

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUELEN GREGATTI DA IGREJA

**O mestrando e sua relação com o conhecimento**

*Efeitos da transferência de trabalho em versões de texto*

São Paulo

2012

SUELEN GREGATTI DA IGREJA

**O mestrando e sua relação com o conhecimento**

*Efeitos da transferência de trabalho em versões de texto*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2012

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

---

371.3 Gregatti da Igreja, Suelen  
G818m O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto / Suelen Gregatti da Igreja; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s.n., 2012.  
126 p.

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

1. Escrita 2. Pesquisadores (Formação) 3. Conhecimento (Produção) 4. Psicanálise I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

---

IGREJA, Suelen Gregatti da.

**O mestrando e sua relação com o conhecimento:** efeitos da transferência de trabalho em versões de texto

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em:

**Banca examinadora**

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi  
Julgamento:

Instituição: Universidade de São Paulo  
Assinatura

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves  
Julgamento:

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais  
Assinatura

Prof. Dr. Émerson de Pietri  
Julgamento:

Instituição: Universidade de São Paulo  
Assinatura

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende  
Julgamento:

Instituição: Universidade de São Paulo  
Assinatura

Profa. Dra. Débora Baghin Spinelli  
Julgamento:

Instituição: Universidade Nove de Julho  
Assinatura

A **Claudia Riolfi**, orientadora guerreira que me ensinou o que é fazer uma parceria de trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi, pela orientação cuidadosa.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Émerson de Pietri e Maralice Neves, pela leitura criteriosa por ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, pela implicação na formação de seus alunos.

Aos colegas do GEPPEP, grupo que me acolheu desde minha primeira inserção no mundo da pesquisa e que mostra como as parcerias são a sustentação da formação do pesquisador.

À Emari Andrade, pelas horas de trabalho, dedicação e amizade.

Aos amigos Mariana Oliveira, Enio Sugiyama Júnior, Lisiane Fachinetto, Renata Costa e Thaís Silva, por fazerem parte da minha trajetória na universidade.

Aos colegas do Instituto da Psicanálise Lacaniana, pela formação em psicanálise e pelo aprendizado. Deste meu breve percurso pela psicanálise, destaco a amizade, a parceria e a dedicação de Suzi, Maria da Glória e Griseldis.

À minha aluna, amiga e grande escritora, Edione Ferreira, a quem admiro e com quem tanto aprendi nesses anos de trabalho conjunto. Com ela, vivenciei a arte de tecer as palavras num jogo de belezas e sonoridades que nos tocam e deixam marcas que não se apagam.

Aos meus colegas de trabalho no Cursinho Prestes, pelas parcerias, apostas e acolhimento, e aos meus alunos, com quem aprendo e vivencio uma nova experiência diariamente. Alguns deles já deixam marcas em minha vida: Thaís, Karyn, Yuri, Dani e Amanda.

Às tias Marluce e Cândida, ao tio Osvaldo e aos padrinhos Leonor e Floriano, pelo carinho. À minha mãe, Maria das Graças, quem sempre esteve ao meu lado e ao meu irmão Fernando, por sempre ter me instigado! Deixo homenagem póstuma ao meu pai, pelas marcas que deixou em minha vida e que me ajudaram a ser quem eu sou.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa concedida à pesquisa.

## RESUMO

IGREJA, Suelen Gregatti da. **O mestrando e sua relação com o conhecimento:** efeitos da transferência de trabalho em versões de texto. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A presente pesquisa versa a respeito das alterações da relação de um jovem mestrando com o conhecimento da área que pretende ingressar que podem ser apreendidas por meio do cotejamento de versões de seus textos. Considerando a importância que as intervenções do orientador podem ter neste processo, buscamos mostrar as características daquelas intervenções que podem ter, ao menos potencialmente, maior efeito na direção de gerar, por parte do jovem, uma produção subjetivada. Assim, interrogamos: quais parecem ser as características da ação pedagógica, por parte de um orientador, cuja resultante possa ser, por parte do aluno, a insistência no trabalho e a conquista de maior eficiência na leitura e na escrita? Para responder a estas perguntas, analisamos 355 versões de texto escritas por uma jovem pesquisadora, Louise, detendo-nos, sobretudo, na análise das intervenções realizadas por sua orientadora, Jacqueline, nas versões de texto cuja leitura lhe foram demandadas. Trabalhando em uma interface teórica composta pelos estudos da linguagem, da psicanálise e da educação, consideramos, na análise dos dados, a) sua materialidade linguística; b) os indícios dos modos de satisfação singulares do aluno; e c) a intencionalidade pedagógica do orientador, que, deliberadamente, executa ações para proporcionar ao orientando melhores condições para escrever um bom texto. A partir desses três aspectos, buscamos cernir os momentos em que, desejoso de encontrar melhor formulação para suas ideias iniciais, um jovem se volta exclusivamente para o refinamento de seu texto e abandona as “boas” desculpas para não produzir. Constatamos que as intervenções do orientador parecem poder ser correlacionadas com três fundamentais passagens: 1) da “transferência” à “transferência de trabalho”; 2) da “vergonha narcísica” à “vergonha psicanalítica”; e 3) da “culpa” à “responsabilidade sexual”. Concluímos que, para que a produção do conhecimento ocorra, o orientador deve impedir que a pessoa tente dar consistência a produções sustentadas exclusivamente no seu imaginário. Ele precisa, portanto, sistematicamente não aceitar as versões de texto que respondam, única e exclusivamente, ao que o aluno pensa serem as expectativas da comunidade acadêmica na qual se inseriu, tomando cuidado para não romper o laço entre o par. A análise dos dados permitiu ver que, embora as ações do orientador sejam variadas, aquelas que provocam maior mudança na elaboração de seu aluno estão ligadas à presentificação do incompleto.

