um modo de fazer isso pelo simbólico e, por fim, os impasses lógicos, que consistiria em um modo de lidar com Real pelo Real. Tendo em vista que uma das definições de aporia é ser um impasse lógico, a exposição feita anteriormente funciona como mais um argumento em prol da relação que estabelecemos entre aporia e Real.

Desse modo, vimos como Real e aporia podem, dependendo do contexto, se equivaler. Isso porque diante de um impasse (de um Real), há a possibilidade de inventar algo como uma ficção. Na próxima seção, discutiremos como Descartes criou uma teoria que dava privilégio à dúvida, baseado em uma recusa ao conceito de aporia.

2.4 – A CONTRIBUIÇÃO DE DESCARTES

Nesta seção, discutiremos como Descartes foi um dos autores que introduziu a dúvida como parte do fazer científico e os efeitos que a divulgação do seu pensamento provocou nesse fazer. Em 1640, ele publicou **Meditações Metafísicas**, um livro composto de seis meditações. Na primeira, o filósofo explicou como devemos duvidar de tudo, uma vez que nossa apreensão do mundo passa pelos nossos sentidos, que nos enganam. Para comprovar, um dos exemplos utilizados por ele são os sonhos. Quando acordamos, muitas vezes, não sabemos se o que passou foi um sonho ou algo real. Enfim, nossa percepção se confunde, por isso é preciso duvidar dos sentidos.

Na segunda meditação, Descartes generalizou a dúvida e chegou a pensar se a existência dele seria verdadeira. Constatou que o pensar em sua existência é o que a garantiria. Na terceira meditação, propôs que se examinasse uma exterioridade para que se pudesse saber o que existe. Ele questionou a existência de sensações, objetos e, sobretudo, a existência divina. Nessa meditação, propôs que a consciência de si, o pensar, acarreta a de Deus “eu penso Deus”. Semelhante ao que propôs na segunda meditação, a consciência, o pensamento em algo é o que garante sua existência.

Na quarta meditação, Descartes discutiu a respeito do julgamento e de como esse pode fazer com que alguém incorra no erro. Segundo ele, deve-se evitar o erro e buscar a verdade. Na quinta meditação, o autor forneceu outros motivos para acreditar em Deus, tais como a impossibilidade de separar a existência divina da sua essência e a atemporalidade da existência de Deus. Por fim, na sexta meditação, trata da diferença entre corpo e mente e entre pensamento e imaginação. Os erros aos quais incorremos teriam a ver com os sentidos que nos enganam. São eles que nos dificultam o acesso a uma verdade.

Essas meditações auxiliam-nos a compreender o privilégio da dúvida. A própria existência deve ser questionada e após ser “comprovada” é ela que serve para questionar todas as coisas. A realidade não preexiste sem passar por um questionamento. Porque somos seres pensantes devemos questionar tudo, inclusive a existência de Deus. E como não bastasse comprová-la uma vez, é preciso fazer ainda outra vez por meio de outro argumento. Isso é o que Descartes no apresentou nas suas **Meditações Metafísicas**: a dúvida como essencial a qualquer ação humana.

Segundo o autor, é preciso duvidar de tudo, não confiar nos sentidos. Sendo assim, a razão seria um caminho para buscar uma percepção mais próxima da realidade, mas até essa pode ser alterada pelos sentidos. O que Descartes propôs é dar à dúvida o caráter de método. Essa dúvida é nomeada pelo autor de dúvida metódica. A dúvida é um meio de chegar a verdade, por isso deve ser utilizada até para questionar o que antes era tomado como tal, como as verdades matemáticas.

Por propor um método que visa a buscar essa verdade, Descartes, de acordo com Edmondson (2012), buscava opor-se aos céticos, que seriam aqueles que duvidam por duvidar, e à noção de aporia, vista como uma proposição sem saída lógica.

Tendo em vista a colocação dos autores a respeito de uma não aceitação da aporia, pensamos poder afirmar que o que o autor parece se opor é a uma aceitação dessa, aquela que estaria mais próxima das aporias propostas por Zenão de Eleia que se fundamentariam em uma formulação que não visa a levar em consideração nem o empirismo, nem a metafísica.

Haveria entre a proposta de Descartes e outras aceções de aporia algo em comum: pensar na dúvida como algo que possibilitava a criação. Nesse ponto, pensamos poder relacionar essas discussões àquela realizada por Lacan (1959-1960), a respeito da falta. A falta teria a ver com a percepção de um não saber, a constatação de que o sujeito não sabe alguma coisa. Levando em consideração essa noção, vemos que essa é condição para que haja criação.

Porém, pensamos que poderia haver entre a proposta de Descartes e outras acepções de aporia algo em comum: que seria pensar na dúvida como algo que possibilitava a criação. Nesse ponto, pensamos poder relacionar essas discussões à realizada por Lacan (1959-1960), a respeito da falta. A falta teria a ver com a percepção de um não saber, a constatação de uma incompletude. Levando em consideração essa noção, vemos que essa é condição para que haja criação. Ou seja, para duvidar é preciso que haja algo de incompletude.

No seminário 9, Lacan discutiu como tanto na formulação do cogito quanto de outra proposição a não distinção do sujeito enunciador acaba por fazer dessas proposições um impasse lógico. Quando alguém expressa, por exemplo, a seguinte proposição “Eu minto” e está falando a verdade, temos uma aporia, já que é colocado um impasse lógico: a expressão de algo contrário ao que se pensava dizer. É semelhante a afirmação do cogito, o “Eu penso”, há mais uma vez um impasse. O impasse se daria porque não há uma distinção nessas proposições entre o enunciado e a enunciação. O sujeito do enunciado, esse do “eu” minto, não é o mesmo do da enunciação, daquele que pronunciou esse enunciado.

Desse modo, apesar de ser contrário ao conceito de aporia, como vimos anteriormente, Descartes parece elaborar uma aporia da formulação de uma ideia que é central em sua obra.

Do que podemos ver a respeito do conceito de aporia e da teoria de Descartes que interessam a essa pesquisa é o privilégio dado à dúvida e à construção que essa possibilita. Tendo em vista que nos propomos relacionar a constituição de um objeto de pesquisa a de um sintoma, não podemos fazê-lo sem considerar a dúvida. Alguém para fazer de um texto e de um objeto de pesquisa expressão da sua singularidade teve, ainda que por um breve momento, ter entrado em aporia. Precisou ter duvidado dos saberes da comunidade em que se inseria, ter se sentido incomodado frente a um impasse, ou seja, ter passado pela experiência de lidar com um fragmento de Real.

O conceito de aporia, em Lacan (1961-1962), é aproximado do de desejo. Isso porque o desejo tem a ver com essa falta e uma demanda, por objetos, que não se finda. Ao analisar a aporia de Aquiles e a tartaruga que apresentamos antes de Zenão de Eleia, o autor afirma que essa ilustra, sobretudo a figura de Aquiles, a demanda por satisfação. Na formulação da aporia feita por Zenão, Aquiles é aquele que não alcançará a tartaruga por mais que corra. Essa imagem simula à do desejo, pois por mais objetos que buscarmos sempre restará algo insatisfeito. A possibilidade de se restituir algo de gozo, a essa demanda insatisfeita, ocorreria pela surpresa e pelo prazer, o “witz”: o prazer da surpresa e a surpresa do prazer (LACAN, 1962-1963, p.126).

Esse “witz” poderia ser assemelhado à aporia, uma vez que uma dúvida pode funcionar como algo que possibilita a surpresa e o prazer que adviria daí. Outra coisa que a noção de “witz” nos faz pensar é em um prazer e uma surpresa que seriam ligados à criação, uma vez que, como vimos, ao menos em relação ao fazer acadêmico, a dúvida instaura a possibilidade de uma criação. Na próxima seção, veremos dois momentos da formulação da teoria de um autor, Wittgenstein, e em como a dúvida, um fragmento de Real, foi importante nessa construção.

2.5 - A APORIA NA OBRA DE WITTGENSTEIN

Nesta seção, tentaremos mostrar como a passagem feita, na filosofia, de uma exatidão conceitual à autoterapia wittgensteiniana consistiu em um privilégio à aporia. Trata-se de uma passagem do método à experiência, do dogma aos jogos de linguagem. Para fazê-lo, utilizaremos do texto de Gottschalk (2010).

Primeiramente, é importante esclarecermos o que estamos nomeando de exatidão conceitual. Em **Mênnon**, o diálogo tem início com o questionamento colocado por Mênnon (personagem desse diálogo) acerca da possibilidade de se ensinar virtudes. Sócrates (outro personagem do diálogo) subverte a direção argumentativa inicial questionando Mênnon sobre o que seria a virtude. A partir dessa questão, os dois personagens desenrolam boa parte do diálogo sem chegar a uma definição que os satisfaça. Sócrates cobra de seu interlocutor um rigor e uma exatidão conceitual para que a pergunta proposta inicialmente por ele possa ser debatida. Essa exatidão conceitual se refere a uma definição capaz de abarcar a gama mais variada de sentidos e características passíveis de serem atribuídas a uma virtude.

De acordo com Gottschalk (2010, p. 67):

[...] Platão demonstra concomitantemente a possibilidade de alcançar um conhecimento absoluto (como eram consideradas as verdades matemáticas) e, por conseguinte, irrefutável, bastando para isso a aplicação de um *método* que conduza à rememoração de saberes já contemplados pela alma do escravo.

Esse rigor conceitual parece ser proposto mais contemporaneamente por autores como Frege, Russel e Wittgenstein, sendo que este autor, em **Tractatus Logicus-Philosophicus**, se propõe a desfazer confusões conceituais filosóficas, advindas de uma imprecisão do uso da

linguagem. Trata-se de propor um novo modo de expressar esses conceitos de forma a não deixar margens para a confusão, por meio de uma linguagem que se aproxime da precisão matemática. É uma busca por uma exatidão no uso e definição dos conceitos.

Tractatus é uma obra classificada por estudiosos da obra desse autor como pertencente a sua primeira fase de elaboração intelectual. Ao final deste mesmo livro, Wittgenstein parece deixar indicado ter compreendido a impossibilidade da tarefa que havia se proposto no início dessa obra, isso porque o aforismo que encerra esse livro é o seguinte: “Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar”. Esse aforismo mostra que, ao final dessa obra, o autor achava que haviam coisas não podiam ser falar, ou dito de outro modo que as palavras não dão conta de tudo. A expressão desse aforismo parece indicar uma possibilidade de mudança, de reformulação, de uma aporia, se pensarmos que seu ideal ao escrever **Tratactus** alcançar uma linguagem capaz de desfazer equívocos conceituais.

Esse aforisma, ao final do **Tratactus**, parece funcionar para ele como uma aporia. É a partir dela que ele reformula sua teoria e publica **As investigações filosóficas** que é classificada como uma obra pertencente a segunda fase de elaboração intelectual do autor. Em **Investigações**, Wittgenstein (1968) posiciona-se de maneira diferente da obra anterior, sobretudo, no que se refere a busca por essa exatidão conceitual.

O autor propõe não ser possível alcançar essa exatidão. Para o autor, os conceitos que possuímos são vagos e só temos acesso a eles por meio do exame da forma como cada um é construído a partir de um jogo de linguagem. Um dos conceitos fundamentais, desse momento da obra do autor, é o de jogos de linguagem. Apesar de não definir explicitamente tal conceito, podemos inferir que se referem a essa multiplicidade de contextos ao qual um determinado conceito faz referência e, nos quais, assume um determinado sentido. Para construir essa noção, o autor propõe um questionamento acerca do que é um jogo. Nesse sentido, o que se busca seria um conjunto de características que permitiriam definir um determinado ou todos os jogos que conhecemos.

Após diversas tentativas de conceituar o que seria um jogo, o autor mostra a impossibilidade de um significado único, alertando que só é possível chegar a um conceito sobre algo por meio da comparação entre os demais elementos e estando dentro de um jogo de linguagem.

Deste modo, em meio à vagueza de nossos conceitos e conjecturas, algumas proposições transformam-se em essências, no sentido de que não as podemos imaginar senão como verdadeiras. Sabê-las ou compreendê-las é ser capaz de

dominar ao menos uma técnica, um modo de aplicá-las no interior do jogo de linguagem em que estão inseridas. [...] À medida que somos capazes de aplicar a regra em diferentes circunstâncias, no interior de determinados jogos de linguagem, é que podemos começar a falar em aprendizado como uma atividade linguística, ou seja, ter aprendido é ser capaz de seguir regras da linguagem em diferentes contextos de aplicação. (GOTTSCHALK, 2010, p.79)

Outra distinção feita pelo autor é acerca dos diversos usos da linguagem. Segundo ele, a linguagem pode ter seu funcionamento descritivo/normativo ou um uso dogmático. Apesar da semelhança entre os sentidos possíveis de serem atribuídos a esses termos, há uma distinção bastante importante entre eles. Enquanto um uso normativo refere-se às proposições que utilizamos para descrever e apreender o mundo; o uso dogmático refere-se a uma utilização que deve ser evitada. Cumpre pontuar que a própria autoterapia wittgensteiniana, proposta em **Investigações filosóficas** visa a refutar esse uso. Por autoterapia ele define uma prática que visa a ampliar as possibilidades de sentido atribuído a um conceito. Trata-se de um uso não dogmático do conceito, que leve em conta sua pluralidade.

Ao propor um uso não dogmático dos conceitos, Wittgenstein parece coadunar enunciado e enunciação, uma vez que propõe algo que ele mesmo fez. A nosso ver, o conceito de autoterapia é um exemplo disso. Esse autor é alguém que propõe que se faça um uso não dogmático dos conceitos, incluindo a multiplicidade de significados desses, e o faz após ter “abandonado” um ideal da exatidão conceitual.

A aporia parece ter tido um papel fundamental nesse percurso. A formulação do último aforisma pode ter colocado para o autor um impasse acerca da formulação teórica que havia feito anteriormente. Wittgenstein encarou tal impasse como uma possibilidade de invenção de uma outra teoria e mesmo do próprio autor. A aporia, no exemplo apresentado, foi uma das condições para que uma revolução ocorresse. Na próxima seção, analisaremos as perguntas de pesquisa elaboradas por nossas informantes e quais o estatuto dessas no texto.

2.6 – A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA E SUA FUNÇÃO NA DELIMITAÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

Em alguns dos autores cujos trabalhos lemos (como, por exemplo, em Lakatos & Marconi, (1992), “pergunta de pesquisa” parece coincidir com “problema”.

“Problema” é definido como algo que deve ser enunciado claramente e ao qual se deve achar uma solução. Esses atributos também compõem a definição de pergunta de pesquisa. Além disso, tanto a pergunta de pesquisa quanto o problema “devem” ser enunciados como ponto de partida para uma investigação. De modo análogo, em Severino (2000) a definição de “problema” é bastante semelhante à de “pergunta de pesquisa”. De acordo com o autor, a elaboração de um problema em um texto acadêmico tem relação com a uma vivência daquele que o elaborou. Isso leva-nos a sustentar que, em alguns contextos, é possível tomar esses termos como correlatos.

Tendo em vista a exposição que fizemos respeito da aporia, nosso intuito nesta seção é o de analisar as produções de as diversas versões de textos acadêmicos produzidos por nossas três informantes: Louise, Bridget e Cristina, buscando responder: qual é o estatuto da pergunta de pesquisa nessas investigações?

Ribeiro (2012) tomou a pergunta de pesquisa como objeto ao realizar uma investigação que tinha como objetivo relacionar a pergunta de pesquisa com a pergunta de vida, algo que permaneceu não simbolizado na vida de um sujeito e que tomava a realização dessa investigação como uma resposta. Nessa investigação, nosso foco recairá sobre a construção da pergunta de pesquisa e seu estatuto (de dúvida ou não).

Nesta seção, visamos a discutir se essas perguntas pareciam funcionar para essas informantes como uma aporia, uma dúvida que possibilitaria a criação, ou um estranho, tal como proposto por Julien (1996) que, retomando o estatuto de estranho proposto por Freud (1919), propõe que estranho seria aquilo que nos outros diz respeito de nós mesmos. Limitamos aqui a descrever brevemente tal conceito, visto que uma discussão mais aprofundada a respeito do estranho foi realizada no capítulo 3 da parte 1 da tese.

Nesta seção, quatro tipos diferentes de produções foram tomados como dados. O primeiro consiste em fragmentos de textos retirados do memorial ou da parte da investigação em que cada qual narra o percurso de pesquisa. O segundo é a transcrição da pergunta, ou perguntas de pesquisa das informantes. Já o terceiro consiste em um dado exemplar; trata-se do momento em que notamos uma semelhança entre a produção das pesquisadoras e as de suas informantes. Por fim, o quarto dado consiste no depoimento ou material elucidativo; trata-se do momento em que, explicitamente, as informantes estabelecem relação entre a investigação científica empreendida e as suas angústias.

Passaremos à análise dos dados retirados da dissertação de Louise, produzida no período de 2006 a 2008.

Quadro 2 – Dados de Louise

| Tipo de produção | Louise |
|--|---|
| Fragmento do memorial ou Percurso de pesquisa | <i>Introdução (2007) – arquivo 135</i> [...] o presente trabalho discorre sobre o porquê de alguém que tem domínio sobre o conteúdo a ser escrito, sobre a sua própria língua, conhece as características de um trabalho acadêmico etc, não consegue, ao menos por um tempo, concretizar sua escrita. Trata-se, antes de tudo, do resultado de minhas próprias lutas com as palavras, comigo mesma, e com meu próprio modo de me relacionar com a escrita. |
| Pergunta de pesquisa | <i>Introdução (2007) arquivo 131</i> Se dois sujeitos de idades aproximadas têm praticamente a mesma formação, entraram no mesmo ano na pós-graduação, têm o mesmo orientador que lhes é igualmente disponível, e são praticamente da mesma camada socioeconômica, por que têm modos tão diferentes de se relacionarem com escrita? |
| Dado exemplar | <i>Trecho de análise dos dados (2007) - arquivo 317</i> A análise dos dados mostrou que a prevalência da pulsão oral (isso já está bem claro em outra parte do seu texto? – Não o conceito, mas a articulação dele no caso Jones. Talvez valha a pena recuperar em uma linha pro leitor) na economia psíquica de Jones faz com que ela tenda a não trabalhar o necessário para construir um texto que se sustente e suponha que seus eventuais leitores consigam adivinhar as partes ausentes do texto. |
| Depoimentos ou material elucidativo | Após ler este excerto, percebi algo diferente. Primeiramente que não era mais uma criança que nada sabia, que somente dava contas das obrigações de escola. Mas não, eu poderia me colocar no lugar de um daqueles que desejavam subir mais alto, que não deveria me contentar, como a maioria, em permanecer naquele mesmo lugar, em solo “seguro”, já que eu tinha asas, mesmo que ainda muito pequenas, para alçar voo. |

Na segunda célula³² do quadro, transcrevemos um trecho retirado da sétima versão da introdução da dissertação de Louise. Nele, ela apresenta o tema de pesquisa e, nas linhas finais do trecho, relaciona esse tema com sua vida, justificando ser seu interesse por esse tema advindo da própria experiência. Nessa segunda célula, o tema de pesquisa de Louise parece ser a dificuldade que alguém pode encontrar para “concretizar” sua escrita. Não se trata de qualquer dificuldade, mas a dificuldade em escrever de “alguém que tem domínio sobre o conteúdo a ser escrito” (trecho 1 do excerto 1). Essa dificuldade ainda é categorizada pela

³² Estamos nomeando como célula cada uma das divisões horizontais que compõe a tabela. Essa nomenclatura é a que é empregada no *Word*, no programa de edição de textos da Microsoft.

informante como sendo pontual, a informante utiliza o adjunto adverbial “ao menos por um tempo” para especificar a duração dessa dificuldade.

A dificuldade em escrever também lhe diz respeito. Notamos pela escolha lexical da informante que, para ela, essa relação entre o sujeito e sua escrita não é pacífica, como podemos ver na escolha do termo “lutas”. Louise ainda optou por utilizar um termo no plural. Trata-se de lutas: “com as palavras”, “comigo mesma” e com o “modo de [...] relacionar com a escrita”.

Ao mostrar que a dificuldade de escrever é também sua, Louise parece aproximar-se de suas informantes. Essa aproximação pode ser interpretada como uma estratégia argumentativa que visa a validar seu objeto. Se a dificuldade em escrever é comum para um maior número de pessoas, é algo que deve ser pesquisado. Ao mesmo tempo, essa estratégia valida a pesquisa de Louise, mostrando como essa tem relevância tanto social quanto pessoal, para a própria pesquisadora. Desse modo, é algo que a toca, que lhe diz respeito.