**Palavras-chave:** escrita, formação do pesquisador, produção do conhecimento, responsabilidade sexual, psicanálise.

## ABSTRACT

IGREJA, Suelen Gregatti da. **The one taking masters degree and his relationship with knowledge:** Transference of work's effects in text versions. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research is about the modifications in one young woman taking masters degree's relationship with knowledge in the area that she wants do become a member of. These modifications can be inferred by the confronting versions of her texts. Taking into account the importance of the tutor's interventions in this process, we intend to show the particularities of those interventions that can have, even potentially, a greater effect in creating, by the young woman, a singular production. Thus, we ask: what are the particularities of the tutor's pedagogical interventions, which final result can be the student's insistence in working and the conquest of a better efficiency when reading and writing. In order to answer those questions, we have analyzed 355 text versions written by a young researcher, Louise, we focused on the interventions' analysis made by her tutor, Jacqueline, in text versions in which she was asked to read. Taking an theoretical interface formed by language studies, psychoanalysis and educations, we considered, while analyzing the data, a) its linguistic materiality; b) the indications of the author's singular ways of satisfactions; and c) the tutor's pedagogical intentionality that, deliberately, performs actions in order to give the student better conditions to write a good text. From these aspects, we intend to separate he moments in which, willing to find the best formulations to his first ideas, a young woman exclusively focuses on refining her text and gives up the "good" excuses to stop producing. We have verified that the tutor's interventions could be correlated with three main events: 1) from "transference" to "transference of work"; 2) from "narcissistic ashamedness" to "psychoanalytical ashamedness"; and 3) from "guiltiness to sexual responsibility". We have concluded that, in order to make knowledge occurs, the tutor's have to restrain the student's trial on insisting in productions supported exclusively by his imaginary. The tutor should, therefore, refuse text versions that are a result of what the student thinks that are the academic community expectations in which he wants to be part of, taking good care to keep the link between himself and his partner. The data analysis has allowed us to see that, even though the tutor's actions are different, the ones which arise better changing in the student's elaborations are related to the incomplete's presentification.

**Key-words:** writing, psychoanalysis, researcher formation, production of knowledge



# SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>1. INSTÂNCIAS DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA</b>	<b>23</b>
1.1 Instâncias da presença do outro na formação	24
1.2 Como a psicanálise explica a constituição subjetiva	26
1.3 A responsabilidade sexual como categoria para tratar os efeitos da dessimbolização	33
<b>2. DA TRANSFERÊNCIA IMAGINÁRIA À TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO</b>	<b>40</b>
2.1 Em que medida é legítimo usar a psicanálise para ler a educação?	41
2.2. O conceito de transferência na história da psicanálise	45
2.3. Como Jacques Lacan construiu a passagem da transferência imaginária à transferência de trabalho	49
<b>3. A ANÁLISE DE MANUSCRITOS: ORGANIZAÇÃO E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i></b>	<b>54</b>
3.1 Os manuscritos como objeto de análise dos estudiosos da linguagem	56
3.2 Como nosso <i>corpus</i> foi composto	63
<b>4. INTERVENÇÕES (QUE GERAM TRABALHO) EM VERSÕES DE TEXTOS)</b>	<b>74</b>
4.1. Características gerais das ações de Jacqueline	75
4.1.1. O que se pode depreender da correspondência via e-mail entre Jacqueline e Louise?	81
4.2. Intervenções que geram trabalho: o orientador como co-autor e agente do real	85
<b>5. O TRABALHO DA ESCRITA COMO EFEITO DA “TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO”</b>	<b>95</b>
5.1 Quais problemas de escrita são alvo da atenção de Jacqueline?	96
5.2. Como Louise reage às intervenções de Jacqueline?	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

---

**Quais parecem ser as características da ação pedagógica, por parte de um orientador, cuja resultante possa ser, por parte do aluno, a insistência no trabalho e a conquista de maior eficiência na leitura e na escrita?** Esta é a pergunta norteadora da presente dissertação, cujo objeto são os efeitos das intervenções realizadas pelo orientador em versões de texto de seu orientando.

Escolhemos este objeto por acreditar que quando uma pessoa escreve um relatório de pesquisa, não só estão em jogo os aspectos relacionados à escrita propriamente dita como também aqueles que se referem à possibilidade de melhor articulação com o conhecimento para a realização de uma pesquisa.

Antes de prosseguir, duas ressalvas se fazem necessárias. A primeira se volta à elucidação do próprio fundamento do raciocínio da pesquisa em psicanálise, no qual sempre existem dificuldades para um ser humano, não havendo qualquer vantagem em tentar explicar impasses em um percurso qualquer por meio do recurso do raciocínio causalista, que, em face de um resultado negativo, se voltaria à elucidação das pretensas causas empíricas. Na pesquisa psicanalítica, o que interessam são os modos por meio dos quais alguém interpreta as contingências de sua vida e não as referidas contingências propriamente ditas.

A segunda, por sua vez, relaciona-se com a pesquisa em educação. Como, em última instância, o presente trabalho consiste em pesquisa no campo educacional, ao cotejar as versões, vamos adotar uma atitude diversa da crítica genética que, como mais bem abordado no capítulo 3, exime-se de trabalhar com a hierarquização de textos do ponto de vista de maior ou menor valor. Posto que nosso objeto se relaciona com a ação pedagógica consequente, levamos em conta uma intencionalidade, tanto por parte de quem escreve quanto por parte de quem orienta, de que o texto melhore.

Entendemos que considerar a evolução dos diferentes manuscritos em direção dos parâmetros universitários do que é uma “boa dissertação de mestrado” pode dar a ver se a travessia por meio da qual alguém deixa a posição de aluno e se prepara para ocupar a de docente se deu ou não. Afinal, como afirma Barré de Miniac (2000, p. 33),

“Escrever é produzir um objeto, uma marca material, quer dizer, dar a ver este objeto a si mesmo e aos outros” (a tradução é nossa).

Tendo isso em vista, partimos dos seguintes pressupostos:

- 1) Nas ciências humanas, para conseguir produzir, o aluno necessita investir em um intenso trabalho de reescrita. Para que se tenha uma ideia de sua intensidade, realizamos um exame, em bases quantitativas, no *corpus* total da presente pesquisa. Ele mostrou que, em média, o discente em formação produz mais de vinte versões de cada página escrita. Mostrou, ainda, que o processo de refinamento do texto é dificultado pela inabilidade do escritor pouco experiente para reconhecer, sem auxílio externo, as fragilidades de sua escrita. Por este motivo, consideramos que, em relação ao par que se forma pelo aluno e seu texto, a presença de um terceiro é fundamental. Ela permite ao aluno o necessário distanciamento com relação às informações e aos conteúdos escritos (BARRE DE MINIAC, 2000). Permite, também, o refinamento da própria forma de expressão linguística e textual.
- 2) O orientador do trabalho é, em certa medida, responsável pelo grau de insistência que o aluno emprega para reescrever as versões de seu texto. Ao confrontar seu aluno com um julgamento do tipo “ainda não está bom”, o orientador leva o orientando a se separar da versão do texto apresentado e a produzir outra formulação. No capítulo quatro, ao comentar um dos trabalhos que antecederam esta investigação (no caso, Riolfi e Andrade, 2009), voltaremos a este aspecto.

Acreditamos que, quando engajado em uma “ação pedagógica consequente”, o orientador sustenta uma posição subjetiva que pode repercutir junto ao seu aluno, gerando a transmissão de um *savoir y faire* (LACAN, 1975), ou seja, alterando, qualitativamente, a posição do aluno com relação ao saber inconsciente, fundamento para a construção intelectual do conhecimento.

Seria possível descrever as características da “ação pedagógica consequente”? Por meio deste sintagma, estamos designando um tipo de manejo de orientação cuja resultante é, por parte do aluno, a insistência no trabalho de pesquisa e a tenacidade na direção da conquista de maior eficiência na redação de seu relatório de pesquisa. Ele foi abordado previamente por Riolfi (2011), Spinelli (no prelo) e Fachinetti (2012).

No texto “É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada?”, Riolfi (2011) extrapola os limites da relação pedagógica burocrática, mostrando que se trata de uma relação que pode ter efeitos para além da sala de aula, da produção de um trabalho, pois entende que “o ato de escrever a respeito de um assunto do próprio interesse pode consistir em um espaço de elaboração intelectual cujos efeitos, talvez, façam-se sentir por toda uma vida.” (RIOLFI, 2011, p.103).

Para Spinelli (no prelo), o sucesso ou não de um percurso de formação acadêmica tem relação com a posição que o orientador ocupa diante de seu aluno. Tendo investigado o processo de escrita de uma dissertação de mestrado, ela mostrou que uma mesma pessoa pode ter percursos muito diversos dependendo de quem o orienta.

Spinelli descreveu o ocorrido com um aluno de mestrado que, durante dois anos, esteve sob orientação de uma orientadora (P1), período que culminou em sua reprovação na banca de qualificação; e que, mudando de orientadora (P2), em seis meses escreveu uma nova dissertação, aprovada pelas instâncias avaliadoras. Sopesando a diferença entre o resultado dos dois percursos de orientação, interroga: quais teriam sido as diferenças entre uma e outra relação de orientação? Haveria possibilidade de relacionar essas diferenças ao fracasso e ao êxito obtidos no final de cada processo?