Há, na segunda célula, uma “afirmação de si”, como podemos ver no uso dos seguintes recursos: 1) dos pronomes (“minhas”, “comigo”, “meu” e “me”) e 2) dos adjetivos (“próprias” e “mesma”). É interessante notar que entre o início do parágrafo e seu final há uma oposição entre geral e específico. Se, no início, as menções feitas são a “alguém”, no final do parágrafo as referências são feitas àquela que escreve o texto.

Nas linhas 2 e 3 da tabela, a informante define o tema de sua pesquisa como sendo a escrita, porém há diferenças entre o que declara que irá focar sobre a escrita em cada um deles. No primeiro fragmento, vemos que o foco é abordar a dificuldade em escrever, em concretizar um texto. Já no 2, o foco são os diferentes modos de relacionar-se com a escrita de duas pessoas que tem um percurso de formação bastante semelhante. Essa alteração de foco parece advir do momento de elaboração desse trabalho. Trata-se de um momento em que a informante não havia ainda delimitado seu objeto de pesquisa.

Na elaboração dessa pergunta de pesquisa, há um subentendido³³, qual seja, o de que as diferenças entre as suas informantes estariam prioritariamente no modo como elas escrevem. Apesar de modalizar na escrita da pergunta de sua pesquisa a “semelhança” entre as duas informantes (das quais analisa a produção), por meio do termo “praticamente”, há implícito a ideia de que a diferença estaria mais pronunciada no modo de escrever. No

³³ A definição de subentendido de que partimos é a proposta por Ducrot (1987). Esse seria “o que deixo o meu ouvinte concluir” (p.20) de um enunciado. A definição de subentendido seria traçada a partir da oposição entre subentendido e pressuposto. O pressuposto seria um enunciado que remeteria a algo compartilhado entre locutor e ouvinte. Já o subentendido estaria mais no campo da interpretação e da enunciação. A partir de um dado enunciado, o ouvinte pode depreender dele outros que ficaram implícitos.

enunciado da pergunta de pesquisa, o termo “diferente” e um intensificador “tão” relacionado a este termo aparecem em relação aos modos de escrever das informantes de Louise.

Além do subentendido há uma série de pressupostos, aqueles enunciados que sustentariam uma semelhança entre as informantes, tais como “dois sujeitos de idades aproximadas têm praticamente a mesma formação, entraram no mesmo ano na pós-graduação” que são empregados para a construção da pergunta de pesquisa.

É importante destacar três pontos a respeito da construção da pergunta de pesquisa: 1) o fato de que haja uma série de pressupostos que sustentem a pesquisa nos chama a atenção, pois nos dá a impressão de que a informante sabe mais do que pergunta; 2) a escolha de Louise pela diferença, pois diante de tantas coisas que ela enuncia como saber a respeito das informantes ela quer deter-se sobre em algo que para ela lhe é desconhecido; e 3) ao construir a pergunta a partir de um subentendido como o que identificamos, vemos como outros elementos que marcariam a diferença entre essas informantes são colocados em segundo plano, ou ainda não são considerados por ela, como o fato de que a diferença entre duas pessoas estaria, por exemplo, em ser duas pessoas, que portam, portanto, dois corpos distintos.

Por outro lado, mesmo estando explícito e implícito sua escolha por analisar a diferença, a forma como foi redigida a pergunta faz com que o foco pareça ser o que há em comum entre as informantes, o próprio uso de uma série de pressupostos parece sustentar isso, uma vez que o pressuposto remete a algo que seja partilhado. Desse modo, essa pergunta de pesquisa parece-nos não ter o estatuto de uma aporia, visto que o foco, o que sustenta a pergunta, são esses elementos em comum.

No terceiro trecho transcrito (célula 4), temos um dado exemplar, visto que mostra a semelhança entre a sua produção e a da informante que Louise analisa. No trecho transcrito, retirado de uma das versões da seção de análise de dados de Louise, a pesquisadora mostra como sua informante fornece detalhes insuficientes para contextualizar os leitores do seu trabalho. Contudo, é interessante notar que, ao analisar a análise de dados de sua informante, Louise faz exatamente o mesmo que ela, ou seja, não contextualiza determinadas informações aos seus leitores. Podemos notar como isso se dá pela leitura do dado, ou mesmo, pelo bilhete escrito pela orientadora que está no corpo deste fragmento. Este bilhete está em negrito e consiste em um recado para que Louise “recupere” um conceito teórico para localizar seu leitor. Louise e sua informante incorrem no mesmo problema: o cálculo do leitor.

Louise não percebe que, ao analisar a escrita da sua informante, acaba por cometer o mesmo deslize que ela: não contextualizar seu leitor. O que está em foco nessa operação é a existência de um estranho, ela acha estranho e identifica no outro algo que desconhece nela e que lhe diz respeito, qual seja: um problema na articulação do texto, a desconsideração do quanto de informação iria ter de fornecer ao seu leitor.

Já no que denominamos como depoimentos ou material elucidativo, trataremos do memorial de Louise. Nele, a mestranda, ao narrar sua história de vida, não estabelece uma relação explícita com o tema de sua investigação: por que diferentes pessoas, com formação acadêmica bastante semelhante, estabelecem modos diferentes de se relacionar com a escrita, mas, por todo o texto, mostra-nos como sua relação com o saber e, em especial, com a escrita foi sempre marcada pelo amor.

No capítulo anterior, analisamos alguns trechos desse memorial e podemos perceber que há elementos nessa narrativa de sua história de vida (e mesmo no modo pelo qual essa foi organizada) que permitem depreender um elemento comum entre o memorial e os fragmentos de texto aqui analisados: a preocupação em falar sobre a diferença, sobre algo que destoa dos demais.

No trecho que recortamos de uma das versões da introdução da dissertação de Louise, vemos que sua preocupação parece ser compreender o que há de diferente entre as suas informantes: o modo como elas se relacionam com a escrita. No memorial, e o trecho que aqui transcrevemos ilustra isso, vimos como esse foi construído a partir de uma metáfora que foi incorporada por ela. Trata-se de uma metáfora que estava expressa em uma citação que compôs a dedicatória de um livro que ganhou de seu primeiro amor. Como afirmamos antes, nela havia uma comparação entre os homens e os pássaros e nesta comparação Louise era uma águia porque, diferente de outros colegas com os quais conviveu, queria voar mais alto. Sua diferença estava, na narrativa que nos apresentou, em querer ir além de sua cidade, escola, do que era planejado para ela. A diferença que ela parece querer marcar é a de não ser objeto de gozo do Outro. Tal diferença que foi proporcionada pelo encontro com o saber e com a escrita como objetos de amor.

A seguir, passamos à análise da produção de Bridget, procurando analisar o estatuto da pergunta de pesquisa no seu texto. Trata-se de dados produzidos para a escrita de sua dissertação de mestrado, cujo processo de elaboração ocorreu no período de 2005 a 2007.

Quadro 3 – Dados de Bridget

| Tipo de produção | Bridget |
|--|---|
| Fragmento do memorial ou Percurso de pesquisa | <i>Memorial (2006) – arquivo 109</i> Dividida entre essas duas facetas de mim mesma, no trabalho, vivia, ainda, a angústia e, hoje vejo, a solidão advinda da consciência de que “a perfeição” não poderia, de jeito nenhum, vir da obediência rigorosa às prescrições que a gente encontra quando se é uma professora que quer “melhorar a prática”. |
| Pergunta de pesquisa | <i>Introdução (2006) – arquivo 224</i> 1) É possível descrever os traços que compõem o imaginário de professora ideal (...) de forma a caracterizar sua universalidade na publicação analisada? 2) Em caso afirmativo, existe a possibilidade de dar a ver quais recursos linguístico discursivos são utilizados para compor um imaginário de professora ideal em relatos de experiência publicados nessa revista que, declaradamente, se dirige à categoria docente? |
| Dado exemplar | <i>Análise dos dados (2006) – arquivo 186</i> Ressalte-se que, neste ponto da análise, que o fio condutor do texto é interrompido no segundo parágrafo. <i>Análise de Bridget</i> O sintagma projeto inovador qualificando o projeto desenvolvido por X O texto apresenta uma quebra |
| Depoimentos ou material elucidativo | <i>Memorial (2006)</i> O trabalho a seguir (...) é sustentado por um desejo (...). É sonho, não de Alice, mas, agora, da pesquisadora que, entendendo sido gestada pelo próprio ato de pesquisa, aposta na possibilidade da criação de uma corrente que, indo contra a opacidade de um ideal que tampona a realidade; possa fazer brilhar uma “possibilidade de algo novo”. |

O primeiro excerto do trabalho de Bridget é de seu memorial, especificamente da parte de sua narrativa em que afirma que a motivação da sua pesquisa surgiu de uma implicância com um periódico que viria a se tornar seu *corpus*. Localizando melhor essa implicância, afirma que o que a incomodava era a veiculação de um modelo de professora a ser adotado por todos. O trecho transcrito encontra-se posterior a essa narração. Nele, podemos notar dois movimentos: 1) a negação, ou a crítica a um modo de atuação profissional, calcado na “obediência rigorosa às prescrições”; e 2) a afirmação, feita pela negativa, da adoção da informante de outro modo de atuação docente.

É importante atentarmos para o uso de aspas nesse trecho. Notamos que as aspas marcam um dizer alheio, no caso, as falas das professoras às quais a informante se opõe. Ao usá-las também na palavra perfeição, a informante parece ironizar a imprecisão do uso de tal sintagma fazendo referência às ações docentes. Semelhante ao que notamos em outro trecho

recortado da dissertação de Bridget e analisado no capítulo 2, vemos que há uma recorrência tanto no uso dos termos, tais como ideal, imaginário, quanto no uso das aspas. Aqui esses dois recursos parecem ter um funcionamento semelhante. As aspas servem para manter as palavras desse outro à distância e para desresponsabilizar o locutor de atribuir um significado fixo aos termos que utiliza. Esses são um dizer alheio, do Outro.

Como vimos também anteriormente, há, nesse texto, palavras de um dizer alheio (marcadas em algum momento com um sentido negativo). Essas palavras são aquelas que remetem a um fazer “ideal”, ligado às prescrições normativas, que estaria em oposição a um modo mais singular de fazer as coisas. Essa recusa aos significantes que marcariam essa normatividade parece se relacionar com um movimento semelhante feito por Louise: a de uma busca pela diferença, daquilo que não se enquadraria no que é esperado por todos. Parece ser uma recusa de se colocar como objeto de gozo do Outro.

Nas perguntas de pesquisa de Bridget, assim como pudemos notar na análise do dado anterior, há a reafirmação da temática a ser investigada que, no caso dessa informante, se debruça sobre um “imaginário de professora ideal”. As perguntas partem de uma possibilidade, de uma hipótese a ser ou não confirmada na análise dos seus dados. Trata-se de uma que espera de confirmação, visto que a segunda pergunta parte da afirmação da existência do que está só hipotetizado na primeira questão. Trata-se de uma insistência em investigar a temática proposta.

Na análise dos dados feita por Bridget, a pesquisadora, ao analisar o relato de experiência de uma professora, acaba por praticar a mesma ação que julgava de autoria da sua informante. Trata-se da quebra da progressão textual. Como podemos ver no recorte, Bridget formula duas orações que permanecem inconclusas e que, textualmente, não possuem relação uma com a outra, já que a pesquisadora não faz uso dos elementos coesivos. Semelhante ao que ocorreu com Louise, Bridget identifica e “estranha” no texto de sua informante algo que desconhece no seu: um problema na progressão do texto.

Assim sendo, um ponto em comum que encontramos entre Bridget e Louise foi a negativa de se colocar no lugar do objeto de gozo do Outro. Como afirmamos, trata-se de algo necessário para quem elabora uma investigação científica, uma vez que para constituir um objeto de pesquisa é preciso deixar, ainda que por algum momento, de ser objeto de gozo do Outro. Um outro ponto que nos parece ter a ver com essa recusa está além dos recursos que já notamos e apontamos aqui como uso de negativas, uso de aspas e a marcação de uma diferença por meio de uma narrativa ou da escolha lexical. Trata-se de uma recusa em

escrever para o Outro, de calculá-lo em sua lógica. O dado que nomeamos como exemplar ilustra como isso se dá: as duas informantes analisam o texto de suas informantes fazendo o mesmo que elas e não notam ter feito isso; e o problema apontado por elas no texto de suas informantes e no delas são problemas que dizem respeito a uma dificuldade de calcular seu leitor: não fornecer informações acerca de um conceito e não estabelecer uma progressão do texto, de modo que o leitor possa acompanhar o raciocínio.

No último excerto selecionado, temos explicitadas as relações entre os questionamentos advindos da sua prática docente e a investigação empreendida. Segundo a informante, a realização de tal pesquisa parte de “um desejo”, um “sonho [...] da pesquisadora” de poder produzir “algo novo”. É importante notarmos, como já foi possível mostrar nesta tese, que há entre os dados de Bridget uma recorrência a determinados termos (“ideal”, “criação”, “algo novo” etc.), que aparecem tanto no momento em que a informante faz uma narrativa mais confessional (memorial), como nos momentos em que formula suas perguntas de pesquisa, em que se esperaria uma formulação mais acadêmica. Sustentamos que essa recorrência “denuncia” a insistência da informante na realização dessa pesquisa, visto que é esta investigação que retoma suas angústias pessoais.

Do mesmo modo que vimos na produção de Louise, aqui a pergunta de pesquisa parece não ter o estatuto de uma aporia. No caso de Bridget, vemos com uma das perguntas de pesquisa que elaborou em sua dissertação parte de um pressuposto, o de que essa pergunta será respondida de maneira afirmativa. Mais uma vez, a dúvida não parece dar a tônica, uma vez que é possível intuir até a resposta a uma das questões propostas.

Neste momento, vamos nos ater à análise dos textos de Cristina, buscando analisar o estatuto da pergunta de pesquisa em sua escrita. Trata-se de trechos retirados das versões de sua tese de doutorado, produzidas de 2006 a 2010.

Quadro 4 – Dados de Cristina

| Tipo de produção | Cristina |
|--|---|
| Fragmento do memorial ou Percurso de pesquisa | <i>História da pesquisa (2008)</i> Ao começar meu caminho como pesquisadora, estava em busca da solução dos problemas, do melhor método, das mais bem sucedidas técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem, das mais novas teorias. Não foi preciso muito tempo para perceber que o que me instigava era de outra ordem e não poderia ser discutido pelas vias da positividade, pois se relacionava com a constituição do sujeito, sua inscrição no universo de linguagem, seu devir no mundo. |
| Pergunta de pesquisa | <i>Relatório de qualificação (2009)</i> Que representações de si e da língua estrangeira fazem os professores antes, |

| | |
|--|---|
| | durante e depois de um curso de formação contínua? |
| Dado exemplar | <p><i>Versão final (2010)</i></p> <p>Trecho a ser analisado (DP1) ARMANDO: [...] como outro dia eu falei com a professora/ ela perguntou/ por que a gente aprende inglês?/ né e eu respondi que era por causa do problema econômico/ que se faz negócio no mundo em inglês né/ e mas que inglês tinha uma coisa mais que fari...cultural atrás dela né/ que faria as pessoas se atraírem pra ele/ e a R (nome da professora ministrante) tirou a minha ilusão/ ela falou: “não/ essa é tua visão romântica/ é dinheiro/ é negócio/</p> <p>Análise [...] Mediante a nomeação e a síntese do lirismo que perpassava o discurso de Armando (essa é tua visão romântica), ele foi capaz de se dar conta de que a língua serve à hegemonia cultural e econômica e não é um instrumento neutro e utilitário de comunicação.</p> |
| Depoimentos ou material elucidativo | <p><i>E-mail (2011)</i></p> <p>Sem dúvida acredito que, no meu caso, minhas perguntas de pesquisa tinham e tem muito a ver com minhas perguntas de vida. Desalienar-se de um Outrão grandão pra encontrar outros Outros não tão grandes assim, que deem espaço para novas e diferentes identificações é uma questão que descobri ser minha mesmo, com a qual estou bastante implicada, não só na pesquisa, como na vida.</p> |

Na segunda célula, transcrevemos um trecho retirado de um arquivo nomeado pela informante como “História da pesquisa”, ela narra, como o próprio título afirma, a história da constituição de sua pesquisa de doutorado. Nos primeiros parágrafos, a informante afirma aquilo que, no início da sua pesquisa, estava interessada em investigar. Já no segundo parágrafo, a informante inicia com um advérbio de negação “não”, o qual introduz uma mudança no eixo argumentativo do texto, visto que o parágrafo que se segue nega os temas de investigação mencionados anteriormente e, ao mesmo tempo, aponta para o próximo interesse de Cristina, “a constituição do sujeito”.

A mudança do interesse deve-se à busca por um tema que a instigava. Ela narra ter optado por um tema que não pode se discutir “pelas vias da positividade”. Pela leitura efetuada, inferimos que por positividade ela parece referir-se a: “a solução dos problemas”, “melhor método”, “bem sucedidas técnicas de ensino” e “mais novas teorias”.

No próximo recorte, temos a transcrição de sua pergunta de pesquisa. Seu interesse recai sobre as representações que alguém faz sobre si e sobre uma língua estrangeira. Podemos notar as relações entre o que a informante afirma ser seu interesse de pesquisa, na narrativa do seu percurso de pesquisa, e a pesquisa a ser realizada (norteadas por suas

perguntas de pesquisa). Essa relação está no interesse da informante em discutir a constituição do sujeito e as suas representações acerca de uma língua estrangeira. Tais representações, para serem discutidas, questionam a concepção de sujeito.

O dado exemplar que reproduzimos aqui é o fragmento de um trecho que analisaremos mais detidamente no próximo capítulo. Ele foi retirado da versão final da tese de Cristina. Temos dois fragmentos. No primeiro, temos a transcrição de um “depoimento” feito por um de seus informantes a respeito do curso de formação contínua. Ele relata como em uma aula a professora desse curso o corrigiu a respeito da concepção de língua que esse parecia veicular. No trecho seguinte, temos um trecho da análise feita por Cristina.

Classificamos o dado como exemplar por parecer-nos que, ao analisá-lo, Cristina adere ao dizer da docente do curso a respeito da concepção de língua estrangeira. Desse modo, ela parece aceitar a substituição feita pela docente de um imaginário de língua por outro. Na fala de Armando, vemos que a concepção de língua que esse parecia acreditar era bem próxima da docente, uma vez que ele, assim como a docente, também considera que o fator econômico tem influência na escolha por apreender uma língua. Dessa forma, Cristina mostra como Armando tinha um imaginário de língua, mas não percebe que substituiu o imaginário dele pelo da docente, ou ainda, vincula outro imaginário, o de que uma representação de língua de um docente tem mais legitimidade que o de um aluno. Ao não notar que havia semelhanças entre os dizeres de Armando e os da docente e por aderir ao dizer da docente, Cristina mostra ser tão romântica como Armando, por ter sustentado um ponto de vista baseado em um ideal.

Semelhante ao que vimos na análise de Bridget e Louise, Cristina também “considera” estranho aquilo que ela não reconhecesse em si. Entre aderir ao discurso de seu informante e o da docente, ela optou pelo da docente. Diante de um jogo imagens (de língua), forneceu uma solução imaginária.

Já o último trecho que coletamos consiste em um *e-mail* enviado a esta pesquisadora, no momento em que combinava com ela a coleta dos dados desta pesquisa. Assim como os dados das demais informantes testemunham, trata-se da relação explícita feita textualmente da semelhança existente entre as perguntas de pesquisa e algo que permaneceu enigmático em sua formação. O uso de termos como “sem dúvida”, “minha mesmo” e “bastante” reforçam ainda mais essa ideia. Retomando temas advindos de sua pesquisa, isto é, a discussão sobre desalienação e a importância da criação de “novas e diferentes identificações”, Cristina

assume que os temas discutidos por ela são “uma questão [...] com a qual estou bastante implicada, não só na pesquisa, como na vida”.

Esses “Outrão” e “Outros”, mencionados no último fragmento transcrito na tabela, poderiam ser lidos como equivalentes dos ideais que foram mencionados na segunda célula da tabela. Os ideais seriam aqueles que ficaram marcados pela informante como sendo seus interesses iniciais para realizar uma pesquisa: “a solução dos problemas”, “melhor método”, “bem sucedidas técnicas de ensino” e “mais novas teorias”.

Notamos que há uma semelhança entre as pesquisas de Bridget e Cristina, uma vez que são pesquisas que buscam investigar como se sustenta um ideal, advindo de um imaginário: um modelo imaginário de professora ideal, no caso de Bridget; e as representações de uma língua, no caso de Cristina. Por outro lado, as três pesquisas guardam uma semelhança que é em algum momento da escrita desses textos testemunhar uma recusa em se fazer objeto do outro. Um processo que podemos pensar como necessário para que se possa constituir um objeto, como o de pesquisa. No próximo capítulo, nosso esforço será o de mostrar como se dá a construção de um objeto de pesquisa pelas informantes.

3 – A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo. (Marquez, 1967, p.07)

Neste capítulo, analisaremos como se deu a constituição do objeto de pesquisa nos textos produzidos pelas nossas informantes. Para tanto, examinaremos essa constituição nas partes que compõem um texto acadêmico, tais como: a resenha teórica e a análise de dados.

3.1 – ENTRE APONTAR COM O DEDO E DISCURSIVIZAR O OBJETO DE PESQUISA

No trecho que serve de epígrafe para este capítulo, o narrador de **Cem anos de solidão** apresenta o momento em que os primeiros habitantes de Macondo chegaram à cidade fictícia na qual a narrativa se desenvolve. Como, lá, tudo era novo para os recém-chegados, as coisas careciam de nome. Essa situação ficcional não é tão diferente daquela em que alguém entra na universidade: tudo é tão desconhecido que ele precisa “apontar com o dedo”.

Nesse percurso inicial, a expressão “apontar com dedo” refere-se a duas ações: a seleção de um objeto e a sua discursivização. Como exemplo do primeiro processo, podemos apresentar a brincadeira infantil, na qual alguém que está vendado arrisca sua sorte e aponta para alguém que será seu companheiro de folgado. Quem começa uma pesquisa também seleciona uma teoria ou uma comunidade científica para inserir-se em um estado de ignorância tal que equivale à posição da criança que brinca. A segunda refere-se ao momento posterior à escolha, no qual é preciso defendê-la. Essa discursivização dá-se em duas etapas: uma na qual se afirma o que escolheu e outra na qual se defende uma escolha. Algumas vezes essa defesa se dá por meio de uma crítica a outras produções ou pela inserção desse objeto no mundo.

Propomos que a constituição de um objeto de pesquisa seria correlata à inscrição de um nome próprio, um nome a partir do qual não seja mais preciso apontar o dedo. Compreendemos nome próprio como um traço que marca um corpo, inscrevendo-o no mundo. Um dos modos pelos quais um sujeito pode fazer isso seria a constituição de um

objeto de pesquisa, já que, como vimos discutindo nos capítulos anteriores, pela constituição desse objeto um sujeito pode inscrever-se singularmente em uma comunidade.

É por ter constituído um objeto de pesquisa que, muitas vezes, um sujeito é reconhecido, por exemplo, como aconteceu com Copérnico, discutido no capítulo anterior. De todo modo, é importante ressaltar que constituir um objeto não pressupõe se fixar nele por toda uma vida, sendo possível que um sujeito possa constituir mais que um objeto de pesquisa em uma vida.

Para que possamos discutir como a constituição de um objeto se relacionaria à de um nome próprio, é preciso definir a concepção de objeto de pesquisa em que nos pautaremos. Por essa razão, discutiremos três diferentes perspectivas a respeito de objeto de pesquisa, defendidas por Lakatos (1992), Severino (2007) e Bachelard (1996).

Lakatos (1992), ao definir o objeto como um dos componentes da ciência, afirma que haveria duas subdivisões do objeto: 1) *o objeto material*, “aquilo que se pretende estudar, analisar ou verificar de modo geral [...]” (p.21) e 2) *o objeto formal*, que consistiria no enfoque que cada área daria a um mesmo objeto. Fazendo relação com a epígrafe deste capítulo, vemos como essa definição de objeto formal se aproximaria da ideia de “apontar o dedo”. No caso, vários sujeitos de áreas distintas podem ler um fenômeno de maneira diferente, constituindo diferentes objetos, “apontando o dedo”.

Ao abordar a função de uma teoria em uma investigação científica, Lakatos (1992) afirma que essa auxilia no recorte dos objetos de ciência. A teoria restringiria os fatos a serem estudados e definiria os principais aspectos de uma investigação. Vemos como, para a autora, a teoria parece preceder ao objeto, de modo que ela construiria um objeto e não vice-versa.

Essa aceção de objeto e do papel da teoria na sua constituição é diversa da que propomos nesta tese. Com isso, não queremos dizer que a construção de um objeto não prescindia de uma teoria. Entendemos que um objeto não preexiste, mas é construído, sendo a teoria um instrumento importante para essa construção. Em nossa concepção, o objeto não deve se encaixar em uma teoria, mas a teoria pode funcionar como matéria para a constituição e, mesmo, legitimação de um objeto de pesquisa.

Severino (2007) afirma que uma formação acadêmica deveria possibilitar àqueles que por ela passam constituir objetos de pesquisa. O autor propõe que a formação universitária não deve se resumir só a um aprendizado técnico, científico, mas voltar-se a uma formação ético-política, sustentada por uma concepção de educação emancipatória. A formação

universitária, então, seria um modo pelo qual o sujeito seria formado para intervir na sociedade e produzir conhecimentos.

O autor afirma que produzir conhecimento tem a ver com a construção de um objeto. Segundo Severino (2007, p. 21), “o conhecimento deve se dar mediante a construção dos objetos a se conhecer e não mais a representação desses objetos.”. Nessa citação, vemos como há uma diferenciação entre construir um objeto e representá-lo. Trata-se de uma oposição importante a esta tese, uma vez que coloca em jogo o papel do pesquisador e a concepção de objeto.

Partilhamos da ideia expressa por Severino (2007) de que, como parte integrante e indissociável de uma formação, uma investigação científica precisa ir além da representação de um objeto. Isso porque, a nosso ver, a concepção que parece embasar aquela que pensa um objeto como representação é a de uma preexistência do objeto no mundo. O objeto perderia, então, seu caráter de ficção, de construção.

Priorizar a construção do objeto permite pensar em uma formação que privilegie: 1) um sujeito ativo; 2) a atenção ao processo, visto que se o objeto não é dado, podemos acompanhar o procedimento de sua constituição; 3) a realização da investigação científica ganha destaque, visto que é por meio dela que os objetos são construídos; e 4) a subjetividade envolvida no processo.

Para Bachelard (1996), a ciência inscreve-se na contradição com a experiência comum, sendo a constituição de um objeto de pesquisa o que radicalmente separa o espírito científico dessa experiência, baseada em percepções empíricas. Para chegar a essa formulação, o filósofo partiu da diferenciação entre a experiência empírica e o conhecimento científico. O conhecimento científico seria algo construído, que contradiz a experiência comum e que se constitui a partir do erro; diferentemente da experiência comum que é tautológica e que desconsidera o erro e sua retificação.

Nesse sentido, o autor destaca a reflexão a respeito do que se produz como sendo algo característico da atividade científica: “O espírito científico deve-se formar enquanto se reforma”. (BACHELARD, 1996, p. 29). Essa citação mostra-nos como, para a construção do conhecimento científico e de um objeto de pesquisa, por consequência, o erro e a capacidade de considerá-lo é muito importante. Essa reflexão a respeito do erro, inclusive, seria algo que caracterizaria o fazer científico.

É importante ressaltar que ao fazer tais ponderações, o autor está levando em consideração a sua área de formação, a física. Porém, é possível pensar o que seria

correspondente na área de Ciências Humanas, Educação e Letras, área de formação das informantes. No caso dessas áreas de conhecimento, além do erro, há a importância da construção do texto como uma ficção, do percurso e, como já discutimos, da dúvida. É preciso que aquele constitui um objeto por meio da sua escrita possa retroagir sobre seu dizer.

Gaston Bachelard (1996) faz uma distinção entre atividade e *espírito científico*. Para ele, o *espírito científico* seria formado a partir da reflexão a respeito do seu fazer (a atividade científica). Já espírito científico seria uma noção mais ampla. Consistiria em um modo de olhar para os fenômenos, sempre a partir de uma atitude curiosa e investigativa. Tal diferenciação permite-nos salientar como a ciência (sua atividade e seu espírito) é uma construção. Desse modo, o objeto de pesquisa, como parte desse fazer científico, não seria diferente.

Essa concepção de fazer científico, proposta por Bachelard (1996), aproxima-se da discussão, que apresentamos no capítulo precedente, a respeito da importância da aporia para a constituição de um fazer científico. A possibilidade de duvidar (estar em aporia) e de inventar algo, a partir disso, parece ser algo característico desse fazer.

Para Bachelard (1996), constituir um *espírito científico* é um processo que passa por “uma lei de três estados”, quais sejam: 1) *Estado concreto*: momento mais ligado à natureza, ao recorte de algo no mundo, momento no qual o pesquisador lida com as imagens de um fenômeno (semelhante ao apontar algo no mundo, mencionado na introdução deste capítulo); 2) *Estado concreto abstrato*: momento em que, a partir das imagens previamente construídas do fenômeno, o sujeito introduz, em seu raciocínio, alguns esquemas abstratos como formas de lê-lo; e 3) *Estado abstrato*, em que se consegue ler um fenômeno abstraído da experiência imediata de onde o retirou.

Essas etapas poderiam ser aplicadas, de certa forma, para a constituição dos objetos de pesquisa, uma vez que tanto para constituir um espírito científico quanto um objeto de pesquisa, é preciso abdicar de uma experiência comum. A nosso ver, essa lei de três estados representa um modo de abandonar as percepções concretas e empíricas sobre um objeto e criar um modo de representá-lo (uma abstração). Por outro lado, podemos considerar que alguém que constitui uma atitude investigativa (própria do espírito científico) é alguém que pode vir a constituir um objeto de pesquisa.

De acordo com o autor, para construir um *espírito científico* (e assim ter a possibilidade de constituir um objeto de pesquisa), um pesquisador tem de ultrapassar os obstáculos epistemológicos advindos, sobretudo, de concepções científicas (ou pré-

científicas) que se baseiam no empirismo da experiência comum. Os obstáculos epistemológicos seriam aqueles que apareceriam no próprio ato de conhecer, configurando-se como obstáculos para a ciência, por veicular um raciocínio apoiado no empirismo e sobre os quais não houve uma reflexão científica. Um exemplo disso é o uso excessivo de metáforas. Bachelard (1996) ressalta que muitas vezes essas eram utilizadas para dar uma explicação de um fenômeno sem que se fizesse o raciocínio necessário para tal.

Outro desses obstáculos epistemológicos refere-se a uma crença dos autores pré-científicos na substância (substancialismo). Bachelard (1996) explica que, de acordo com essa crença, a substância da qual um objeto era feito possibilitava não só seu valor social, mas transferia àquele que o utilizava, em um contexto bem diverso, as características desse objeto. Dessa forma, acreditava-se, por exemplo, em tratamentos para todos os tipos de doenças baseados no consumo de chá de pedras preciosas.

De acordo com o autor, semelhante ao que ocorria com os alquimistas, a eficácia ou o que levou à utilização ampla dessas soluções foi um fator subjetivo. Um sujeito considerado avarento poderia vir a curar-se, porque, para fazê-lo, tinha de pagar um preço que acabava por transformá-lo.

Da mesma forma, pensamos poder aproximar a escrita de um texto acadêmico e a constituição de um objeto de pesquisa com a alquimia, uma prática que sustentava a crença de que em uma relação com o objeto, ambos saem transformados. A nosso ver, essa aproximação é possível não por considerar que a escrita de um texto ou a formação de um pesquisador corresponda a uma iniciação moral, tal como proposto pelos alquimistas, mas por sustentarmos que, pela escrita, objeto e sujeito podem se transformar e se constituir mutuamente. Tendo em vista o exposto, pensamos poder afirmar que o que concluímos a respeito das teorias apresentadas e o ponto de vista sobre o objeto que defendemos: 1) o objeto é uma construção; 2) ao constituir um objeto, aquele que o faz não é mais o mesmo; e 3) constituir um objeto pode ser uma forma de inscrever-se em uma discursividade e um nome próprio.

Nas próximas seções, vamos dedicar-nos a analisar como as informantes constituíram ou não seus objetos de pesquisa. Nossa análise será organizada em duas grandes categorias, assim denominadas: 1) a enunciação do objeto de pesquisa; 2) a constituição de um objeto de pesquisa por meio de uma teoria e a análise de dados.

3.2 – OS OBJETOS DE PESQUISA DE BRIDGET, CRISTINA E LOUISE

Nesta seção, analisaremos como as informantes formularam, por escrito, um enunciado que descrevesse seus objetos de pesquisa e se, ao longo desse percurso de escrita, esse objeto foi se alterando. Por descrever por escrito um objeto ou enunciá-lo, estamos nomeando o momento em que as informantes afirmaram explicitamente qual era seu objeto de pesquisa ou quando, na ausência dessa afirmativa, nós, por meio da leitura das versões dos textos que produziram, depreendemos quais eram esses objetos.

Como nosso foco era discutir se houve alguma mudança de objeto de pesquisa ou no modo como foi enunciado, o ponto de partida para buscar quais eram esses objetos foi a versão final entregue por elas, para a defesa. A escolha da versão final ocorreu por pressupormos que, nela, as informantes já teriam formulado, por escrito, quais eram seus objetos de pesquisa, de modo que fosse possível depreendê-los. No entanto, vamos analisar outras versões, produzidas ao longo do percurso.

Como queremos privilegiar a construção do objeto de pesquisa, recorremos a uma teoria que possa nos auxiliar a ver como essa construção se dá. O conceito que escolhemos é o das não-coincidências do dizer, tal como proposto por Authier-Revuz (2004). Trata-se de marcas no enunciado, de uma retroação do enunciador sobre seu dizer (ou sobre o texto escrito). Elas poderiam indiciar uma subjetividade daquele que escreve, já que estariam ligadas à quebra da “unidade” do enunciado e apontariam para sua heterogeneidade constitutiva.

De acordo com a autora, são quatro tipos de não-coincidências: 1) *As não-coincidências das palavras consigo mesmas*: referem-se à tentativa do enunciador, de precisar o significado das palavras que utiliza; 2) *As não coincidência entre as palavras e as coisas*: referem-se a quando o enunciador expressa a busca de um termo para indicar o referente ao qual ele faz menção, é a busca por “uma palavra exata”; 3) *As não coincidência do discurso consigo mesmo*: referem-se à expressão de uma intertextualidade, sendo utilizadas quando o enunciador faz menção a outros discursos, de outros autores etc.; e 4) *As não coincidência interlocutivas*: referem-se ao estabelecimento de um diálogo entre enunciadores, à presença de mais de um enunciador no mesmo enunciado.

Esses tipos de não-coincidências mostram uma tentativa do enunciador de elaborar o seu dizer e, ao mesmo tempo, apontam para a pluralidade desse dizer. É importante destacar

que não os utilizaremos de forma estanque, relacionados apenas à definição que foi dada por Authier-Revuz (2004) ou subordinados a encontrar exemplos semelhantes aos que foram dados pela autora. A seguir, veremos como essas categorias nos auxiliarão a analisar o modo como as informantes enunciam seus objetos de pesquisa.

3.2.1- “O APONTAR COM O DEDO”: A ENUNCIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA DE LOUISE

Nesta seção, veremos como o objeto de pesquisa de Louise foi sendo enunciado por ela nas versões de sua dissertação de mestrado, produzida entre 2006 a 2008, em um programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública paulista. Sua dissertação de mestrado foi composta por cento e sessenta e nove páginas, divididas em quatro capítulos, a introdução, conclusão e referências bibliográficas. Expôs a teoria desde a introdução até os demais capítulos, mesclando-a com a análise.

Ao selecionar os dados para analisar como a informante enuncia seu objeto, notamos que havia uma variação considerável desse enunciado. Desse modo, selecionamos aquelas que permitiram compreender o percurso de construção do objeto que foi enunciado na versão levada à defesa. A seguir, analisaremos cinco excertos, sendo o primeiro desses retirado da versão final.

Excerto 1 – Louise

O presente trabalho toma como objeto o processo de escrita do texto
1 acadêmico [...]

A apresentação do objeto de pesquisa, tal como apresentada no Excerto 1, apareceu no resumo da dissertação, logo na primeira linha. Nela, Louise afirma qual é seu objeto e, em seguida, passa à exposição de um conceito teórico. O objeto é mencionado como sendo “o processo de escrita do texto acadêmico”.

No que se refere a essa menção, dois pontos são importantes de destacar. O primeiro deles é que, na versão final da dissertação, o objeto de pesquisa é enunciado apenas no resumo. No restante do texto, há menção a outros objetos, tais como “objeto da pulsão”, “objeto de análise”, “objeto de estudo” (para referir-se ao objeto de estudo dos informantes dos textos que ela analisa). O segundo ponto é que o objeto de pesquisa enunciado parece ser

bem amplo, não havendo especificações, por exemplo, sobre de quem é o processo de escrita acompanhado.

O segundo excerto, que se segue, foi retirado da primeira versão de um projeto de mestrado, contendo sete páginas.

Excerto 2

1 Diante disso, o objeto deste estudo é os modos através dos quais o processo
2 de
3 escrita se constrói. Consequentemente, não será possível trabalhar com o
4 texto na
5 sua materialidade superficial, mas, sim, buscar como um sujeito constrói a
6 versão final de um texto, através da análise de diversos rascunhos que deram
7 origem a um determinado texto.

Nas linhas 1 a 2, a informante define qual é seu objeto de estudo. Nas linhas 3 a 5, apresenta ao leitor o que parece ser um dos objetivos da sua dissertação e expõe “a concepção” de texto que não irá adotar (linhas 2 e 3). Na linha 1, vemos que Louise inicia a apresentação de seu objeto pela retomada do que foi afirmado anteriormente, com o uso da locução “diante disso”, que tem sentido conclusivo e funciona como uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, uma vez que faz referência a um discurso mencionado anteriormente. Há a utilização de uma modalidade alética (linha 1) na enunciação do objeto que, como vimos, é uma modalidade utilizada para expressar a existência de algo, no caso, do objeto de pesquisa de Louise.

Na linha 3, o advérbio de modo “consequentemente” funciona como um conectivo e indica uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, uma vez que tal termo faz alusão a um discurso anterior. Na linha 3, temos, mais uma vez, não-coincidências do dizer. Há uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, com o uso do conectivo “mas”, que estabelece uma oposição entre o que já foi mencionado e o que será; e uma não coincidência das palavras consigo mesmas, uma vez que o advérbio “sim” busca especificar um dos sentidos do termo “texto”.

Nesse excerto, há uma série de termos que parecem funcionar como sinônimos ao termo “texto” e que indicam uma não-coincidência das palavras consigo mesmas, visto que exploram a pluralidade de significações dadas ao termo. Destacamos os termos que parecem funcionar como sinônimos: “processo de escrita” (linha 1 e 2); “texto” (linhas 2 e 5);

“materialidade” (linha 3); “versão final de um texto” (linha 4); e “diversos rascunhos” (linha 4). Esses termos têm sentidos diversos. Em três deles, vemos duas significações possíveis: 1) o texto como algo processual, já que se fala em uma versão de texto, em um rascunho; e 2) o texto refere-se à materialidade, ao produto. Parece haver ainda uma oposição entre os dois sentidos de texto e uma valoração positiva da visão de texto como processo. Tendo em vista o objeto de pesquisa da informante, transcrito anteriormente, ser o processo, vemos que essa posituação é uma estratégia argumentativa da informante para dar mais relevância ao seu objeto.

A seguir, passamos à análise de outro excerto, retirado da segunda versão do projeto de mestrado de Louise³⁴, da seção intitulada objeto e problema de pesquisa. A versão é composta de dez páginas digitadas. A seção “objeto e problema de pesquisa” iniciava-se com uma breve resenha dos trabalhos que tomavam a escrita como tema. Após resenhá-los, a informante apontava a diferença desses para o trabalho que pretendia realizar. O trecho 3 foi retirado dessa parte.