Para responder a essas perguntas, a autora analisou intervenções de ambas as orientadoras, de modo a apreender quais os diferentes modos por meio dos quais estabeleceram um laço transferencial com seu aluno. No primeiro caso, a orientadora, ao se dirigir ao aluno, partia de uma posição segundo a qual ela era a detentora do saber e o aluno era um jovem inexperiente, no qual a orientadora não supõe saber. No segundo caso, por outro lado, a orientadora, ao se dirigir ao aluno, partia de uma posição segundo a qual ela supõe que, a partir de suas colaborações, o jovem vai poder estudar e reformular seu trabalho. Coloca, portanto, a responsabilidade do trabalho sobre o mestrando e supõe seu saber, suas condições de escrever a partir do que foi apontado por ela.

Percebemos, a partir do trabalho de Spinelli (no prelo), que quando o professor ocupa uma posição de detentor do saber e supõe em seu aluno a falta de saber, estabelece-se uma relação na qual este dependerá sempre do aval e das formulações daquele para escrever. Neste caso, professor e aluno ficam numa relação dual.

Resultados semelhantes foram obtidos por Fachinetti (2012). Por meio de pesquisa psicanalítica, a autora mostrou a existência de uma correlação entre o manejo

do orientador e a produção de seu aluno. Mostrou que, dependendo da incidência do manejo, a relação do par orientador-orientando adquire contornos de um laço social particularmente produtivo que altera, inclusive, sua percepção por parte do orientando.

Fachinetto mostrou que ao invés de trabalhar burocraticamente, ou mesmo escrever aquilo que na avaliação do aluno poderia fazer o orientador se encantar com sua pessoa, o aluno passa a julgar que o mais importante é poder trabalhar. Neste ponto, instaura-se algo que Lacan (1964b) designou como “transferência de trabalho”.

Considerando o trabalho da autora, esclarecemos preliminarmente que esta dissertação se constitui numa tentativa de cernir algumas das figurações da “transferência de trabalho”, ou seja, o privilégio, em uma dada parceria, dos seus aspectos que podem levar os parceiros a alterar a sua relação com o saber, vindo a colocá-lo em primeiro plano.

O conceito de “transferência”, criado por Freud (1905 [1901]; 1910 [1909]; 1912; 1914; 1926) foi retomado por Lacan para designar a presentificação, em um dado momento da vida de alguém, de aspectos ligados à realidade sexual do inconsciente (LACAN, 1964). Nesse sentido, por funcionar como uma espécie de atualização dos impasses que a pessoa não conseguiu resolver em sua infância, a transferência tem uma faceta de resistência, que paralisa o trabalho analítico.

Tendo em vista o desejo de nomear a vertente de causa da vontade de trabalhar que também está implicada na transferência, Lacan privilegiou a expressão “transferência de trabalho” para nomear o amor que gera a vontade de trabalhar juntos. Ao criar este conceito, portanto, o psicanalista estava apontando para a necessidade de diferenciar a fascinação imaginária, ligada à idealização do parceiro mais experiente, da insistência simbólica, ligada à disposição para se deixar atravessar pela lógica linguageira por parte do parceiro menos experiente.

Na vigência da transferência de trabalho, a pessoa deixa de julgar o saber como completo, eximindo-se de se empenhar na sua elaboração e passa a perceber que, como nenhum saber é passível de alcançar a completude, é sempre necessário por de si (LACAN, 1966). Por esse motivo, ao invés de manter uma atitude passiva em relação ao outro, de quem espera a solução de seus problemas, a pessoa se sente implicada com suas escolhas (no caso específico, pesquisar e redigir o relatório) e, assim sendo, não só demanda como acata as sugestões do orientador, subjetivando-as.

Nossa hipótese de trabalho, portanto, é aquela segundo a qual quando, na relação de orientação, se estabelece um laço que pode ser descrito por meio do sintagma

“transferência de trabalho”, o aluno passa a pautar suas ações a partir do cálculo dos passos que precisam ser realizados para concretizar uma determinada produção e aprofundar, qualitativamente, a escrita do texto acadêmico.

Para sopesar a pertinência da referida hipótese, voltamos nosso olhar para o processo de formação de uma jovem que, para preservação de identidade, nomeamos Louise. Realizamos um estudo de caso a respeito da produção escrita dessa aluna de mestrado, analisando as intervenções de sua orientadora, doravante Jacqueline, nas versões de texto que lhe foram dadas à apreciação. Ao privilegiarmos o estudo da presença da orientadora em sua produção, buscamos compreender o que um orientador pode fazer para levar seu aluno a trabalhar em sua escrita.

Para que se tenha ideia do percurso de formação de nossa informante, destacamos que Louise ingressou no curso de Letras de uma universidade pública aos 17 anos, tendo terminado a licenciatura aos 21 anos, com média ponderada de 8.9. Durante sua graduação, realizou duas iniciações científicas, ambas com bolsas de agências de fomento. Aos 22 anos, ingressou na pós-graduação stricto-sensu. Levou vinte e oito meses para concluir o mestrado, sob orientação de Jacqueline. Ressalte-se que o tempo médio de titulação de mestrado no programa em que estudou é de trinta e seis meses. No período de escrita de sua dissertação, produziu 268 textos (resenhas de textos lidos, e-mails a respeito da dissertação trocados com a orientadora e com colegas, documentos pessoais e, em especial, versões dos capítulos que vieram a compor sua dissertação de mestrado).