Excerto 3

[...] Este trabalho, ao contrário, toma a escrita como objeto.
1
Neste âmbito, é importante salientar o fato de que os textos que serão
2
objetos de análise da pesquisa aqui proposta[...].
3
[...] o objeto do presente trabalho volta-se à elucidação dos modos de escrever
4
adotados pelos mestrandos que se interessam por pesquisar a linguagem.
5

Nesse excerto, mantivemos os trechos nos quais havia a tentativa de enunciar ou delimitar um objeto. Na linha 1, a informante afirma qual seria um dos objetos do seu trabalho. Na linha 3, há a menção a um objeto de análise e, na linha 4, a menção a outro objeto. Na linha 1, a informante faz referência a um discurso anterior, o que indica uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, que é negado, como podemos ver pelo uso da locução “ao contrário”. Trata-se de opor-se aos trabalhos que foram mencionados anteriormente. Em seguida, o termo “objeto” aparece sem nenhum predicado e relacionado ao

³⁴ Destacamos que os colchetes presentes no texto foram colocados por nós e referem-se a partes do texto que foram suprimidas.

termo escrita. Nesse primeiro momento, o objeto parece ser definido de maneira bastante ampla, a escrita como um todo.

Na linha 2, há a remissão ao que havia sido afirmado anteriormente, como podemos ver na utilização do pronome demonstrativo “neste” e do termo “âmbito”. Após esta menção a um discurso anterior, que pode ser lido como uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, há a utilização de uma modalidade epistêmica: “é importante salientar”, que visa a chamar a atenção do leitor para o que será afirmado na sequência.

Na linha 3, o termo “objeto” é definido. Trata-se do objeto de análise, que aqui é determinado como sendo textos (linha 2). Há a utilização dos verbos no futuro, indicando que os objetos de análise ainda estão por constituir-se (linha 2). Trata-se de algo comum, quando lembramos que este trecho foi recortado de um projeto de pesquisa. O caráter de algo não realizado é perceptível pelo uso dos verbos no futuro e pelo uso do termo “proposta” (linha 3).

Na linha 4, o termo “objeto” vem acompanhado de locução que o determina e qualifica: “do presente trabalho”. Porém, o objeto parece não ser especificado, uma vez que não é declarado neste momento. No excerto anterior, modos ligados à escrita são alçados à posição de objeto, o que não ocorre na segunda versão do projeto de Louise.

Por outro lado, se o objeto não está especificado, há uma especificação a respeito do que seriam os modos. Se antes (no excerto 2), “modos” refere-se à “escrita” e ao “processo”, nas linhas 4 e 5 do excerto 3, “modos” refere-se à “escrita” e aos “mestrados que se interessam por pesquisar a linguagem”. Há uma especificação a respeito de quem são os sujeitos da pesquisa da informante.

Neste excerto, diferente do anterior, parece haver uma diferença entre os termos usados pela informante para designar a escrita e o texto. “Texto” (linha 2) parece designar um produto, uma materialidade, que são os objetos de análise da informante. Dessa forma, “texto” refere-se a um objeto empírico. Já os termos “escrita” e “modos de escrever” parecerem referir-se, nesta versão do texto de Louise, a outra natureza de objeto, não necessariamente empírico.

Tendo em vista o emprego de “escrita” e “modos de escrever”, notamos que há uma não-coincidência entre as palavras e as coisas, visto que há a busca por uma palavra precisa para expressar um referente. Ao mesmo tempo, nessa alternância sobre qual palavra seria a mais precisa para um determinado referente, está implícita uma não-coincidência das palavras consigo mesmas, visto que, na escolha por uma ou outra palavra, há um jogo de sentido, de qual significação se gostaria de atribuir a essas palavras.

Esta não-coincidência parece ser consequência de outra, que ocorre entre as palavras e as coisas: o uso do termo “objeto”, que parece designar, no mínimo, duas coisas distintas: o objeto de análise, no caso, o texto; e o objeto de estudo, no caso, os modos de escrever ou a escrita. As não-coincidências entre as palavras e as coisas tornam-se mais claras se consideramos as nuances de sentido que haveria entre os termos escrita e modos de escrever. O primeiro teria um sentido mais amplo e genérico, podendo se referir inclusive ao produto de uma escrita, o texto; e o segundo, pode referir-se não só à escrita e ao produto, mas traz à tona aquele que escreve e a forma como o faz.

Não há uma palavra “exata” para designar o referente (o objeto da informante). Ele é referido por diferentes termos, que parecem ser sinônimos. Isso parece se dar porque se trata de uma versão do texto em que Louise ainda não delimitou seu objeto e, portanto, ainda não o enunciou.

Dessa forma, a informante parece procurar, por meio de metonímias (as palavras selecionadas por ela para designar seu objeto são metonímias uma das outras), um modo de enunciar seu objeto. Se compararmos o movimento feito por ela, na tentativa de enunciar um objeto, com a metáfora que fizemos sobre apontar o dedo, vemos que Louise poderia ser alguém que apontou o dedo a um objeto (ou ainda podemos pensar que ela aponta para vários), mas não o discursivizou.

A seguir, passaremos à análise do quarto excerto, retirado da quarta versão do projeto de pesquisa de Louise. Trata-se de uma espécie de resumo do projeto, composto por três páginas. O trecho que transcrevemos abaixo foi recortado do item nomeado pela informante como objeto.

Excerto 4

[objeto] As transformações sofridas pelo texto durante o processo de
1 composição de
2 uma dissertação de mestrado na área "linguagem e educação".

Como se trata de uma espécie de resumo do projeto de pesquisa, vemos que a formulação do seu objeto, nesse texto, é mais sucinta, não no enunciado do que seja o objeto, mas não há, no texto do qual recortamos, uma introdução ou desenvolvimento posterior à enunciação desse objeto. Essa quarta versão do projeto é composta por tópicos, nomeada como sumário. No trecho anterior ao que recortamos esse dado, há o item introdução, no qual

não há nada escrito e, posterior a ele, há o item hipótese de trabalho, em que sua hipótese é exposta.

Mesmo que só tenhamos uma afirmação sobre qual seja seu objeto, podemos notar o uso de quatro termos que parecem referir-se a “texto” com dois significados distintos: como produto/materialidade e como processo. Em relação a essa primeira acepção, teríamos o uso dos seguintes termos: “texto” (linha 1) e “dissertação” (linha 2). Já em relação à segunda, os termos empregados são: “processo” (linha 1) e “composição” (linha 2). Mais uma vez, a utilização de vários termos para designar um mesmo referente (texto), pode ser lida como uma não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Comparando esse excerto com o anterior, podemos notar mais uma não-coincidência, entre a palavra e as coisas. Relaciona-se às diversas definições do termo “objeto”. Em cada uma das versões analisadas, vemos diferentes formulações para esse termo. A seguir, analisaremos o quinto excerto retirado de uma das versões da dissertação de Louise. Ele foi retirado da décima segunda versão da dissertação, sendo uma espécie de relatório de qualificação. É composto de trinta e uma páginas, divididas entre: introdução, capítulo 2 e capítulo 3. O trecho transcrito foi recortado de uma seção nomeada como “descrição do perfil das informantes”.

Tendo em vista os excertos anteriores, vemos que há uma mudança na seção na qual o objeto de pesquisa de Louise é enunciado. Se antes havia uma seção nomeada como “objeto e problema de pesquisa”, nesta versão, o objeto é enunciado em outro lugar. Essa mudança ocorre porque a informante, no início desta seção, apresenta seu objeto para justificar a existência dessa seção em seu trabalho.

Excerto 5

1 Mas, antes de que surja alguma pergunta do tipo “o que tem a ver a vida pessoal
2 de alguém com a sua escrita”; ou “você não disse que seu objeto de estudo seria
3 a escrita?” me antecipo a dizer que sim, meu objeto de estudo é relação do
4 sujeito com a escrita e, justamente por essa razão, a vida pessoal, formação,
5 certos tipos de comportamentos têm, e muito, a ver com o modo de alguém
6 escrever.

Das linhas 1 a 3, teríamos o que seriam perguntas formuladas por Louise como se fosse o leitor do seu trabalho. Nas linhas 3 e 4, temos a apresentação do objeto, que funciona como uma resposta a um leitor imaginado e, nas linhas 4 a 6, há uma justificativa de Louise à inserção de uma seção, na qual tratasse do perfil das informantes, e de como ela se ligaria a seu objeto de estudo.

Na linha 1, temos uma primeira não-coincidência do discurso consigo mesmo, uma vez que a informante inicia seu texto marcando sua oposição, por meio do conectivo “mas”, ao discurso que havia sido mencionado anteriormente.

Na sequência (linhas 1 a 3), temos uma não-coincidência interlocutiva; há, inclusive, a transcrição do que seria uma pergunta imaginada por Louise como sendo feita pelo leitor do seu trabalho. Na linha 2, o leitor imaginado faz remissão a sua interlocutora (a pesquisadora). Na linha 3, há mais uma vez a referência à pesquisadora, que assume, dessa vez, outra posição enunciativa. Na primeira referência à pesquisadora, ela é identificada como um “você”, ao qual seu leitor imaginário se dirige, já na segunda, ela posiciona-se como a pesquisadora que irá apresentar seu objeto e responder as perguntas feitas por seu leitor.

O objeto de estudo de Louise, nesta versão do texto, aparece compondo uma resposta ao seu leitor (linha 3). Levando em consideração as versões anteriores, vemos que o objeto enunciado nesta versão é diferente do das versões anteriores. Neste ponto, temos mais uma vez uma não-coincidência das palavras com as coisas.

A construção de um enunciado para um objeto de pesquisa permitiu-nos depreender alguns pontos que talvez possam tratar, de certo modo, da constituição de um objeto, mas que, a nosso ver, referem-se mais à inscrição do pesquisador no texto. Pudemos notar que:

1) É recorrente a presença de não-coincidências do dizer na construção de um enunciado do que seja um objeto de pesquisa, as quais podem ser lidas como uma dificuldade da pesquisadora em delimitar seu objeto. Eis uma dificuldade que se torna mais palpável se observarmos que, nas versões que analisamos, o termo “objeto” é não-coincidente;

2) O trabalho de Louise sobre o enunciado do objeto, para além de apontar para uma dificuldade de delimitá-lo, pode ser lido como marca de leitura da informante sobre seu texto;

3) A informante calcula um leitor. No último excerto, vemos que esse leitor é pensado como alguém que faz perguntas sobre o que lê;

4) Recorrentemente, Louise busca formular um enunciado que represente seu objeto de pesquisa. Apesar das formulações não serem coincidentes, é possível perceber que, por meio de diversas tentativas de enunciação, foi possível depreender um objeto que fosse coincidente com aquele que ela enunciou na versão final da sua dissertação: o processo de escrita do texto acadêmico; e

5) Assumi, em seu texto, diferentes posições enunciativas. Trata-se de algo bastante relacionado ao cálculo do leitor e de ser leitora de seu próprio texto. Ainda que poderiam ser necessárias, as perguntas que a informante faz para si própria, simulando um leitor (como vimos no quarto excerto), parecem organizar a sequência do seu texto e a formulação do enunciado de seu objeto de estudo.

Tendo em vista o exposto, vemos como Louise construiu o enunciado de seu objeto de pesquisa de maneira metonímica. Semelhante à brincadeira infantil, Louise apontou o dedo. Essa ação parece aproximar-se do primeiro estado proposto por Bachelard (1996), o de recortar do mundo concreto um objeto. Resta-nos, a seguir, ver como ela fez abstrações, de modo a poder constituí-lo.

3.2.2 – CONSTITUIR UM OBJETO DE PESQUISA: O PERCURSO DE LOUISE

Nesta seção, nosso objetivo é analisar como e se Louise constitui o objeto de pesquisa que havia enunciado anteriormente: os processos de escrita do texto acadêmico, por meio de uma teoria e da análise de dados.

É importante explicar qual foi o critério que utilizamos para selecionar os trechos que aqui serão analisados. Buscamos, nas seções e capítulos dedicados à exposição da teoria e da análise de dados da informante, trechos em que explicitamente foram mencionados os objetos anteriormente enunciados. Preferencialmente, buscamos o objeto que foi enunciado na versão final do texto ou termos que funcionavam como uma sinonímia desse.

O excerto transcrito a seguir foi retirado da introdução do relatório de qualificação de Louise. É uma versão com vinte e seis páginas, enquanto o arquivo todo do relatório conta com sessenta e quatro páginas. Trata-se de uma versão da introdução já bastante completa. O número de páginas, de certa forma, nos indica isso.

Excerto 6

1 Para levar a cabo a empreitada que me propus a realizar, é importante considerar
1 que
2 o processo de criação é regulado, isto é, existem duas vertentes que assumem a
2 tarefa
3 de controlá-lo: uma cultural, que se refere ao controle e aos modelos instituídos
3
4 socialmente, e outra subjetiva, determinada pela pulsão. Estas duas vertentes
4 estão em
5 constante tensão. De um lado existe aquilo que é admitido e esperado
5 socialmente; de
6 outro, a força pulsional, que, muitas vezes, não converge com o que é
6 determinado
7 pelo social. Quando o embate ocorre, é uma decisão difícil que o sujeito tem de
7 tomar:
8 seguir a vertente do aceito culturalmente, ou bancar aquilo que de fato deseja.
8

Após informar um dos objetivos de sua dissertação, segue o trecho transcrito anteriormente, no qual a informante faz uma consideração a respeito do que terá de levar em consideração (linhas 1 a 4) para conseguir atingir o objetivo que propôs. Das linhas 5 a 7, ela

explica o que envolveria cada uma das vertentes que estariam presentes no processo de criação.

Louise faz considerações a respeito do processo criativo para, depois, relacionar esse processo com o da escrita. Apesar de no trecho que recortamos a informante não se referir à escrita, há, entre esse trecho e o que se segue em sua dissertação, uma relação de dependência, uma vez que esses pontos a serem considerados sobre o processo criativo são os mesmos em relação à escrita. O que nos permite afirmar que há um subentendido que sustenta o parágrafo que agora analisamos: o de que escrever é uma criação e um processo. Vemos que há um deslizamento metonímico de o “processo de escrita do texto acadêmico”, que seria mais específico, para o de “processo criativo”, mais geral, uma vez que pode referir-se à criação de qualquer “produto” que não somente a escrita.

Esse trecho é composto basicamente de uma mesma estrutura. Há uma afirmação, feita por meio da modalidade alética, e há a apresentação de duas consequências, especificações, para a afirmativa anterior. Essas são apresentadas por meio de oposições, como vemos nas linhas 03 a 08. Elas referem-se às duas vertentes que, de acordo com a informante, interveem no processo criativo: a cultural e a subjetiva. Essa oposição parece ser marcada também pela escolha lexical de termos como “embate” e “tensão”.

Essas vertentes vão sendo descritas de maneira metonímica. A vertente “cultural” é nomeada como “esperado socialmente” (linha 4) e “modelos instituídos” (linha 3). Já a vertente “subjetiva” é nomeada como “pulsional” (linha 6).

Há, nesse excerto, o predomínio da modalidade alética, ou seja, o que é afirmado é tomado no estatuto de uma verdade universal. Não há, por exemplo, nos usos dessa modalidade, a expressão de uma possibilidade, julgamento ou a expressão de um dever. Há, ainda, o uso de uma glosa, linhas 2 e 3, utilizada para explicar o que seria um processo de escrita regulado. A utilização dessa glosa mostra a heterogeneidade do texto, uma vez que é possível ver o trabalho do enunciador sobre o enunciado.

Na linha 7, vemos como a informante marca, por meio de uma modalidade axiológica, um julgamento sobre as escolhas a serem feitas para criar: “é uma decisão difícil”. Essa dificuldade em decidir sobre como criar recai sobre o processo, uma vez que esse é visto como “regulado” (linha 2) e algo que precisa ser controlado, como vemos no uso do verbo “controlar” (linha 3).

Nesse excerto, vemos como a informante foi delineando seu objeto pela aproximação com outro, o processo criativo. Essa parece ser, para a pesquisadora, uma metáfora e uma

metonímia do seu objeto de pesquisa: o processo de escrita do texto acadêmico. É uma metonímia visto que é uma parte desse todo. A escrita de um texto também pode ser uma metáfora, uma vez que o processo de escrita condensa as características do processo criativo. Porém, pelo trecho que analisamos, não é possível sabermos ainda como, por meio de uma teoria, a informante o constitui, tampouco há, explicitamente, a utilização de uma teoria.

A seguir analisaremos mais um trecho retirado do relatório de qualificação da informante. Destacamos que o excerto transcrito corresponde a um trecho que foi mantido em diversas da informante, inclusive na versão final, tendo poucas alterações. Essa constatação foi algo que fez com que tivéssemos mais interesse por analisar este trecho, uma vez que a insistência em mantê-lo parece poder ser lida como sendo essa uma parte importante e relevante em sua investigação.

Excerto 7

Segundo a pesquisadora, o trabalho de escrita tem como peculiaridade a
1 construção de uma
ficção textual, que seria, na sua concepção, o processo de ocultação àqueles que
2 têm acesso à
peça escrita ao conjunto de operações pelas quais um sujeito a tece, ou seja, o
3 processo por
meio do qual um escritor, ao mesmo tempo em que ficcionaliza para seu leitor o
4 percurso de
seu pensamento percorrido até o momento da constituição final do texto,
5 consegue, por meio
deste esforço, recuperar para si próprio o processo de enunciação
6

No trecho anterior a este transcrito, Louise apresentava a definição de *trabalho de escrita*, de Riolfi (2003). O trecho aqui transcrito é uma espécie de resenha desse conceito. Vemos que há a recorrência do termo “processo” (linhas 2 e 3), termo que se refere ao objeto de pesquisa de Louise, e que parece ser definido, em certa medida, amparado no conceito já mencionado. Trata-se de um conceito que é recorrente nas diversas versões da dissertação de Louise.

É importante destacarmos que, assim como expusemos anteriormente, sustentamos que um objeto de pesquisa é algo a ser construído. Isso implica que será constituído a partir de uma teoria. É um conjunto entre a teoria e a análise de dados. No trecho transcrito anteriormente, vemos de qual teoria a informante se vale para buscar constituir seu objeto. Há marcas de uma tentativa de reformulação do texto. Isso se dá pela utilização de glosas, como na linha 2 e na linha 3, marcadas pela introdução dos termos “que seria”, “ou seja”, que

indicam que o que se segue é uma tentativa de reformulação. Parece-nos que essa tentativa ocorre para não utilizar as mesmas palavras e em uma tentativa de deixar a teoria mais clara.

Assim como no excerto anterior, a modalidade predominante é a alética. Há, na linha 2, o emprego de uma expressão modal, que serve para indicar que a formulação realizada foi proposta por outra pessoa que não o enunciador. A utilização dessa expressão modal, assim como a presente na primeira linha, apontam para uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, uma vez que mostram a heterogeneidade do texto, fazendo menção a outros discursos.

Semelhante ao dado anterior, vemos como a informante caracteriza o processo de escrita a partir de uma dualidade, o social e o subjetivo. Esse aspecto social do processo poderia ser caracterizado pela presença do “leitor” (linha 4) e o subjetivo, pela operação de “recuperar um si”. Do mesmo modo, como é qualificado no excerto anterior, é atribuído ao processo certa dificuldade, já que demanda “esforço” (linha 5).

Podemos depreender uma definição de processo e de como esse ocorreria, como em “conjunto de operações” (linha 3); ficcionaliza [...] o percurso (linha 4); “recuperar para si próprio o processo de enunciação” (linha 6). Além disso, assim como notamos no excerto anterior, a informante parece definir e delimitar seu objeto de pesquisa por meio de uma metonímia.

Nesse excerto, isso se deu pelo recurso a uma autora e a um conceito que parece ser relativo ao de processo. Não há uma definição de processo, nem na versão da qual retiramos esse excerto, nem na versão final da dissertação da informante. Por ser uma palavra empregada no senso comum, entendemos que Louise não viu a necessidade de defini-la. Assim, fica a critério do leitor, fazê-lo. Por “processo de escrita” não sabemos se ela se refere ao processo todo ou se focaliza em um ou outro aspecto. Por meio da utilização das teorias ou mesmo da análise, inferimos que “processo”, aqui, poderia ser definido como o percurso realizado por duas informantes (das quais Louise analisa as produções) para fazer, do texto acadêmico, uma ficção.

Transcrevemos um trecho retirado da análise de dados da informante. Trata-se de um recorte do terceiro capítulo de sua dissertação (versão final), do momento em que ela analisa os dados de uma de suas informantes. No trecho anterior ao que iremos analisar, Louise narra como percebeu uma mudança de sua informante com relação a seus objetos de análise. Ela nomeou essa mudança de alienação e separação. Louise utiliza dois termos da psicanálise lacaniana para mostrar como sua informante saiu de uma posição em que afirmava haver, nas

produções que analisava, um determinado elemento, mesmo sem localizá-lo nessas produções (alienação), para outra, ocorrida após a intervenção da orientadora, na qual passou a considerar os dados antes de poder afirmar algo sobre eles (separação).

Esse processo é todo descrito por Louise. Ela analisa ainda duas produções da informante que seriam ilustrativas de cada uma das fases pelas quais sua informante passou. Transcrevemos, então, dois trechos, um em que há a transcrição do dado que Louise analisa e o subsequente, que se refere a sua análise.

Excerto 8

1 O texto desse aluno passou a compor a dissertação a partir da mudança de posição da
informante, que passou de um olhar moralista sobre os dados para um investigativo.
2
3 A hipótese de trabalho que funda o presente capítulo é aquela segundo a qual a
presença de “X”, mesmo em estado latente, deve ser objeto de atenção por
parte de quem pretende ensinar a escrever. Por este motivo, defendo a idéia de que
é necessário dar atenção aos pequenos indícios que, mesmo no texto dos alunos mais
jovens, podem apontar para um rudimento de expressão subjetiva, renunciando sua
posterior possibilidade de ganho qualitativo.
4 Nas três primeiras linhas, a informante já deixa explícita sua hipótese segundo a qual
aquele que pretende ensinar a escrever deve estar atento à presença de “X”, mesmo
5 que esta presença se dê de modo não evidente. É importante notar que abandona uma
6 postura anterior, em que imputava a responsabilidade pela não produção de “X” aos
7 alunos, e passa a direcionar sua argumentação para aqueles que ensinam a escrever
8

O trecho aqui transcrito aparece na mesma sequência do texto de onde o retiramos. Na linha 1 e 2, Louise apresenta os dados que irá analisar. Na linha 3 temos a transcrição de seu dado, no qual a informante de Louise, por sua vez, analisa um texto de seu informante e nas linhas 4 a 8 a análise do dado que foi transcrito na linha 3.

Louise reforça a mudança de posição de sua informante, afirmando ser esta uma passagem de “um olhar moralista sobre os dados” (linha 2) para um “investigativo” (linha 2). Os termos que marcam essa passagem são uma metonímia dos termos teóricos que havia informado antes “alienação” e “separação”. Nesse trecho, vemos como a informante optou por não empregar o mesmo termo que havia usado antes. Trata-se de uma escolha que valora, em certa medida, as posições que foram ocupadas pela informante de Louise, diferentemente das escolhas anteriores que eram apoiadas em uma teoria.

Nas linhas 4 a 6, Louise faz, para o leitor, uma espécie de resumo do dado que irá analisar, relendo-o e explicando-o. Podemos pensar que é uma estratégia empregada para auxiliar o leitor a acompanhar a análise que será empreendida. Na sequência, emprega uma modalidade alética (linha 6) que visa a chamar a atenção do leitor e a reafirmar a mudança que ocorreu com sua informante (linhas 6 a 8). Há, em seguida, uma glosa, na qual a informante caracteriza (linhas 7 e 8) qual era a posição anterior e, por fim, afirma a adoção de uma nova (linha 8). As duas posições novamente enunciadas funcionam como metonímias das escolhas lexicais primeiras. Neste caso, teríamos essas posições assim caracterizadas:

Posição 1 – “alienação” - “um olhar moralista sobre os dados” - “imputava a responsabilidade pela não produção de ‘X’”

Posição 2 – “separação” – “investigativo” – “passa a direcionar sua argumentação para aqueles que ensinam a escrever”

Cada um dos três itens elencados para cada posição funciona como metonímias desse primeiro. Pudemos ver por meio da análise desse excerto como Louise descreveu uma transformação que ocorreu na produção e na posição subjetiva de sua informante. Porém, tendo em vista que seu objeto de pesquisa são os processos de escrita do texto acadêmico, temos de inferir a relação entre seu objeto e a análise de dados que empreendeu. Na análise desse dado, o processo que a informante acompanha parece ser essa mudança de posição da informante, mas se o foco é a mudança, o enunciado final de seu objeto não parece compreendê-lo. Tendo em vista o exposto, pensamos poder concluir da análise que efetuamos até aqui:

- 1) Enunciar um objeto é diferente de discursivizá-lo;
- 2) Quando um objeto ainda não está discursivizado, ele pode ser substituído por várias metonímias dele mesmo;
- 3) O trabalho de relacionar enunciado (um enunciado de um objeto) e sua enunciação (a sua discursivização) fica a cargo do leitor; e
- 4) A escolha por um enunciado mais genérico de um objeto tende a ter efeito na discursivização posterior. Vimos como, no caso de Louise, “processo” significou muitas coisas que não referentes a seu objeto de pesquisa. Além disso, por seu objeto remeter a um termo de significado bastante empregado no senso comum, parecia não ser necessário discursivizá-lo.

A seguir, passaremos a análise dos dados de Bridget.

3.2.3 – APONTAR COM O DEDO: A ENUNCIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA DE BRIDGET

Nesta seção, analisaremos como Bridget enunciou seu objeto de pesquisa. Assim como informamos, tomaremos como ponto de partida o enunciado do objeto de pesquisa presente na versão final de sua dissertação e buscaremos ver o percurso de constituição desse enunciado. A dissertação de Bridget foi defendida em 2007, sendo composta por cento e trinta e seis páginas, divididas em quatro capítulos, mais a introdução, considerações finais e referências bibliográficas. O trecho transcrito, a seguir, foi retirado das linhas iniciais de sua introdução.

Excerto 9

- 01 O presente trabalho tem como objeto o modelo de professora ideal que é veiculado
- 02 em um periódico voltado à categoria docente.

A informante inicia o texto localizando seu objeto no trabalho e seu objeto de pesquisa. Bridget o enuncia por meio de uma modalidade alética. Nas linhas 2 e 3, ela especifica seu objeto: “o modelo de professora ideal”. Não se trata do modelo de maneira genérica, mas de um modelo “veiculado em um periódico voltado à categoria docente” (linha 2). Como se trata das linhas iniciais da, não sabemos se “um” é utilizado para indeterminar ou especificar a quantidade de periódico a ser analisado. Não sabemos, ainda, qual é o periódico e se Bridget informará ao leitor. Essa dúvida é sanada no segundo parágrafo.

O trecho, que se segue, foi retirado da décima quarta versão do projeto de pesquisa elaborado por Bridget para solicitar uma bolsa de pesquisa a uma agência de fomento. Trata-se de um texto de dezoito páginas, produzido em 2006.

Excerto 10

- 01 O objeto de estudo deste trabalho são, portanto, os efeitos perceptíveis das leituras
- 02 realizadas por professores de Língua Portuguesa da escola básica nesses textos.
- 03 (periódicos voltados a categoria docente)

Neste excerto, Bridget apresenta qual é seu objeto de pesquisa (linhas 1 e 2) e especifica (linha 3) quais seriam os textos mencionados na linha anterior. Assim como no excerto 9, a apresentação de seu objeto é feita por meio de uma modalidade alética. Comparando os dois excertos, vemos que há algumas alterações. A primeira delas refere-se à mudança de objeto, ou dizendo de outra forma, nesse momento da investigação, Bridget ainda não havia enunciado o que se tornou o objeto de pesquisa de sua dissertação. Nessa versão, seu objeto eram “efeitos perceptíveis das leituras realizadas por professores de Língua Portuguesa da escola básica nesses textos” (linhas 1 e 2).

Lendo a versão da introdução que recortamos, vemos que não há uma definição do que a pesquisadora nomeia por “efeitos perceptíveis”, sabemos apenas que esses se relacionam com as “leituras”. Se há algumas alterações entre esses dois enunciados de um objeto, há elementos em comum, como: 1) o *corpus* da informante, “periódicos voltados a categoria docente”; e 2) o interesse na categoria docente: o que é considerado um ideal de professor, como esses leem etc. Os termos aqui empregados como um enunciado do objeto parecem ser uma metáfora do objeto que foi enunciado ao final de sua dissertação. Isso porque a relação entre eles não é de uma metonímia, no sentido de funcionarem como partes um do outro, de metáfora, na qual um enunciado parece condensar-se em outro. Nesse excerto, há predicativos dados a esses docentes. Eles são: “professores de Língua Portuguesa”, “da escola básica” (linha 2).

O excerto transcrito a seguir foi retirado da décima quarta versão da introdução de Bridget. Trata-se de um texto de dezoito páginas. Nesse excerto são mencionados três diferentes objetos: o primeiro deles consiste em um objeto de análise da informante, o que recortamos e iremos analisar e o enunciado que fica até a versão final dessa informante.

Excerto 11

- 01 o seu [dissertação de mestrado] objeto de pesquisa (um periódico voltado a classe
- 02 docente) era, para mim, uma espécie de “vilão”

No trecho transcrito, há a apresentação de outro objeto de pesquisa. Semelhante ao que vimos na produção de Louise, os objetos de pesquisa são não coincidentes, uma vez que as diversas formulações do enunciado de um objeto de pesquisa de Bridget correspondem a diferentes objetos de pesquisa. Nesse excerto, há uma alteração que nos chama a atenção. O

que antes era enunciado como seu objeto de análise ou o *corpus* do seu trabalho, aqui é enunciado como seu “objeto de pesquisa” (linha 1).

Na enunciação desse objeto, podemos perceber que há uma oposição entre “seu” (linha 1) que se refere à dissertação de mestrado da informante e o eu, “para mim” (linha 2), referindo-se à informante. O objeto de pesquisa é, então, declarado como pertencente à dissertação. Essa oposição parece criar uma dissociação entre dissertação e objeto e a pesquisadora.

Semelhante aos dados que analisamos de Bridget em outros capítulos desta tese, como no segundo capítulo da primeira parte, há uma tentativa de manter-se à distância, de certos dizeres, por meio do emprego de aspas para o termo “vilão” (linha 2). A nosso ver, as aspas parecem mostrar uma possibilidade de sentidos pelos quais esse termo pode ser lido, inclusive diferente do que é habitualmente empregado. Além disso, tal uso marca o fato de que esses dizeres parecem alheios a essa enunciação. Trata-se de um termo que comumente é empregado em um contexto diverso desse em que Bridget o utiliza, ou seja, não é habitual em um texto acadêmico. Esse manter-se à distância parece ser perceptível, ainda, pelo uso de recursos como colchetes e parênteses que separa o enunciador de seus objetos: de pesquisa e de análise.

Por fim, vemos que em relação à enunciação de um objeto, Bridget parece ter uma relação, por vezes, contraditória:

- 1) Elabora um enunciado e insiste nessa elaboração;
- 2) Mesmo entre diferentes enunciados de um mesmo objeto, há traços que permitem perceber uma continuidade entre uma formulação do objeto e outra;
- 3) Essa relação de continuidade parece ser expressa mais por uma metáfora do que por uma metonímia, sendo diversa da construção feita por Louise; e
- 4) A informante busca manter distância entre ela e seus objetos, isso se dá por meio de alguns recursos, sobretudo, as aspas.

A seguir, passaremos à análise de dados de Bridget, buscando ver como os objetos que foram enunciados são discursivizados ou constituídos na seção seguinte.

3.2.4– A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA: O PERCURSO DE BRIDGET

O primeiro dado a ser analisado foi retirado da trigésima terceira versão do primeiro capítulo da dissertação da informante, dedicado à apresentação do seu *corpus*. Como Bridget analisou um periódico voltado à categoria docente, ela primeiramente o apresentou e, na sequência, recuperou as pesquisas que já foram desenvolvidas tomando edições do referido periódico como *corpus*. O recorte que transcrevemos abaixo foi retirado da parte em que a informante apresentava esses trabalhos. Trata-se de um trecho em que ela buscava explicar a escolha e cernir o que era enunciado como seu objeto no momento de elaboração desta análise: o periódico voltado à prática docente.

Excerto 12

Os periódicos voltados à categoria docente de modo geral não constituem tema
1
específico de trabalhos acadêmicos. Trabalhos como o de ARAUJO: XXXXXX revelam
2 uma
tendência examinar-se a repercussão das leituras do professor nas práticas de ensino de
3 leitura
que ele realiza em sala de aula e as repercussões dessas no gosto dos alunos, o que implica
4 em
uma abordagem que não favorece uma análise detalha de um seguimento, menos ainda de
5 um
único periódico, tal como o faço nesse estudo.
6
No entanto, é necessário esclarecer que, no que concerne a revista XXXXXXXX
7
diversos trabalhos foram realizados com objetivos bastante diversos, tais como o de
8 analisar o
processo de produção do discurso construtivista nesse periódico (VIEIRA:1995), o de
9 estabelecer relações entre as políticas educacionais de uma determinada localidade e o
construtivismo divulgado por meio da revista e o de examinar a questão da diferença na
0
educação (COSTA:2003).
1
Mais do que um levantamento do estado da arte, a menção desses estudos destina-se a
2
indicar a existência de uma lacuna no conjunto por eles formado, qual seja, a de trabalhos
3 que
busquem apreender as repercussões da Revista XXXXXX nas ações dos leitores dos seus
4 leitores
por meio da análise do texto de suas reportagens

Podemos notar que a informante, nas linhas 1 e 2, faz uma afirmação (sobre a ausência de trabalhos que tomem os periódicos dedicados à categoria docente como tema) que procurará justificar nas linhas posteriores (linhas 2 a 15). Na linha 2, apresenta um dos trabalhos e define o que seria, em sua leitura, uma tendência desse trabalho (linhas 3 e 4), para depois afirmar o que haveria de diferença entre o trabalho resenhado e o seu (linhas 5 e 6). Nas linhas 7 e 8, Bridget passa a examinar os trabalhos que tratam de um periódico em específico: a revista Nova Escola. Ao fazer isso, recupera os objetivos dos outros trabalhos (linhas 8 a 11) e, em seguida, justifica a menção feita aos mesmos (linhas 12 a 15).

Percebemos que a informante, nesse trecho, faz um movimento bastante comum na escrita de um texto acadêmico: mostrar a lacuna teórica na qual seu trabalho se insere para legitimar a realização da pesquisa. Nesse sentido, os autores mencionados por Bridget funcionam para legitimar sua dissertação, visto que nesse trecho não temos nenhuma indicação de que serão retomados ou utilizados para outro fim em um momento posterior da escrita do seu texto.

Ressaltamos que tal uso é bastante corriqueiro em um texto acadêmico, sendo que a própria definição de ciência normal, formulada por Kuhn, pressupõe que uma ciência deve valer-se dos feitos passados, do legado cultural.

Observamos que na linha 1, temos uma afirmação que justifica toda a exposição posterior dos autores e que funciona como argumento para sustentar o trabalho da pesquisadora. Notamos que o uso da locução adverbial de modo (“de modo geral”) atenua o valor da modalidade alética (já que estamos no domínio da existência, tal como proposto por Pottier (1978), funcionando como um recurso para preservar a face. Na linha 2, a informante apresenta o trabalho de Araújo como um exemplar desses trabalhos, sendo que a conjunção “como” estabelece a comparação entre os trabalhos já mencionados e o da autora mencionada. Teríamos aqui o uso da modalidade epistêmica, já que a informante faz uma afirmação baseada em um conhecimento, a leitura do trabalho de uma pesquisadora.

Na linha 5, Bridget informa porque o trabalho de Araújo é um exemplo da ausência de trabalhos sobre o tema da sua pesquisa. Como notamos no trecho transcrito, o advérbio de negação “não” marca aquilo que a informante nega. Segundo ela, o trabalho de Araújo “não favorece uma análise detalha[da] de um seguimento [segmento]”, diferentemente do seu, como percebemos pelo uso, mais uma vez, da conjunção comparativa “como”, cuja função é

estabelecer uma relação entre o trabalho de Araújo e o da informante, pelo uso da primeira pessoa do singular. Nesse trecho, temos, mais uma vez, o uso da modalidade alética.

O uso do conectivo “no entanto” (linha 7) indica uma contradição entre a afirmação feita anteriormente e a que se segue. O uso da modalidade deôntica, posteriormente ao uso do conectivo, mostra a necessidade de reforçar essa contradição ao leitor. Nesse sentido, há uma oposição entre os trabalhos acadêmicos que tematizam os periódicos voltados à categoria docente (“não constituem tema específico”) e os trabalhos acadêmicos que tematizam um desses periódicos, a revista Nova Escola (que há “diversos trabalhos”). A abundância dos trabalhos é quantificada e indefinida pelo uso do pronome indefinido “diversos”. Observando a oposição criada pela informante, notamos que há uma contradição, visto que o particular (um periódico específico voltado a categoria docente) parece não fazer parte do total (conjunto de periódicos voltados a categoria docente).

Apesar de afirmar que haveria diversos trabalhos e objetivos que tematizam um determinado periódico, Bridget menciona apenas dois trabalhos e quatro objetivos, sendo que não sabemos a que se referem dois desses objetivos; se são objetivos presentes nos trabalhos que menciona ou se fazem referência a outros que não foram citados.

Na sequência, há um comparativo de superioridade “mais do que”, que aqui reforça e justifica a importância dos parágrafos anteriores, dedicados à exposição das pesquisas que tomam como objeto temas afins aos da informante. Na linha 13, a pesquisadora aponta então qual seria a lacuna que haveria nos textos que mencionou e, ao fazê-lo, indica-nos o tema pesquisado por ela. Nas linhas finais desse trecho, notamos mais uma vez o uso da modalidade epistêmica, visto que a informante ampara suas afirmações em um conhecimento advindo da leitura dos trabalhos acadêmicos aos quais faz menção.

No caso da constituição de um objeto, vemos que os autores mencionados também não auxiliam a mestrandia diretamente na delimitação de um objeto. A informante, ainda que tenha mencionado que os referidos autores trataram de temática semelhante, não mostra quais seriam os objetos que foram construídos pelos pesquisadores ou quais as semelhanças entre eles e seu objeto de pesquisa. A aproximação do texto da informante com os daqueles que resenha parece se dar pelo objeto de análise (seu *corpus* – que em seu texto parece ser o que define como temática) ou pelos objetivos do trabalho dos autores mencionados, que são refutados.

Vemos como a teoria, nesse excerto, é empregada de maneira metonímica. O objeto de pesquisa dessa versão não corresponde ao mesmo enunciado na versão final, dessa forma a

relação entre objeto de pesquisa e teoria se dá por pequenas aproximações, como a identificação de um mesmo objeto de análise, o interesse pela leitura e pela formação docente.

Analisaremos três excertos retirados das versões da dissertação de Bridget, com o intuito de verificar como a informante constitui ou discursiviza a seu objeto de pesquisa por meio da análise de dados.

O primeiro trecho a ser analisado é um fragmento retirado da quinta versão do capítulo um da informante, que corresponde ao manuscrito 62. O texto, composto de cinco páginas, é a primeira versão da descrição e análise de dados do *corpus* que compõe sua pesquisa.

Excerto 13

Ainda nesse texto Mello apresenta como consultora pedagógica a Nilcéa
1
Nogueira, que a partir de dez/03 ocupará o cargo de Diretor de Redação, anteriormente
2
ocupado por Gabriel Pilar Grossi, mudança acompanhada pela substituição de T. Casa
3
Grande Denise Pelegrini no cargo de redator chefe do periódico.
4
Em relação à substituição do Diretor de Redação, nada foi revelado pela revista,
7
que, em contrapartida, na seção Caro Professor (mai/03), revela o motivo da mudança
8
de cargo de Fernando Casa Grande recebera “o convite irrecusável” de trabalhar no
9
Jornal da Tarde e, ao mesmo tempo, elogia aquela que o substituirá, Denise Pellegrini,
0
mais antiga repórter da equipe, que “conhece muito, tanto de redação quanto de
1
professores”.
2

No texto, do qual retiramos o fragmento transcrito, a informante descreve parte dos dados que irá analisar em seu trabalho. Como a informante irá analisar um periódico, apresenta uma das edições da revista: sua forma de composição, as diversas seções, do que cada uma trata etc. Após essa descrição, inclui o trecho que foi transcrito.

Nesse excerto, narra uma das informações que consta no texto da seção que ela apresenta: a mudança do diretor de redação e do redator chefe da revista que a informante analisa (linhas 01 a 04). Nas linhas 05 e 06, relata ao leitor o fato de que essa “notícia” não foi revelada pela revista, na edição analisada por ela, apenas em uma edição posterior. Outra

informação trazida pela informante (linhas 7 e 8) é o motivo de tal mudança. Bridget, por fim, apresenta a nova redatora chefe, tal como descrito no periódico (linhas 8 a 10).

Tendo em vista que o objetivo da informante é descrever como a revista que analisa retrata a imagem de professora ideal e seu objeto é o modelo de professora ideal, notamos que a descrição do dado aqui trazida pouco ajuda na concretização do seu objetivo ou mesmo na constituição de seu objeto de pesquisa. Ao descrever as seções, Bridget já poderia recortar informações que pudessem mostrar esse movimento da revista de criar um modelo ideal de professora.