Após a conclusão do mestrado, Louise manteve-se empenhada em atividades acadêmicas. Ingressou, em 2009, na docência em uma universidade pública, atuando até 2010 como professora substituta e, a partir de 2010, como professora efetiva em outra universidade estadual. Em março de 2011, ingressou no doutorado na mesma instituição em que fez seu mestrado, sob a orientação da mesma orientadora. Apresenta uma produtividade acadêmica que merece destaque, pois aos 27 anos tem publicados: dois capítulos de livros, dois artigos completos, quinze trabalhos técnicos; além de ter participado de considerável número de congressos (vinte e seis) e bancas examinadoras de trabalho de monografia (seis).

Ao examinar um percurso bem sucedido, queremos olhar, pelo avesso, para uma problemática que vem desafiando os que se dedicam à formação de novas gerações de

pesquisadores: a dificuldade de renovação de quadros<sup>1</sup>. Olhar pelo avesso é, a nosso ver, um modo de compreender como é possível que o sujeito escape às amarras que o impedem de realizar uma produção escrita que possa circular em uma comunidade acadêmica.

Assim, na materialidade textual de cada uma das versões examinadas, buscaremos indícios que permitam correlacionar as alterações textuais com os efeitos de duas vertentes da transferência:

1. *Transferência imaginária*: refere-se aos momentos nos quais o parceiro mais experiente, no caso, o orientador, fica na posição de objeto que fascina o aluno e negligencia as intervenções necessárias para fazê-lo trabalhar. Pode ser correlacionada com os momentos em que, estagnado, o aluno não consegue defrontar-se com suas dificuldades de escrita e tenta maquiá-las, de modo a desviar seu olhar do texto produzido (transferência pela via do afeto); e
2. *Transferência de trabalho*: refere-se aos momentos em que, tomado por uma ética que o leva a buscar um modo justo de fazer sua singularidade passar no mundo, alguém trabalha para fazê-la brilhar. Pode ser relacionada aos instantes nos quais, desejoso de encontrar melhor formulação para suas ideias iniciais, o aluno se volta exclusivamente para o refinamento de seu texto e não encontra mais tempo nem para formular nem para acreditar em “boas” desculpas para não produzir.

Tendo em vista que, ao longo de um percurso de orientação, muito provavelmente estas duas polaridades da transferência se alternam, queremos iluminar os modos por meio dos quais o orientador consegue causar algum efeito de produção em seu orientando, auxiliando-o a transformar a transferência imaginária em transferência de trabalho.

Entendemos que a dificuldade enfrentada por aqueles que se propõem a escrever uma dissertação de mestrado pode estar, em grande medida, ligada à dificuldade

---

<sup>1</sup>Estamos pautando-nos nos reiterados os avisos, divulgados na grande mídia, de que não estamos conseguindo, nas mais variadas áreas renovar os quadros de profissionais. Confira, por exemplo, os dados divulgados nas matérias: <<http://colunas.pegnglobo.com/mulhereseempreendedoras/2011/02/14/o-desafio-e-reter-os-bons-funcionarios/>>; <<http://colunistas.ig.com.br/guilhermebarros/2011/05/17/apagao-da-mao-de-obra-preocupa-86-dos-executivos-brasileiros-diz-pesquisa/?allcomments>>; <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/781145-cai-numero-de-alunos-de-escola-publica-aprovados-na-usp.shtml>>.

encontrada por orientando e orientador de estabelecerem uma relação que esteja pautada na transferência de trabalho, e não na pessoalidade.

Considerando que para que alguém se forme enquanto pesquisador é preciso correr o risco de inventar um modo singular de realizar sua escrita, de maneira a fazê-la circular na comunidade em que está inserido. Entendemos, assim, que a instauração da transferência de trabalho torna-se ponto chave na relação entre professor e aluno.

Ressaltamos que a dificuldade de instauração da transferência de trabalho pode ser vislumbrada, por exemplo, nos altos índices de desistência ou desligamento de alunos que ingressam na pós-graduação. Para que se tenha uma ideia de quantos pós-graduandos, em média, concluem suas formações, vamos acompanhar, no que se segue, dados coletados no site da FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo)<sup>2</sup>, que se referem ao número de matriculados e titulados em algumas das maiores universidades públicas brasileiras.

**Tabela 1** – Relação entre número de titulados e número de matriculados na pós-graduação no estado de São Paulo em 2006

	Número de matriculados	Número de titulados	Relação titulados/matriculados
Mestrado	26.007	9.415	36%
Doutorado	20.486	4.683	23%
Total	46.493	14.098	30%

Os dados apresentados na tabela mostram que a porcentagem de alunos de pós-graduação que concluem seus cursos, obtendo título de mestre e doutor, é muito baixa (30%). Nota-se que aqueles que se titulam como mestres ainda são em maior número (36%) do que os que se titulam como doutores (23%). Se 70% dos alunos que se matriculam na pós-graduação não concluem sua formação é porque há uma grande dificuldade de se manterem nos cursos de pós-graduação, o que não possibilita a renovação dos quadros.

Buscamos também informações a respeito do número de titulações no programa de pós-graduação onde Louise se formou, para saber em que medida a instituição onde estudou, que tem um dos grandes programas da área, está ou não na mesma perspectiva de titulações que outras. Os dados concedidos pela secretaria desse programa de pós-graduação mostram que, em 2009, 218 alunos ingressaram na pós-graduação, sendo que

<sup>2</sup> Os dados apresentados referem-se ao último relatório de “Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo”, divulgado em 2010 pela FAPESP. Para maiores informações, acessar: <<http://www.fapesp.br/6479>>.



172 se titularam. Isso indica que 79% dos alunos que iniciam seus cursos de pós-graduação nesta instituição chegam ao final. Temos, portanto, um ponto fora do gráfico da média de alunos que concluem seus cursos de mestrado e doutorado que, conforme dados que apresentamos anteriormente, em média representam 30%. Ao que parece, Louise, além de ser uma aluna que se destaca da média, também estudou numa instituição fora dos padrões.

Interessa-nos, a partir dessa constatação, investigar como seria possível levar uma relação de orientação a cabo mesmo quando os indícios, tais quais os destacamos, são de pouco sucesso nessa jornada. Para nós, quando a transferência de trabalho se instala e vige, os parceiros saberão (a não ser em caso de catástrofes gravíssimas), encontrar os meios para superar as dificuldades no percurso.

Por outro lado, pudemos notar, em nossa vivência acadêmica, que nem todos os alunos reagem do mesmo modo à quebra de expectativa que se dá quando o orientador não aceita a versão atual do texto e convida a um maior trabalho. Pudemos notar que um mesmo aluno pode variar os modos de sua reação à influência do orientador em diferentes momentos de sua vida.

Essa constatação justifica-se a partir de trabalhos nos quais a relação de orientação foi tomada como mote para investigar os impasses e sucessos dos encaminhamentos de pesquisas acadêmicas (RIOLFI e ANDRADE, 2009; FACHINETTO, 2012; SPINELLI, no prelo). No trabalho de Riolfi e Andrade (2009), as autoras mostram que é papel do orientador investir em ações que deixem claro para seu aluno que não há produção de uma pesquisa sem muito esforço e trabalho de escrita, de retroação sobre o que ele próprio produziu.

O trabalho de Spinelli (no prelo), comentado nesta introdução, ainda nos mostra que para que a relação entre orientador e orientando tenha êxito, dois requisitos são necessários: 1) para o orientador, cabe deslocar-se da posição de saber, para ocupar a de suposto saber; e 2) para o orientando, é importante que não se coloque, nem seja colocado na posição de “não saber”, em que está em constante dependência das ordens e do aval do outro, colocando-se na posição de responsabilidade diante de sua pesquisa.

Fachinetto (2012) ressalta que, durante o percurso de formação estudado por ela, a aluna, a partir das intervenções de sua orientadora, conseguiu realizar as seguintes ações: 1) defrontar-se com sua ignorância; 2) suportar a angústia gerada por essa ferida narcísica; 3) sair da posição de queixa; 4) deixar de delegar decisões a terceiros; e 5) implicar-se com a construção de um trabalho de pesquisa.

Trata-se de cinco movimentos realizados pela jovem pesquisadora que certamente não acontecem por acaso, e que implicam grandes investimentos por parte da orientadora. Por meio de ações que nem sempre foram deliberadas, a orientadora se colocou numa posição segundo a qual entende o saber como *descompleto* (FACHINETTO, 2012).

Tendo em vista esta posição adotada pelo orientador, entendemos que não se trata de tarefa fácil, uma vez que, para alcançar esta posição, o professor precisa se desprender da fascinante posição de saber, de detentor do conhecimento. Sai, portanto, de uma posição narcísica para apostar na possibilidade de seu aluno construir um percurso de pesquisa.

Instigados em saber quais as maiores dificuldades que se colocam na relação entre orientador e orientando, realizamos uma pesquisa pontual a respeito de como se dá essa relação na universidade. Para iniciar nossa empreitada, realizamos um mapeamento informal a respeito de como, em geral, se dão as relações de orientação. Por ocasião da realização do II SISEL – Seminário: Interação e Subjetividade no Ensino Superior, em setembro de 2011, tendo encontrado alunos de pós-graduação de diferentes instituições do país, fizemos uma sondagem de como acontece o processo de orientação em suas instituições de origem.

Os dez alunos entrevistados estavam cursando mestrado nas áreas de Letras e Educação. O primeiro fato que chamou nossa atenção, em comparação com o percurso de formação de Louise, foi a média de idade com a qual ingressaram na pós-graduação: por volta dos 30 anos. A jovem Louise ingressou no mestrado oito anos mais nova do que a média. O segundo foi que as orientações aconteciam, em média, uma vez por mês, muitas vezes por e-mail e, por vezes, presencialmente. No caso de minha informante, dadas as múltiplas atividades nas quais estava engajada, o contato era quase que diário, seja presencialmente ou por internet.