Nesse trecho, notamos que apenas uma das informações poderia, de alguma forma, auxiliar a informante no seu intento e justificar a relevância desse parágrafo de descrição dos dados: a substituição de parte da equipe da revista poderia ter alguma influência na produção dessa, de modo que o imaginário de professora ideal poderia ter sido construído apenas a partir da data em que houve essa alteração. No entanto, em outro capítulo, a mestrandia analisa revistas publicadas em 2001 e demonstra que, nessas edições, já havia um projeto de construção de uma imagem de professora ideal. Trata-se, portanto, de um movimento iniciado bem antes da mudança de parte da equipe do periódico.

Desse modo, notamos que a descrição feita pela informante, nesse parágrafo e mesmo no manuscrito do qual este fragmento foi retirado, não a auxilia a realizar o objetivo proposto por sua investigação e a constituir ou delimitar seu objeto, pelo menos não em um primeiro momento. Como já afirmamos, nas cinco páginas que compõem o manuscrito do qual o excerto foi recortado, a informante apresenta ao leitor a composição da revista, mencionando os títulos das seções. Posteriormente, apresenta a seção inicial – a que se refere o demonstrativo “nesse” (linha 01 – dado 1), na qual teria sido vinculada a informação acerca da alteração do diretor de redação do periódico. Na sequência, há uma série de parágrafos inconclusos, nos quais a informante escreve bilhetes a si, indicando quais serão os futuros desenvolvimentos do seu trabalho. Por fim, nos dois últimos parágrafos, há um bilhete para a orientadora que receberá a versão desse texto.

Notamos que, em nenhum momento dessa descrição, Bridget analisa os títulos das seções que apresentou, dado que poderia ser extremamente produtivo para o trabalho, visto que uma dessas seções era denominada: “Eles (as) fazem a diferença”. Parece-nos que se trata de um título significativo, já que o pronome pessoal faz referência ao leitor do periódico analisado: os professores Assim, o título parece indicar que o tema a ser tratado na matéria seria um modelo de professor, sendo que uma característica desse profissional, ainda que

definida de maneira genérica, seria fazer a diferença. Por isso, sustentamos que essa seção, ao menos no seu título, parece fazer referência ao objeto de pesquisa da informante o modelo de professor ideal criado pela revista.

Notamos que, por tratar-se de uma versão inicial e de um rascunho, a informante, nessa versão, opta por fazer uma descrição mais geral do material que lhe servirá de *corpus*.

A seguir, destacamos mais um trecho:

Excerto 14

1 Também achei interessante a expressão *ler escrever* ser bastante recorrente e
2 apresentada como se fosse uma coisa só: se lê pra escrever e se lê o que se acabou de
3 escrever para garantir que está compreensível para os outros que lerão aquela produção.
4 O que se pode, então, afirmar sobre o modelo de professor ideal contido na
5 revista a partir dos relatos é que, do ponto de vista do trabalho em sala de aula, ele
6 trabalha com projetos.
7 Outra coisa a se destacar é o fato de a adoção de alguma sugestão advinda de
8 cursos de formação mantidos por esta ou aquela Fundação ser apontada como um dos
9 motivos de sucesso da atividade, o que acontece especialmente nos relatos publicados
0 No encarte *Especial Projetos Didáticos*, a realização de uma parceria.

Trata-se de um fragmento retirado da décima sexta versão do capítulo um da dissertação de Bridget, da parte dedicada à análise dos dados. O trecho transcrito consiste na primeira análise de dados da informante, assim intitulada por ela, e contém cinco páginas, nas quais analisa os relatos de experiência de alguns números da revista que estuda, publicados em 2001.

Nessa análise, a pesquisadora destaca algumas palavras que ela afirma serem recorrentes nesses textos: projeto e função social da escrita. É, portanto, nesse momento do texto que o dado transcrito acima aparece. Nas linhas 1 e 2, Bridget chama atenção do leitor para uma expressão usada recorrentemente nos relatos de experiência que ela analisou. Nas linhas 2 e 3, faz um comentário acerca dessa expressão, tentando justificar seu uso. Nas linhas 04 a 06, a informante relata qual seria um dos traços que definiriam um “modelo de professor

ideal” (seu objeto de pesquisa). Nas linhas 7 a 10, destaca que o sucesso de uma dada atividade didática se deve à sua elaboração por uma fundação de ensino.

Assim sendo, chamaremos atenção de alguns pontos da análise da informante que nos permitem notar que ela, naquele momento, teve dificuldades em selecionar aspectos relevantes na análise dos seus dados e contextualizá-los. Na linha 1, o termo “também” denota a inclusão das palavras “ler escrever” na lista de outras expressões que a informante já havia mencionado: projeto e função social da escrita, por serem recorrentes nos relatos de experiência que ela analisou. Notamos que o verbo na primeira pessoa do singular “achei” (linha 1), juntamente com o adjetivo interessante (linha 1), indicam que sua escolha de chamar a atenção do leitor para uso da expressão ler escrever se deve à sua escolha pessoal e à recorrência dos termos. Vemos como esse excerto, retirado da análise da informante, é composto pela modalidade axiológica, uma vez que a pesquisadora, a todo momento, emite um julgamento sobre os dados que analisa.

Tendo em vista que nas linhas anteriores às do trecho transcrito a informante destacava duas palavras por afirmar sua relação com um modelo de professora ideal, nesse trecho a escolha pelo verbo na primeira pessoa e a não relação estabelecida com os termos postos em destaque (ler escrever) e esse ideal apontam uma dificuldade da pesquisadora em conduzir sua análise de forma que o leitor do seu trabalho possa acompanhá-la. Percebemos melhor como isso ocorre quando notamos, nas linhas 02 e 03, que Bridget, ao invés de relacionar o uso dos termos ler escrever com o de “modelo de professor ideal”, (relação que se estabelecida poderia auxiliar o leitor a acompanhar a análise feita, além de ser um passo na concretização do objetivo geral de sua pesquisa e na delimitação de seu objeto) justifica tal uso a partir de razões que parecem ser suas.

Nas linhas 4 a 6, a informante já estabelece essa relação (entre modelo de professor ideal e as práticas de leitura e de escrita efetuadas por ele) ao informar ao leitor um traço que define o professor ideal. Apesar de ter tecido essa relação textualmente neste trecho, notamos que, por não tê-lo feito no anterior, a informante dá a impressão de estar elencando uma série de termos que não se relacionam. Tal ideia parece se confirmar quando notamos que não há um parágrafo que sistematize os resultados encontrados nesse momento inicial.

Nas linhas 07 a 10, Bridget fornece uma informação que parece ser desnecessária à continuidade da análise, ao objetivo da investigação científica e à delimitação de seu objeto de pesquisa. Isso porque, mais uma vez, não tece relações entre o sucesso da atividade proposta por uma dada fundação e a criação de um “modelo de professor ideal”.

Tendo em vista a direção argumentativa do texto, esse trecho fornece-nos uma dupla possibilidade de leitura: 1) a informante menciona a atividade por ela ter chamado a sua atenção; e 2) há uma relação entre a adoção de atividades de sucesso de uma dada fundação de um modelo de professor ideal. Pressupomos que a leitura “mais adequada” seria a segunda (o modelo de professor ideal seria aquele que utiliza atividades de sucesso formuladas por uma dada fundação), porém faltou, mais uma vez, a contextualização.

A utilização de termos como o pronome indefinido “outra” (linha 07), seguido do substantivo feminino “coisa” (linha 07), mostra a imprecisão vocabular e a dificuldade da informante em contextualizar as informações. Uma outra dificuldade de contextualização que também aparece é a de localizar, no todo, o dado que coloca na posição de destaque.

Parece-nos que a informante lida com os termos a que faz menção como se fossem partes dissociadas de uma língua e como se pudesse utilizá-los sem historicizá-los. Utiliza-os de modo metonímico. O mesmo se dá a respeito da constituição de seu objeto de pesquisa. Bridget apenas enuncia qual seria a característica que pertence a esse “modelo de professor ideal”, porém não analisa como isso se daria, contextualizando e discursivizando seu objeto.

Excerto 15

1 Neste ponto da reflexão, portanto, surgiu um deslocamento importante na
2 metodologia de análise: Se antes ela vinha se construindo em torno de significantes
3 localizáveis nos excertos analisáveis, mais especificamente os que cumpriam a função de
4 predicativos dos sujeitos ideais apresentado, a partir desta descoberta caminhei para
5 uma posição diferente de relação com a linguagem. Se, antes, era o campo já
6 preenchido pelas palavras, a partir desse ponto passou a me interessar o campo a ser
7 preenchido pelas palavras. De certo modo, localiza-se aí uma mudança de foco que
8 caminhou de uma semântica de uma palavra isolada para uma semântica dos predicados,
9 no caso construída a partir do sintagma: aderir à proposta X.
0 A segunda hipótese que formulei durante a análise do corpus foi que a impressão
1 falaciosa de pluralidade que uma leitura superficial demonstra deve-se justamente, ao
2 fato de que, evidentemente, muitos significantes podem preencher o lugar de x.

3 Entretanto, a vantagem de passar para olhar para outro lado, permitiu, justamente,
4 perceber que essa aparente polissemia ocupa um autoritarismo monossêmico potente,
5 conquanto velado. Se varia aquilo a que alguém pode aderir para se tornar uma
6 professora Nota Dez o imperativo para aderir é invariável.

Trata-se de um fragmento retirado da décima versão do terceiro capítulo da informante, da parte dedicada à análise dos dados. É uma versão composta por 16 páginas, em que Bridget localiza o leitor, apresentando o que notou nas análises prévias da revista. Segundo a pesquisadora, há a construção, nos números anteriores da revista, de um ideal de professora, a professora nota dez. Ainda de acordo com ela, tal prática é mais significativa no relato de experiência, que funciona como um instrumento de inculcação de um modelo de professora.

Assim sendo, com vistas a comprovar sua afirmação, a informante transcreve por duas vezes um trecho da apresentação do encarte da revista dedicado aos projetos didáticos e um relato de experiência de uma professora (na primeira transcrição do relato, a informante transcreve 44 linhas e, na segunda transcrição, 64 linhas). Após a primeira descrição dos dados, há apenas um parágrafo de comentários da informante, apontando os próximos passos para a escrita do seu texto e, na sequência, seguem os mesmos dados transcritos. Depois dessa segunda transcrição, segue o trecho que transcrevemos.

Nas linhas 1 a 5, Bridget informa uma mudança na sua metodologia de análise. Entre as linhas 5 e 9, caracteriza de que tipo é essa mudança. Nas linhas 10 a 12, comunica ao leitor mais uma hipótese elaborada por ela a partir das análises já efetuadas. Por fim, nas linhas de 13 a 16, descreve um dos efeitos dessa mudança metodológica ocorrida naquele momento de sua pesquisa.

Diferentemente do dado anterior, podemos notar que, nessa versão, a informante parece demonstrar uma tentativa de incluir seu leitor, contextualizando as escolhas que faz em sua análise. Isso pode ser visto quando: **1)** informa que houve uma mudança na metodologia de análise (linhas 1 e 2); **2)** localiza o momento em que se deu essa mudança por meio do conectivo “neste ponto” (linha 1); **3)** descreve o que buscava nas análises anteriores (linhas 2 a 4) e (linhas 5 a 6) – como podemos notar no estabelecimento de um paralelo entre o tempo passado, marcado pelo início da oração com a conjunção condicional “se” (linhas 2 e 5), do advérbio de tempo “antes” (linhas 2 e 5) e o presente marcado pelo uso da conjunção

temporal “a partir” (linhas 4 e 6); **4**) informa o tipo de mudança efetuada na análise (linhas 4 e 5 e 5 a 7); **5**) informa a elaboração de uma hipótese criada a partir da análise dos dados e a explica (linhas 10 a 12); e **6**) justifica a mudança na metodologia de análise, mostrando e explicando seus efeitos, suas vantagens (linhas 13 a 16).

Apesar de, nessa análise, considerar, textualmente, mais seu leitor (em comparação com a versão anterior), chamamos atenção ainda para alguns aspectos que demonstram que se o leitor foi considerado, o dado não foi. Tendo em vista que os parágrafos transcritos se constituem em quase toda a análise do dado³⁵, notamos que as oito linhas do trecho da apresentação de um dos encartes da revista, nem as 64 linhas recortadas do relato de experiência (os dados transcritos pela informante) são mencionadas nos parágrafos que se seguem após a transcrição desses dados.

Como podemos ver, as mudanças ocorridas e as hipóteses formuladas parecem ter sido efeito de um recorte do objeto, o da sua enunciação, e o da lida com os dados como um todo e não, especificamente, da lida com os dados que analisa no trecho que recortamos. Nesse sentido, notamos que os dados transcritos não são aproveitados pela informante. Por outro lado, quando levamos em consideração tal fato, notamos que a aparente consideração do leitor não é feita em relação à análise de dados. O leitor consegue acompanhar a direção argumentativa do texto de Bridget, porém, não consegue relacionar a lógica exposta aos dados transcritos. Não sabemos, por exemplo, o que, no dado que foi selecionado, poderia conter a proposta, a qual o leitor do periódico tem de aderir. Do mesmo modo, faltam-nos informações sobre quais significantes comporiam essa pluralidade polissêmica que oculta uma monossemia.

Tendo em vista os dados analisados, pensamos poder concluir que:

- 1) Incluir o leitor em seu texto é correlato à enunciação de um objeto, no caso da informante, vemos como isso se deu de modo “simultâneo”. A análise dos excertos 14 e 15 são emblemáticos para que possamos ver a diferença entre a inclusão de um leitor e de um objeto de pesquisa e a sua não inclusão; e
- 2) Na ausência de um objeto enunciado e de um leitor há o predomínio de uma lógica metonímica, na qual o texto vai sendo construído pela aproximação de sentidos, sem um foco preciso.

³⁵ Após esse trecho, a informante faz uma breve resenha teórica que será utilizada para auxiliar na análise, como veremos mais adiante.

3.2.5 – “O APONTAR COM O DEDO”: A ENUNCIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA DE CRISTINA

A tese de Cristina é composta de 279 páginas com anexos, dividida em duas grandes partes: uma, com cinco capítulos, dedicada à exposição dos conceitos teóricos que serão utilizados em seu trabalho, como discurso, língua, sujeito, a constituição do sujeito de linguagem; e a outra composta de quatro capítulos, dedicados à exposição da metodologia de pesquisa empregada e da análise de dados. Por fim, seguem as considerações finais do trabalho e os anexos.

É interessante notar que não há, na versão final da sua tese, uma menção a qual é seu objeto de pesquisa. Porém, pela leitura do texto, pudemos inferir que são os deslocamentos da constituição identitária do professor de língua estrangeira que participaram de um curso de formação contínua, que foi acompanhado por ela durante um ano e meio. Nesse curso, a informante pôde coletar uma série de materiais que compuseram o *corpus* de sua pesquisa, dentre os quais destacamos: produções escritas de professores, entrevistas, diários de campo das aulas (elaborado por Cristina).

Segundo a informante, deslocamentos são a “instauração de instâncias em que o professor estabeleça outras identificações, se reinvente, construa para si uma fantasia singular e não se atenha à reprodução de um ideal irrealizável”. Essa é uma das definições dadas ao termo na tese, mas não é a única. De modo geral, reproduzimo-la, porque sintetiza a acepção que nos parece mais corrente no trabalho como um todo. Em uma tentativa de síntese, poderíamos afirmar que o objeto da informante é a mudança de posição subjetiva de um professor de língua estrangeira ocasionada por uma mudança nas suas representações (nas imagens) de língua e de si próprio (da sua função).

Apesar de não ser nosso objetivo analisar a definição que foi dada pela informante ao seu objeto, é importante percebermos que essa se faz por meio da utilização de uma série de conceitos teóricos advindos da psicanálise. No trecho transcrito, são mencionados quatro conceitos teóricos (ideal, fantasia, singular e identificações). Somando essa informação à ausência de uma menção explícita de qual é seu objeto, temos o que pensamos ser um indício de uma dificuldade da informante em cernir e conceituar seu objeto de investigação.

Isso pode ser acentuado ao fato de que muitos são os predicados que surgem, na tese de Cristina, relacionados ao termo deslocamento. No resumo de sua tese, ele aparece assim designado “possíveis deslocamentos”. Já na introdução de seu primeiro capítulo de análise, ao

mencionar o objetivo de seu trabalho, o termo é assim mencionado: “para investigar em torno de que traços se delineia a constituição identitária do professor de língua estrangeira da educação básica e **se essa constituição sofre deslocamentos** durante um curso de formação contínua³⁶”. As duas utilizações do termo mostram que o objeto de pesquisa da tese da informante permanece no campo da possibilidade e da potencialidade, ou seja, não tem sua existência assegurada. Nossa afirmação se baseia no uso do adjetivo “possíveis” e da conjunção condicional “se”.

Além disso, a “[...] problematização dos deslocamentos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira” é ainda mencionada como sendo a questão central da tese, o que, a princípio, parece ter estatuto de objeto, porém o que é alçado como objeto são as problematizações sobre os deslocamentos da constituição identitária e não os deslocamentos. Do mesmo modo, no final do último capítulo de análise, ao sintetizar algumas conclusões daquele capítulo, a informante passa a afirmar que houve deslocamentos na constituição identitária dos professores de língua estrangeira e afirma ser essa a hipótese de sua tese, uma informação que parece destoar das fornecidas anteriormente. Isso porque, ao final do seu texto, a hipótese parece ser a da existência de tais deslocamentos, enquanto que nas outras três menções a uma hipótese a existência é considerada e o que é hipotetizado é o como tal deslocamento ocorre. Destaca-se ainda o fato de que em duas das formulações da hipótese de pesquisa da informante, o termo deslocamento é substituído por reposicionamento discursivo.

Outros predicados são ainda atribuídos ao termo em questão, todos apontando para uma valoração desse substantivo, como: tênues, mínimos, contraditórios, sutis, certos e alguns. Na escolha desses termos, parece haver dois movimentos: a diminuição da importância dos deslocamentos e a sua respectiva indeterminação. Outro adjetivo atribuído ao termo, ao invés de valorá-lo, especifica-o, como é o caso do adjetivo “subjetivos”. Além disso, é interessante notar que por quatro vezes em que esse sintagma é mencionado na tese, ele se liga ao verbo sofrer.

Apesar de não encontramos a explicitação de qual seria o objeto de Cristina, vemos como o trecho a seguir permite-nos inferir do que se trata dos deslocamentos da identidade do docente. O trecho, a seguir, foi retirado do relatório de qualificação da informante.

Excerto 16

³⁶ Grifo nosso

- 01 Como discutir o tema das identificações dos professores, seus possíveis
- 02 deslocamentos e a incidência desse processo na imagem que os professores
- 03 têm de si e de seu objeto de trabalho, a língua inglesa?

Nesse excerto há a apresentação da pergunta de pesquisa de Cristina. Ainda que não seja o enunciado de seu objeto, ou mesmo que a redação não seja uma que corresponderia exatamente ao que inferimos ser o objeto de Cristina pela leitura da versão final de sua tese, nessa pergunta temos expostos os conceitos aos quais seu objeto se refere. Aqui esses conceitos aparecem encadeados em uma sequência, o que nos permite verificar que o interesse da informante não recairia apenas em um aspecto, mas em todos eles.

A respeito da enunciação do objeto de Cristina podemos inferir que:

- 1) A compreensão de qual seria esse objeto ficou a cargo do leitor; e
- 2) Não havendo uma explicitação de um enunciado do objeto, esse é inferido por meio das metonímias que a informante constrói no texto.

Na análise que empreenderemos, a seguir, da produção de Cristina, buscaremos verificar qual o efeito de uma não enunciação do objeto.

3.2.6 – A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA: O PERCURSO DE CRISTINA

Nesta seção, iremos refletir a respeito de como Cristina constitui (ou não) seu objeto de pesquisa por meio da teoria e da análise de dados. Buscando mostrar como a informante utiliza uma teoria para cernir seu objeto de investigação, analisaremos um trecho, retirado do capítulo 3 (parte I), produzido em setembro de 2009. Trata-se de um momento em que Cristina busca definir conceitos chave para sua tese. São eles: identificação, idealização e laço social.

Antes de transcrever o trecho selecionado, é preciso atentar e analisar o título dado ao arquivo e o título do texto do qual o dado foi retirado. O título do arquivo é: *clarear, eu só quero clarear*, enquanto que o título do texto é *Identificação, idealização e laço social – tentando clarear*. Primeiramente, é interessante notarmos a repetição do verbo clarear, utilizada nos dois títulos, acompanhado do verbo tentar no gerúndio. A escolha por esse verbo mostra-nos que se tratava de um momento em que a informante buscava compreender,

“clarear”, os conceitos teóricos que iria utilizar na sua pesquisa. Tal ideia é reforçada pelo verbo na primeira pessoa “quero” e pelo advérbio “só”.

Excerto 17

1 A constituição identitária de um professor se constrói mediante as experiências de ensino-
2 aprendizagem travadas, o arcabouço teórico e metodológico discutido em sua formação e os
3 professores que os precederam, os quais funcionam como uma imagem especular com a
4 qual os futuros professores se identificam (ou não). Em todas essas instâncias é necessário que
5 processos de identificação sejam instaurados para que algo dessas experiências seja
6 subjetivado e se possa ocupar a posição de professor incida na construção de uma imagem
7 identitária de si e da posição que se ocupa, como professor.

Nesse excerto, a informante mostra-nos como (linhas 4 a 7) e a partir do que (linhas 1 a 3) a identidade (ou identidades) do professor se constrói. É importante notarmos o uso dos sintagmas: “constituição” (linha 1) e “constrói” (linha 1) que corroboram com a ideia de que a identidade não é algo inato, mas sim construído. Uma construção que é feita pelo próprio sujeito, como nos indica o pronome reflexivo “se” (linha 4), e a partir de alguns “instrumentos”, ideia dada pelo uso da preposição mediante (linha 1). Esses instrumentos, três instâncias necessárias para que a identidade do professor se constitua, são elencados nas linhas 1 a 3. Na linha 3, a informante especifica o funcionamento de uma dessas instâncias e, ao fazê-lo, menciona um dos conceitos teóricos que ela pretendia definir: o conceito de identificação. Notamos que, nesse trecho inicial do seu texto, tal conceito ainda não é explicitado.

Na linha 4, há a inclusão de uma nota de rodapé, retirada desta transcrição, na qual a informante alerta ao leitor acerca da possibilidade de existência de uma identificação negativa. Notamos que, até a linha 4, há a modalização alética. Ainda na linha 4, a informante inicia o parágrafo fazendo referência ao que foi dito antes – “em todas essas instâncias”. Assim como nas linhas anteriores desse trecho, notamos que a ideia de constituição de uma identidade é reforçada, tal como vemos pelo sintagma construção (linha 6).

Nas linhas 5 a 7, Cristina descreve como a imagem identitária de professor se constrói e nas linhas 5 e 6 vemos que, para que isso ocorra, uma condição deve ser obedecida, qual

seja: a instauração da identificação, conceito que, naquele momento de formulação da investigação da pesquisadora, não foi definido. Essa ideia de dever é dada pela modalidade deôntica.

Em relação à delimitação do objeto de investigação, notamos que os conceitos que foram trabalhados por ela lhe fornecem os subsídios necessários para esse fim. Porém, faltam informações ao leitor sobre o que Cristina caracteriza como sendo deslocamentos da construção identitária. Alguns indícios são dados pela definição de identificação, já que essa é caracterizada como um processo que compreende mais de uma identificação e que é baseado em um imaginário. A partir do momento que a identificação é múltipla e baseada em imagens, é possível antever que o sujeito (professor) pode aderir, identificar-se, com diversas imagens em diferentes momentos de sua atuação.

Recortamos o próximo fragmento de outro texto de Cristina que também versava a respeito do conceito identificação. Com isso, nosso objetivo foi o de verificar como esse conceito foi trabalhado pela informante em dois momentos distintos da sua pesquisa. O excerto foi retirado da introdução da versão final da tese de Cristina, produzido em maio de 2010. Refere-se ao momento em que a informante, ao apresentar seu trabalho ao seu leitor, opta por apresentar também os conceitos teóricos de sua pesquisa.

Excerto 18

1 A imagem que alguém faz de si mesmo, no caso, o professor de língua estrangeira da
2 educação básica, responde, em grande parte, pela sua constituição identitária. A identidade,
3 neste trabalho, se refere a um construto discursivo maleável e flexível, que resulta de uma
4 construção múltipla, que se dá por momentos de identificação, como algo em constante
5 movimento (Coracini, 2007). Por não ser possível encontrar UMA identidade, o sujeito
6 empreende identificações durante toda a sua vida. (...) este trabalho adotou a expressão
7 “constituição identitária” para se referir à identidade, visto que a expressão congrega em si
8 a ilusória homogeneidade conferida à identidade, os movimentos de reelaboração constantes
9 por que passa a identidade, bem como a singularidade com que cada um se percebe como
0 pertencente a uma identidade.

Nesse excerto, notamos que a informante traz uma definição de constituição identitária (linhas 1 e 2), uma definição de identidade (linhas 2 a 6) e justifica a opção pela utilização do sintagma construções identitárias (linhas 7 a 10). Na linha 1, observamos o uso de um sintagma já mencionado: imagem. Assim como no recorte anterior, a imagem é aqui aproximada da de construção identitária. É importante percebermos que, na linha 1, há ainda dois sintagmas que funcionam como sinónimas: alguém e professor de língua estrangeira. Esses sintagmas vão relacionar-se pela oposição: genérico x específico, visto que em um primeiro momento a informante faz uso do pronome indefinido “alguém” para, posteriormente, especificar a quem o pronome se refere: o professor de língua estrangeira da educação básica.

Podemos notar também que a oposição genérico x específico aparece ao compararmos os dois dados. No primeiro dado analisado, a informante refere-se a “um professor” (linha 1, excerto 17) enquanto que no dado 18, a referência feita é “o professor de língua estrangeira da educação básica” (linha 1, excerto 18).

Ressaltamos, ainda, a utilização, no trecho transcrito, de vários sintagmas que visam a especificar os referentes e a impossibilitar a ambiguidade, tais como: “no caso” (linha 1), “neste trabalho” (linha 3), “este trabalho” (linha 6) e “bem como” (linha 9). Essa desambiguação ocorre também pela escolha de alguns verbos: responde (linha 2); se refere (linha 3); adotou (linha 6); se referir (linha 7).

Nas linhas 3 a 5, a informante define o conceito de identidade que será utilizado no trabalho, partindo, para isso, de uma autora: Coracini. Diferentemente do excerto 17 no qual o recurso a um autor funcionou como maneira de desresponsabilizar a informante de uma afirmação, aqui a pesquisadora toma para si a citação, visto que, na sequência, busca explicar o que foi exposto na citação. Nas linhas 5 e 6, ela tece breves considerações acerca dessa concepção de identidade. Notamos, ainda, que, nessa última versão de sua tese, a modalidade que aparece é a epistêmica, mostrando-nos que, a todo o momento, a pesquisadora valida suas afirmações em um conhecimento ou nas percepções que tem a partir desse.

Dessa forma, notamos que além de fazer uso de um autor para conceituar o conceito teórico que será utilizado no trabalho, a pesquisadora o faz relacionando tais conceitos com o seu trabalho. Por isso, sustentamos que aqui a teoria comparece com um valor de uso e de troca, visto que para além de legitimar seu trabalho, Cristina recorre a uma teoria para construí-lo. Nesse excerto, ela dá mostras não só de saber localizar no legado cultural os

conceitos teóricos produzidos contextualizando-os como é capaz de fazê-los adquirir funcionalidade em seu trabalho.

Outra sinonímia apresentada pela pesquisadora refere-se a termos que compõem seu objeto. Há a oscilação entre construção e constituição, que aqui funcionam como uma não coincidência das palavras e as coisas. Nesse último excerto, podemos notar que a explicação de um conceito possibilita uma maior compreensão sobre o objeto de pesquisa da informante, o que parece delimitá-lo. Há, pela primeira vez, nos dados aqui analisados, uma definição, ainda que não tão explícita, a respeito do que sejam os deslocamentos na construção identitária. Tal definição é dada pelo uso de termos que remetem ao mesmo campo semântico do termo deslocamentos ou que funcionam como uma espécie de metonímia, como “movimentos e construto maleável e flexível”.

Considerando a função que uma teoria pode ocupar em um texto acadêmico, pelas análises efetuadas, pensamos poder responder que um aporte teórico pode ter duas funções: o de legitimar a produção de um pesquisador em uma dada comunidade científica e a de, pelo funcionamento desse conceito em um texto, legitimar a produção de um pesquisador pela constituição de um objeto de pesquisa.

Trata-se de funcionamentos bem distintos, pois enquanto no primeiro modo o pesquisador indicia dificuldades em calcular seu leitor e em relacionar a teoria empregada com outras partes do seu trabalho; no segundo, o pesquisador dá mostras de calcular seu leitor e de utilizar uma teoria de modo funcional. Do ponto de vista estritamente linguístico, poderíamos afirmar que na predominância da primeira função, a modalidade mais comum seria a alética, enquanto que na outra seria a epistêmica.

Como notamos no texto de Cristina, nessa função, os conceitos compõem o quadro teórico da pesquisa e auxiliam na delimitação e constituição de um objeto de pesquisa, fazendo a vez do enunciado de seu objeto.

Os trechos transcritos a seguir foram retirados do quarto capítulo de análise da versão final da informante. Nele, após ter analisado as representações de um ideal de um bom professor, “professor de verdade”, e um discurso da falta, que cria uma representação de um professor de “mentirinha”³⁷, Cristina dedica-se à análise dos diários feitos por ela ao acompanhar as aulas do curso de formação contínua e dos depoimentos, dados na segunda entrevista realizada pela informante. É importante mencionar que essas entrevistas que

³⁷ Termo utilizado pela informante para designar a representação de professor constituída a partir de um discurso da falta.

compõem o *corpus* de Cristina foram realizadas em dois momentos do curso: o de entrada e o de sua finalização.

Excerto 19

1 (DP1) ARMANDO: [...] como outro dia eu falei com a professora/ ela
2 perguntou/ por que a gente aprende inglês?/ né e eu respondi que
3 era por causa do problema econômico/ que se faz negócio no mundo em inglês né/ e mas
4 que
5 inglês tinha uma coisa mais que fari...cultural atrás dela né/ que faria as
6 pessoas se atraírem pra ele/ e a R (nome da professora ministrante) tirou a
7 minha ilusão/ ela falou: “não/ essa é tua visão romântica/ é dinheiro/ é negócio/
8 é isso/ é hegemônico por causa disso”/ realmente eu acabei concluindo/ EU
9 tenho uma visão romântica de certas coisas e//

Excerto 20

1 Observe-se o efeito de sentido que o não da professora ministrante provoca
2 na enunciação. Não se tratou de um “não” qualquer. Ele serviu para colocar um ponto no
3 discurso infundável de Armando, que procurava mil justificativas para a importância de
4 se aprender inglês na educação básica, como alguém que queria se convencer e
5 convencer outros. Mediante a nomeação e a síntese do lirismo que perpassava o
6 discurso de Armando (essa é tua visão romântica), ele foi capaz de se dar conta de que
7 a língua serve à hegemonia cultural e econômica e não é um instrumento neutro e
8 utilitário de comunicação. Parece ser possível dizer que, nessa intervenção, pode ter
9 ocorrido uma demanda para que o sujeito emprestasse consequência ao que diz,
0 conforme o ponto de vista da psicanálise.
1 De modo semelhante, por meio de uma questão que teve o objetivo de
2 desestabilizar o sentido do significante “bom”, suspendê-lo por um momento para que o
3 participante pudesse se reposicionar diante dele, a professora ministrante “tirou a

4 ilusão” de que só existe um sentido, um jeito, um modo único de ser “bom” professor.
5 Percebe-se, portanto, que, algumas vezes, ilusões têm que ser “tiradas” para que
6 haja alguma chance de o sujeito se implicar de forma mais responsável e subjetiva na
7 posição que ocupa. São esses possíveis pontos de quebra, se e como eles poderiam gerar
8 deslocamentos, que mobilizaram este momento da análise.

Os excertos 19 e 20 trazem, respectivamente, um dado coletado por Cristina e transcrito em sua tese e a análise que ela efetuou desse mesmo trecho. Das linhas 1 a 8 do excerto 19, transcrevemos um dado da pesquisadora coletado da segunda entrevista feita por ela a um dos professores, Armando (nome fictício atribuído por Cristina a seu informante). No excerto 20, transcrevemos a análise feita por Cristina do dado (transcrito no excerto 1).

No excerto 19, transcrevemos o depoimento dado por Armando a Cristina a respeito de um episódio que ocorreu na sala de aula do curso de formação contínua. Armando narra que, ao ser questionado pela docente do curso porque se aprende inglês (linhas 1 e 2), dá sua resposta (linhas 3, 4 e 5), a qual é refutada (linhas 5, 6 e 7). Ao narrar a Cristina o episódio, ele acaba por refletir a respeito do assunto e emite uma conclusão (linhas 7 e 8).

No excerto 20, Cristina inicia a análise de dados pela intervenção narrada por Armando como tendo sido feita pela docente do curso de formação. O imperativo ao leitor (observe-se), assim como a escolha por iniciar a análise pela intervenção da docente, ao invés de tratar primeiramente da pergunta feita pela docente e da resposta dada por Armando, parece dar um destaque a esse ponto do depoimento de Armando. Percebemos que está aí o ponto fulcral sobre o qual a informante irá se deter na análise, uma vez que das 18 linhas do excerto, 10 foram dedicadas à análise da intervenção da docente.

Por outro lado, o enfoque dado por Cristina ao ponto do relato é feito em detrimento de outros dizeres. Parece haver uma positivação do dizer da professora do curso de formação contínua e uma valoração negativa do dizer de Armando. Se nos detivermos apenas às ações atribuídas à docente, poderemos compreender melhor como isso se dá.

Na linha 1, Cristina chama atenção para o efeito de sentido da fala da docente, sobretudo para o seu não, valorado por ela não com um não qualquer. A indeterminação trazida pelo adjetivo qualquer, nesse contexto, funciona como um determinante que valoriza o advérbio, ao qual o adjetivo está ligado. Do mesmo modo, nas linhas 5 e 6, quando busca redizer o enunciado proferido pela professora a Armando, isso é feito de modo a valorizá-lo,

uma vez que afirma que esse dizer sintetiza duas ações distintas: a nomeação e a síntese do lirismo do discurso de Armando, não levando em consideração que há sobre esse dizer mais uma adjetivação do que uma nomeação de um fenômeno no mundo.

Ainda pela análise do relato de Armando sobre o dizer da professora, há a atribuição de uma série de ações que sua intervenção teria ocasionado. Podemos notá-las pelos verbos relacionados aos efeitos que (direta ou indiretamente) o dizer da professora acarreta: provoca (linha 1), serviu (linha 2), colocar um ponto (linha 2), emprestasse consequência (linha 9) e tirou a ilusão (linha 14).

Por outro lado, o dizer de Armando é descreditado antes mesmo que seja analisado, mostrando a adesão de Cristina ao que Armando relatou como tendo sido afirmado pela professora ministrante. Em nenhum momento, por exemplo, a resposta dada por Armando à professora é analisada. Na sua representação inicial, parece ser possível perceber que o inglês é ensinado por questões econômicas e culturais. A professora ministrante refuta tal concepção, afirmando que o que ocasiona tal ensino são as questões econômicas. Trata-se, portanto de duas concepções/representações diferentes de língua, porém é interessante notar que Cristina, ao expor sua concepção, não percebe o quanto ela, na verdade, filia-se aos dois dizeres. Ao afirmar que a língua serve a uma “hegemonia cultural e econômica” (linha 7), filia-se, de certa forma, às duas concepções expostas. Porém, acaba por, irrefletidamente, aderir em sua análise a apenas uma delas, como se o uso do termo hegemonia (utilizado pela professora e por ela) fosse o instaurador dessa adesão e não os termos que qualificam a hegemonia.

O dizer de Armando é então classificado como: “infundável” (linha 3) e baseado em mil justificativas (linha 3). Na sequência, ao ser nomeado como alguém (linha 4), há uma indeterminação desse sujeito e ao mesmo tempo parece haver a perda desse estatuto. É só pela submissão à representação de língua da professora ministrante que Armando ganha o estatuto de ser “capaz de se dar conta” (linha 6).

A informante atribui ainda a Armando uma ação que ultrapassa aquilo que poderia ser dito, tendo em vista a materialidade de seu relato. Trata-se de uma percepção de Cristina a respeito de tal episódio. Ao afirmar que Armando agia “como alguém que queria se convencer e convencer outros”, a pesquisadora desconsidera o contexto que levou seu informante a expor sua concepção sobre o porquê ensinar uma língua estrangeira: a pergunta direcionada à classe pela ministrante do curso. O mesmo se dá quando, nas linhas 6 e 7, expõe sua concepção de língua e pela negatividade afirma qual não seria essa concepção. Porém, ao

fazê-lo, atribui essa concepção negada (linha 7) a Armando. Entretanto, trata-se de uma concepção bastante diversa da exposta por ele.

Podemos afirmar que além da adesão da informante ao dizer da professora ministrante, há, na análise efetuada por Cristina, algumas lacunas, como a ausência de definição de alguns termos que são mencionados por ela. Na linha 9, a pesquisadora não conceitua o que é emprestar consequências, mesmo referindo essa aceção à psicanálise. Não há, ainda, uma explicitação do que seria implicar uma posição mais responsável e subjetiva (linha 16) ou mesmo o que estão sendo nomeados como pontos de quebra pela informante (linha 17).

Tendo em vista a análise efetuada até o momento, procuraremos verificar como um objeto de pesquisa é ou não constituído em uma análise de dados. Primeiramente, é interessante notarmos a conclusão dessa análise (linhas 15 a 18). Nas linhas iniciais, há uma conclusão bastante genérica, no sentido de que poderia ser atribuída a diversas análises e contextos distintos do aqui exposto. Essa generalidade mantém-se, de certa forma, quando não temos a explicação a respeito do que seriam esses possíveis pontos de quebra. Parece-nos que esses se referem à retirada das ilusões, mas falta ainda delimitá-los, uma vez que a análise de Cristina se deteve mais na intervenção da professora ministrante do que nas concepções que se confrontaram e como a adesão a uma ou outra concepção designaria o que é tal ponto.

É importante contextualizar que essa análise foi feita com o intuito de mostrar, tal como informado por Cristina, como “a interferência da professora ministrante materializa discursivamente a lógica do discurso universitário e parece ter marcado um modo de ocupação da posição dessa professora como alguém que ‘tira as ilusões’, conforme as palavras de um participante”. Nesse sentido, podemos inferir, pela interpretação da informante do dado analisado, que a intervenção da ministrante funcionaria como uma forma de inserir o sujeito no discurso universitário. Essa poderia ser então uma definição de deslocamento, a partir do qual Armando sairia de uma posição inicial e se inseriria nessa discursividade.

Tendo em vista que o discurso universitário, tal como definido por Lacan (1969-1970), poderia ser caracterizado como um laço social no qual há prevalência de um saber já legitimado socialmente, contrapomo-nos à ideia de que tenha havido tal deslocamento, ou que a intervenção da professora ministrante do curso de formação contínua pudesse ser considerada como a materialização do discurso universitário, uma vez que tratou de substituir uma imagem por outra. Nesse sentido, o que daria a concepção exposta pela professora ministrante o estatuto de saber? Isso não fica claro na análise apresentada.

São essas indefinições, como a menção mais uma vez de um objeto de pesquisa como uma possibilidade, pela utilização da conjunção condicional se (linha 17), que nos parecem mostrar que a constituição de um objeto se deu a partir de quebras e rupturas.

Além disso, podemos concluir da análise de Cristina que:

- 1) Na ausência de um enunciado do objeto, a teoria pode cumprir esse papel de delimitar, de apontar com o dedo um lugar;
- 2) Na utilização teoria, vemos como Cristina conseguiu delimitar um objeto, porém o mesmo não se deu na análise de dados. Isso porque faltaram elementos que contextualizassem o que seriam os deslocamentos da constituição identitária de seu informante. Por outro lado, houve, por parte de Cristina, uma adesão ao discurso docente que fez com que não analisasse o dizer dessa.