No que se referem às orientações propriamente ditas, as intervenções mais frequentes, descritas pelos entrevistados, eram: 1) Indicações de leitura; 2) Reescrita de partes do texto do aluno que o orientador considerou mal formuladas; 3) Auxílio para o aluno refinar conceitos trabalhados, seja indicando aqueles considerados mais adequados, seja refutando os considerados inapropriados; e 4) Indicações em partes do texto que o orientador julgou estranhas ou mal formuladas. Poucos foram os casos em que, segundo os entrevistados, o orientador realiza correções formais em seus textos e

indica mudança da estrutura lógica do trabalho, fazendo, por exemplo, pontuações de partes do texto que podem ser deslocadas para outras partes do trabalho.

Posto isso, parece-nos produtivo recuperar elementos das discussões que, desde 1999, são realizadas nas edições dos Seminários de Leitura e Produção no Ensino Superior, realizado, por seis anos, no seio do Congresso de Leitura do Brasil - COLE e, em 2010, na Universidade Federal de Alfenas (MG).

A partir das referidas discussões, parece-nos possível poder afirmar que no presente momento é necessário convocar os formadores de professores para, no seu trabalho, encontrar soluções diferentes das ações *pret-à-porter*. Ao que parece, quando os alunos são formados a partir de uma ação impessoal e dessubjetivada, não chegam a compreender a necessidade de dar, às intervenções do orientador, respostas não burocráticas, além do senso comum.

Podemos temer, portanto, que a tendência é que, na sua formação, os alunos não cheguem a se implicar em sua escrita e, deste modo, o círculo vicioso das respostas gastas para questões envelhecidas não chega a se romper. Tem-se, com isso, uma pasteurização da formação de pesquisadores, pasteurização esta que parece estar diretamente ligada à dificuldade da renovação de quadros.

Interessa-nos saber em que medida Jacqueline afasta-se ou aproxima-se da média dos professores da área de Educação, área na qual orienta dissertações e teses em uma universidade pública. Para isso, apresentamos a tabela 2, abaixo, na qual apresentamos a quantidade de orientandos recebidos por ela na pós-graduação, nos últimos seis anos. Cumpre dizer que só foram computadas somente as dissertações e teses já defendidas e não aquelas que ainda estão em andamento.

**Tabela 2** - Quantidade de alunos orientados por Jacqueline nos últimos seis anos, considerando o número de ingressos e de defesas por ano.

Orientando	Modalidade	Período de Orientação
1	Dissertação de Mestrado	2007-2010
2	Dissertação de Mestrado	2007-2010
3	Dissertação de Mestrado	2005-2008
4	Dissertação de Mestrado	2006-2008
5	Dissertação de Mestrado	2006-2008
6	Dissertação de Mestrado	2005-2007
7	Dissertação de Mestrado	2005-2007
8	Dissertação de Mestrado	2009-2012
9	Dissertação de Mestrado	2009-2012
10	Tese de Doutorado	2007-2010
11	Tese de Doutorado	2008-2012

Os dados apresentados na tabela permitem verificar que, apesar de ser docente da instituição onde trabalha há pouco tempo, em termos de uma carreira docente – cerca de dez anos –, Jacqueline levou à defesa todos os alunos que iniciaram com ela sua formação. Além disso, cabe acrescentar a informação de que Jacqueline tem, nos últimos seis anos, oito orientandos por ano, contando alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Esses dados nos mostram que, quando se implica em orientar seus alunos de modo a levá-los a concretizar suas pesquisas, Jacqueline parece transmitir, em suas ações, algo que também contagia seus alunos.

Acrescentamos, ainda, a informação coletada no currículo *lattes* de Jacqueline, de que, em 2011, ela orientou sete alunos na pós-graduação, sendo cinco alunos de mestrado e dois de doutorado. Para termos um parâmetro de comparação, coletamos dados da pós-graduação da instituição onde Jacqueline atua como docente. Os números mostram que, em média, cada orientador tem um orientando de mestrado e dois orientandos de doutorado. Constatamos, assim, que Jacqueline orienta sete vezes mais alunos de mestrado do que a média. Trata-se, portanto, de uma orientadora que apresenta um envolvimento com a formação de alunos bastante acima dos padrões.

Nossa defesa é que a posição que o orientador ocupa diante de seu aluno pode, em grande medida, influenciar o modo como a relação de orientação e a produção de uma pesquisa encaminham-se.

Em uma busca de trabalhos que tomam a relação professor-aluno como tema central, encontramos poucos que se ocuparam mais detidamente dos efeitos na posição subjetiva do pesquisador diante de sua escrita, a partir das intervenções do professor na escrita de seu aluno. Esses trabalhos, em geral, partiram da psicanálise de orientação laciana para estudar o tema: Riolfi (1999), Riolfi e Alaminos (2007), Riolfi e Andrade (2009), Barboza (2010) e Riolfi (2011).