Em linhas gerais, podemos notar que houve alguns pontos em comum na análise empreendida, sobretudo do que se refere à dificuldade das informantes em constituir um objeto de pesquisa, nas partes que compõem seu texto. Resumiremos algumas semelhanças. Pelas análises empreendidas, vimos que:

- 1) Na ausência de um objeto de pesquisa o que predomina é a metonímia; e
- 2) Incluir um leitor e constituir um objeto parecem ser práticas afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tô perdido
Sem pai nem mãe
Bem na porta da tua casa
Eu tô pedindo
A tua mão
E um pouquinho do braço

Migalhas dormidas do teu pão
Raspas e restos
Me interessam
Pequenas porções de ilusão
Mentiras sinceras me interessam
Me interessam, me interessam

(Cazuza, 1985)

Começamos e terminaremos esta tese com versos de Cazuza, por acreditar que ela interpreta muito do percurso de constituição desta tese e desta pesquisadora. Esta tese foi feita de “raspas e restos”, aquilo que interessa a Cazuza. É fruto das raspas e dos restos dos autores e das leituras nas quais a autora se formou. Dos trechos de canções que ouviu, dos programas a que assistiu, dos percursos que pôde acompanhar, dos textos que analisou etc. “Raspas e restos” são, para nós, os indícios, as provas materiais de um percurso. São tomados no seu caráter de objeto (de gozo, de amor, de pesquisa).

Se todo objeto é parcial, a relação que alguém estabelece com um texto que o forma também é parcial. Assumimos essa perspectiva. Não temos a pretensão de esgotar os textos que utilizamos, os autores que lemos, nem o tema que estudamos. O que apresentamos foi uma das maneiras possíveis para abordar a temática desta tese. Esperamos que nos acompanhem nesse último capítulo desta história, que o leitor dê “a tua mão e um pouquinho do braço”.

Procuramos construir esta tese como uma narrativa, uma ficção que pudesse mostrar os percursos de escrita de um texto acadêmico feito pelas nossas informantes. Para fazê-lo, lidamos com rascunhos: suas raspas e restos. Por meio da análise das versões das dissertações de Bridget, Louise e da tese de Cristina, buscamos responder duas perguntas que transcrevemos a seguir. A cada uma dessas perguntas associaremos um objetivo que foi atingido por meio da resposta a elas.

1) *Em que medida é possível afirmar que a escrita de um relatório de pesquisa pode funcionar como vetor para tratar os enigmas ainda não solucionados?*

São duas as medidas que nos permitem dizer que a escrita pode funcionar como um vetor: a medida da escrita e a do corpo de quem está envolvido nessa equação. Trata-se de algo que depende da concepção de escrita que está em jogo (e que sustenta uma produção) e do quanto um sujeito (e seu corpo) conseguem ser permeável a ela.

No capítulo dois da primeira parte desta tese, vimos como Bridget fez do “ideal” seu inimigo e, do inimigo, uma pesquisa. Nas versões de sua dissertação, vários termos foram recorrentes, entre eles, “ideal” e “modelo”. Esses termos funcionaram para ela como os significantes com os quais implicou para poder fazer o trabalho. Realizou uma pesquisa que tomou como objeto o modelo de professora ideal veiculado por um dado periódico e, ao enunciar esse objeto, fez dele uma metáfora.

Diferentemente das demais informantes, que escreveram o enunciado de seus objetos de pesquisa por meio de metonímias na qual os objetos que eram enunciados nas diversas versões tinham o mesmo valor e se equivaliam, Bridget integrou o enunciado dos seus objetos de pesquisa. Fez da escrita do enunciado do objeto a possibilidade de compor uma ficção.

Dessa forma, a escrita de um objeto de pesquisa parece ser um vetor para tratar os enigmas infantis por funcionar como um modo de integrar esse enigma a uma ficção, como a que fez Bridget e integrar o sujeito.

Porém, a medida do corpo parece ter sido para Bridget um problema, pois conseguiu enunciar um objeto, mas não logrou constituí-lo. Isso se deu porque, na seção em que analisamos como as informantes constituíram ou não um objeto por meio de uma teoria e da análise de dados, vimos como Bridget não calculou o leitor. Esqueceu de incluir seu corpo nas malhas de sua escrita. Assim, pareceu não calcular o objeto. Após ter conseguido redigir um enunciado que configura seu objeto, Bridget esqueceu-se de incluí-lo na dissertação. Esqueceu-se da alteridade. A teoria e a análise funcionaram metonimicamente e, dessa forma, coube ao leitor o papel de fazer as amarras que articulam texto, análise e objeto de pesquisa.

Fazer da escrita um vetor passa também por coadunar corpo e escrita. No capítulo dois da parte um, mostramos como um modo e um dizer constituem uma escrita. Essa distinção, utilizada a princípio por Bally (1965), foi ampliada e pudemos perceber como escrever é um modo de inserir-se no mundo.

Transcrevemos, agora, um dos objetivos de nossa tese e, a seguir, buscaremos verificar como esse foi cumprido. Consideramos que a realização de tal objetivo estaria relacionada à pergunta reproduzida anteriormente e da qual esse objetivo parece ser um desdobramento.

Tendo em vista que um dos nossos objetivos foi: verificar em que medida é possível, por meio da análise de versões, encontrar indícios que permitam depreender qual foi o enigma que moveu o pós-graduando para realizar sua pesquisa, pensamos poder afirmar que, para poder depreender tal enigma, é preciso levar em consideração as medidas que se referem ao corpo e à escrita (já mencionadas). É difícil considerar esse objetivo como plenamente satisfeito, uma vez que, como mostramos anteriormente, o enigma diz respeito à sexualidade de cada sujeito. Um caminho, um modo de lidar com o enigma é por meio do objeto, já que esse pode dizer a respeito desse enigma.

A análise dos dados de Louise pode nos dar indícios de como se dá a relação entre enigma e objeto. Na constituição de seus objetos, vemos como a informante, inicialmente, parte de uma pergunta de pesquisa, analisada no capítulo dois da parte dois da tese, que sustenta um subentendido: o de que a diferença entre duas pessoas estaria, prioritariamente, no modo como essas se relacionariam com a escrita. No caso de Louise, vemos como as condições para o amor funcionaram em sua pesquisa. Escrita e saber são elementos que persistem em sua produção.

Para Bridget, as palavras que ressoaram eram aquelas que negavam um modelo ao qual ela não pretendia aderir. A negação é algo que marca a diferença das informantes (dela e de Louise) e seu afastamento dos predicativos que lhe eram fornecidos. Trata-se de uma tentativa feita pelas informantes de deixar de ser objeto de gozo do Outro. A escrita desses objetos (de pesquisa) funcionaram como modo de elaborar as negativas presentes em seus textos que se referiam a uma negativa de se fazer objeto de gozo do Outro. Enunciar como objeto um modelo ideal foi, para Bridget, uma forma de sair da posição de gozo do Outro.

A seguir transcrevemos a segunda pergunta que nos propusemos a responder: 2) *considerando o cotejamento das versões de textos de um informante, o que se pode afirmar entre suas tentativas de vir a inventar um estilo singular por meio da constituição de seu objeto de pesquisa?*

No caso da análise dos textos de nossas informantes, parece-nos que a maior dificuldade para inventar um estilo tem a ver com conseguir coadunar corpo e escrita, enunciado e enunciação, dificuldade essa que explicaremos a seguir.

Para análise de como cada uma de nossas informantes constituíram seus objetos de pesquisa, depreendemos dois momentos da escrita de seus textos: 1) o momento em que essas enunciaram seus objetos de pesquisa, ou seja, conseguiram descrever, em palavras, algo que observaram no mundo; e 2) aquele em que tentaram dar contorno a esse objeto de pesquisa.

A dificuldade em inventar um estilo tem a ver com coadunar esses dois momentos. Houve dificuldades das mais diversas. Na análise dos dados de Bridget, vimos como conseguiu descrever seu objeto de pesquisa. Um objeto que parece relacionar-se com algo que, para ela, permaneceu não simbolizado; por isso sua insistência em tomar “o modelo de professora ideal” como objeto de pesquisa. Porém, como afirmamos antes, Bridget contornou o objeto, mas não o deu a ele o molde de seu corpo.

Louise descreveu um objeto, porém não conseguiu dar contornos a ele. Na escrita do enunciado desse objeto, produziu cerca de sete enunciados diversos. Porém, na versão definitiva, optou por um objeto que, para ela, pareceu não ter esse estatuto. Isso porque partiu de um termo do senso comum e, pelas análises de dados, vimos como esse parece ter ido além do contorno antes traçado por ela.

Por fim, Cristina não enunciou explicitamente um objeto. Pela leitura de seu texto, inferimos qual seriam “os deslocamentos da constituição identitária de um professor de língua estrangeira”. Conseguimos delimitar tal objeto porque, apesar de não tê-lo enunciado, Cristina deu a ele os contornos, por meio da teoria. Na análise, mais uma vez, a relação entre objeto e texto ficaram a cargo do leitor. No excerto retirado da análise de dados dessa informante, vimos de que modo ela apresentou esses deslocamentos, porém, sem explicitá-los a seu leitor.

Constituir um objeto é uma tarefa difícil porque implica todo corpo no exercício de moldar duas exterioridades: a da escrita e a do objeto. Por isso, afirmamos que a dificuldade que localizamos em nossas informantes na constituição de seus objetos (e porque não afirmar: nossa dificuldade também) está em enunciar e fazer com que esse enunciado seja coincidente consigo mesmo e encontre sustentação em uma exterioridade.

Se um objeto é parcial, assumi-lo ou sabê-lo como tal parece ser um caminho para assumir-se como incompleto. Ter um estilo é, de certa forma, ser coerente consigo mesmo. Fazer com que um enunciado corresponda a uma enunciação.

Joyce e King são dois exemplos que apresentamos nesta tese que parecem mostrar como isso se dá. De acordo com Lacan (1975-1976), Joyce, em **Finegans Wake**, aproxima o conteúdo de sua narrativa da sua forma. No caso, narra um sonho em uma estrutura de texto que se assemelha a ele, composta de condensações e deslocamentos. Já King é visceral. Expõe

o que lhe é mais familiar, seu estranho, como vimos na análise de capítulo 3, em uma narrativa que capta os leitores por conseguir coadunar enunciado e enunciação. O horror das situações que ele relata é o que sentimos ao lermos suas obras.

Tendo em vista o exposto, o que podemos afirmar a respeito da tentativa de constituir um estilo singular é que as informantes conseguiram dar contornos a seus objetos. Dessa forma, ainda que não tenham constituído um objeto, passaram por uma experiência que fez com elas alterassem suas relações com o saber. Ressaltamos que, aqui, ao abordar a relação das informantes com o saber, mostraremos ter atingido um dos objetivos dessa investigação.

Por meio da constituição de um objeto, um sujeito pode alterar sua relação com o saber. Esse processo ocorreu no caso da análise dos textos de nossas informantes. A produção de Bridget é exemplar para mostrar como, após formular o enunciado de um objeto, ela passou a considerar mais o leitor. Modificou sua relação com o saber de alguém que tinha uma relação metonímica para alguém que consegue fazer de seu objeto uma metáfora. Suas primeiras análises, como vimos no capítulo três da parte dois dessa tese, são aglomerados de informação sem que haja um eixo condutor. No caso de Cristina, o trabalho sobre o objeto funcionou como um norte para a organização da resenha teórica de seus capítulos.

A relação de um sujeito com um objeto como o de pesquisa, que se constitui por meio da escrita, é uma relação com a alteridade e, portanto, provoca efeitos na relação de um pesquisador com o saber. Para além disso, o que a relação dos sujeitos com o objeto pareceu tratar é da relação com o não saber. As tentativas feitas, por exemplo, por Louise em delimitar seu objeto a colocaram o tempo todo frente ao não saber, por isso a sua tentativa, a nosso ver, de buscar dar a seu objeto uma formulação por escrito.

Por fim, o último objetivo foi: investigar, por meio do cotejamento de versões, como uma pessoa chega a constituir o objeto de pesquisa que comparece em seu trabalho final. Por meio das análises efetuadas vimos como as informantes buscaram constituir seus objetos. Porém, sem sucesso. Um dos fatores que impossibilitou foi a dificuldade de despir-se do imaginário do que seja o texto, o de que um objeto não necessitaria ser enunciado ou mesmo a dificuldade de incluir o outro em sua escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Emari. **Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **A singularidade nas produções universitárias: impressão de uma escrita.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: ESDIPUC/RS, 2004.

BACH, Richard. **Fernão Capelo Gaivota.** 9. ed. São Paulo – SP: Record Editora, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALLY, Charles. Les termes de la phrase. **Linguistique Générale et Linguistique Française.** Berne: Franke, 1965. p. 77-221.

BARROS-PEREIRA, H. A. Esferas de Aristóteles, círculos de Ptolomeu e instrumentalismo de Duhem. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 2, 2602, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária.** Bauru, SP: Edusc, 2003.

BIRCK, J.-B. Créer des problèmes. Eléments pour un pédagogie des problèmes à partir de Gilles Deleuze. **Recherche en Éducation** – La part du problème à l'école. n° 6, janeiro de 2009.

BORGES, A. Pedagogia da Aporia: Filosofia, Educação e Universidade na Obra de Jacques Derrida. **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação.** Volume 8/9, 2007-2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas.** Petrópolis: Vozes, 1973. pp. 109-135.

CAPES. **Geocapes.** Dados estatísticos. Brasil. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em 20 de set. de 2011.

CARREIRA, M. T. Modalidades Linguísticas do português e sua tradução em francês: alguns aspectos. **Revista ICALP**, v. 22 e 23, p. 15-28, dez. 1990-Março de 1991.

CAZUZA. Maior abandonado. In: BARÃO VERMELHO. **Maior abandonado**. Rio de Janeiro: Opus Columbia, 1984.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CHABANNE, J. C.; BUCHETON, Dominique. **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire**. L'écrit et l'oral réflexifs. Paris: PUF, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COQUET, J-C. **Le discours e son sujet**. Tomo 1. Paris: Klincksieck, 1985.

CORACINI, M. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991. Prefácio de Kanavillil Rajagopalan.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

EDMONDSON, Karlheinz Hülser. **Politics of Practical Reasoning: Integrating Action, Discourse, and Argument**. Reino Unido: Ricca Editora Lexington Books, 2012.

FABRE, M. Qu'est-ce que problématiser? Gêneses d'un paradigme. **Recherche en Éducation – La part du problème à l'école**. n° 06, janeiro de 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FEVRIER, J. **Histoire de l'écriture**. Paris: Payot, 1959.

FORBES, J. **Fixões**. Disponível em: <<http://www.projetoanalise.com.br/index.php?id=161>>, 1989. Acessado em 02 de jan. de 2014.

FOUCAULT, M (1970). **A Ordem do Discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

FREUD, S. (1894). As Neuropsicoses de Defesa. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 49-65.

_____. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: FREUD, S. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Vol. I. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1897). Carta 69. In: FREUD, S. **Obras completas**. v. I. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1900) A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume IV, V. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1901) Lapsos de leitura e lapsos de escrita. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume VI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1905a) Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1908) Sobre as teorias sexuais das crianças. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, V. X - Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1910) Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens (Contribuições à psicologia do amor). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1910a) Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (Contribuições à psicologia do amor). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1910b) O tabu da virgindade (Contribuições à psicologia do amor). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1915) O instinto e suas vicissitudes. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1917). Os caminhos da formação dos sintomas. (J. Salomão, Trad.). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. (Vol. XVI, pp. 419-440). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. (1919) O estranho. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 1996.

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996, p. 13-75.

_____. (1923) A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1926). Inibição, sintoma e angústia. (J. Salomão, Trad.). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. (Vol. XX, pp. 107-198). Rio de Janeiro: Imago. 1980.

_____. (1931) Sexualidade feminina. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GERALDI, J W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GOTTSCHALK, C. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. In: **Educação Temática Digital**. Volume 12, nº1. Campinas, 2010.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: EDUSP/Cultrix, 1976.

GUIMARÃES, E J. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HENRY, P (1992). **A ferramenta imperfeita**. Língua, sujeito e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

HILST, H. **Cantares do sem nome e de partidas**. São Paulo: Massao Ohno, 1995.

HOLANDA, C; JOBIM, A. Retrato em Branco e Preto. In: **Chico Buarque de Holanda – volume 3**. Rio de Janeiro: RGE, 1968.

JULIEN, Philippe. **O estranho gozo do próximo**: ética e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KING, Stephen. (1977) **O iluminado**. Trad. Betty Ramos de Albuquerque. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KING, Stephen. (1986) **A coisa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014

KING, Stephen. (2009) **Sob a redoma**. Trad. Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KING, Stephen. **O pistoleiro**. Trad. Mário Molina. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KING, Stephen. **Sobre a escrita**. Trad. Michel Teixeira. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KUHN, T. (1962) **A estrutura das revoluções científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. (1957) **A revolução copernicana**. São Paulo: Edições 70, 1990.

LACAN, Jacques. (1953) Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1956) O Seminário sobre “A carta roubada”. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998. p. 13-66.

_____. (1959-1960) **O Seminário. Livro 7. A Ética da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1962-63) **O Seminário. Livro 10: A Angústia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. (1969-1970) **O seminário. Livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1971-1972) **O seminário. Livro 19: ... Ou pior**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

_____. (1972-1973) **O seminário. Livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. (1974) **Le phénomène lacanien**. Paris, Section clinique de Nice, 2011.

_____. (1975-1976) **O Seminário. Livro 23: O Sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

_____. (1976) **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, J. de. **Obra Completa**. Organização de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.

LUZ, M & BLANC, A. Coração do Agreste. **Tieta especial**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

MAGALHÃES, M. M.; RIOLFI, C. R. Modalizações subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, 2008, volume XIII, n. 24, p. 98-121.

MÁRQUEZ. Gabriel Garcia. **Cem Anos de Solidão**. São Paulo: Record, 1967.

MILLER, J.A. (1998). O osso de uma análise. In **Agente – Revista de Psicanálise**. Bahia: Publicação da Escola Brasileira de Psicanálise, p.101.

_____. Uma conversa sobre o amor. In: **Opção Lacaniana**. Ano 1, Nº 2, Julho de 2010. Disponível em: <<http://www.opcaolacanianana.com.br/nranterior/numero2/texto1.html>>. Acesso em 12 de Dezembro de 2013.

- MORA, F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOTTE, A; RUTTEN, C. et al. **Aporia Dans La Philosophie Grecque: Des Origines a Aristote**. Paris: Peeters Pub & Booksellers, 2001.
- NASCIMENTO, M & BORGES, L. Tudo o que você queria ser. In: **Clube da esquina**. Rio de Janeiro: Emi Odeon, 1972.
- NASSAR, R. **Lavoura Arcaica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979.
- PAZ, Octávio. **Os filhos de barro**. 2ª ed. Ed. CONSACNAIFY. São Paulo/SP, 2014.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997b, pp 61-151.
- POMMIER, G. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- _____. **O desenlace de uma análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- PONCE DE LEÓN, Napoleón Baccino. **Maluco**. Romance dos Descobridores. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- POSSENTI, S. O dado dado e o dado dado. In: _____. **Os limites do Discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- POTTIER, B. **Linguística geral: teoria e descrição**. Tradução e adequação portuguesa de Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença; Universidade Santa Úrsula, 1978.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- QUINET, A. O Estilo, O analista e a Escola. In: **Estados gerais da psicanálise de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.oocities.org/hotsprings/villa/3170/AntonioQuinet.htm>>. Acesso em 10/07/2014>. Versão impressa em coletânea: Comunidade analítica de Escola. Rio de Janeiro: Palea, 1999.
- RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: CORACINI, M. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.
- RESENDE, Erica Simone Almeida. **Aporia e trauma na crise de significados do Onze de Setembro**. Contexto int. [online]. 2010, vol.32, n.1 [cited 2015-09-21], pp. 205-238 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292010000100007&lng=en&nrm=iso>.

RIBEIRO, M. O. **O discurso universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. (orgs). **O inferno da escrita**: produções escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

_____. (Orgs.) **Sem choro nem vela**: Carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012.

RIOLFI, C & OLIVEIRA, K. G. Memórias de uma professora: a intimidade da escrita. In: **Horizontes**, v. 26, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2008.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O sujeito e o conhecimento**: o não lugar entre o universal e o singular. In: Cármen Agustini; Ernesto S. Bertoldo (Org.). **Linguagem e Enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v. 8, p. 85-103.

_____. (1999) **Formacrição**. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/textos/formacriacao.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2014.

ROSSI-LANDI, F. **A linguagem como trabalho e como mercado**: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. São Paulo: DIFEL, 1985.

ROULET, E. Des modalités implicites intégrées em français contemporain. **Cahiers de Ferdinand Saussure**. 33, p. 41-76, 1979.

SÁ, R & LUIS, P. Janeiros. In: **Que belo estranho dia pra se ter alegria**. Rio de Janeiro: Universal, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

WITTGENSTEIN, L (1968). **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção "Os Pensadores").