Dentre esses trabalhos, destacamos a pesquisa de Riolfi (1999), na qual a autora investiga rascunhos escritos por dois jovens pesquisadores. Um dos focos desse trabalho foi analisar os lapsos de escrita dos pesquisadores, que, nesse caso específico, indicaram uma mudança na relação estabelecida com sua professora. Conclui que, quanto à relação entre orientador e orientando, é preciso que aquele busque meios para auxiliar este a sair de uma posição de reprodução de conhecimento para uma posição na qual, reconhecendo a incompletude do saber, sustente uma relação singular com as palavras.

O trabalho de Andrade (2008) também merece destaque. Nessa dissertação, a pesquisadora estuda as versões de texto produzidas por duas mestrandas durante o processo de escrita de suas dissertações. Investiga a intensidade de produção de cada uma e sua relação com as intervenções feitas pela orientadora. A autora percebeu que, para a formação de um pesquisador, o papel do orientador é de grande importância, a fim de auxiliá-lo a construir um percurso a partir do qual se responsabilize pelo trabalho que produziu.

Nessa mesma linha de raciocínio, Riolfi e Alaminos (2007) discorreram a respeito do processo de formação do professor universitário. Para isso, tiveram como pano de fundo de seu trabalho uma discussão acerca da constituição do desejo de um sujeito. Interessou às autoras discorrer sobre a diferença entre duas instâncias do desejo, quais sejam: aquela ligada ao sujeito do enunciado, ou seja, a de um “eu” que tem vontades, que quer fazer determinadas coisas; e aquela ligada ao sujeito da enunciação, ou seja, a de uma instância que tem a ver com algo que, para além do que o sujeito diz, está representada em suas ações.

Interessou às autoras investigar como é possível que alguém saia da lógica utilitária, do tipo “quero ser professora”, que está ligada a uma posição burocrática de realização de tarefas, para atingir um determinado objetivo; para chegar a uma lógica do desejo, do tipo que pode ser percebida nas ações do sujeito. Trata-se, no segundo caso, de algo que pode ser reconhecido como uma questão de honra para o sujeito, por exemplo, a formação de seus alunos. Assim, para além de qualquer obstáculo, empecilho ou dificuldade que se coloque em seu caminho, ele tomará as medidas necessárias inventar estratégias que honrem sua posição enunciativa.

Uma vez expostos os trabalhos que, assim como o nosso, tomam a relação entre professor e aluno como mote, a partir de um viés da psicanálise, no que se segue apresentamos pesquisas que, além de investigarem essa relação entre orientador e orientando, partem do conceito de transferência para compreender os sucessos e os impasses da relação professor-aluno (ALTARUGIO, 2007; BATISTA, 2009; MONTEIRO, 2000; MONTEIRO, 2008; MURTA, 2006; PECHBERTY, 2007; RAMIREZ, 2003; RIBEIRO e NEVES, 2006; e RIOLFI, 2007a; 2011).

Concordamos com trabalhos como o de Foguel (2004), para quem, para a superação dos impasses surgidos nos modos como fazer para o sujeito sair das amarras que o paralisam em sua escrita, e chegar à produção de um trabalho, é preciso que o sujeito em formação realize um árduo trabalho de leitura, releitura, debate, escrita e

reescrita de textos que se coloquem como desafios àqueles que pretendem realizar uma formação como pesquisador.

Concordamos, também, com as ponderações de Alberti (2004), que retoma as proposições de Freud, segundo as quais a transferência representa uma possibilidade de o sujeito, ao invés de ficar preso a uma identificação ao mestre, poder, por seu intermédio, acessar o sujeito do inconsciente. Essa autora mostrou que Lacan passou, paulatinamente, a explorar a transferência de trabalho como o único modo de ensino da psicanálise.

A partir dos apontamentos feitos pela autora, podemos entender a importância da superação dos preconceitos de quem está em processo de formação em favor da adoção de uma postura ética, que coloque o rigor necessário para a produção de conhecimento acima de qualquer pessoalidade.

Assim, presente dissertação considera a necessidade de inventarmos modalidades de formação que nos permitam fazer face à dificuldade de renovação de quadros qualificados para exercer as funções nas quais a criatividade, o rigor e a boa escrita estão implicados.

Seu **objetivo geral** é analisar os efeitos dos apontamentos feitos por um orientador de trabalhos em versões de textos produzidas por uma jovem ao longo de seu mestrado. Assim, os **objetivos específicos são**: a) descrever os diferentes modos utilizados pelo orientador para intervir na pesquisa e no texto de seu aluno; b) investigar a possibilidade de vislumbrar, por meio da análise de versões de textos, períodos de maior produtividade de “transferência de trabalho”; e c) caso seja possível, estabelecer correlações entre a vigência da “transferência de trabalho” e a evolução da produção escrita do aluno.

Para alcançá-los, esta investigação dividiu-se em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro, intitulado “Instâncias do outro na constituição subjetiva”, aborda os modos como a presença do outro participa da constituição do sujeito do desejo inconsciente (LACAN, 1960). O segundo, “Da transferência imaginária à transferência de trabalho”, discute a passagem entre uma relação calcada no imaginário e aquela cujo principal objetivo é a sustentação de um trabalho. O terceiro, “A análise de manuscritos: organização e critérios para a análise do *corpus*”, versa a respeito da metodologia adotada na análise dos dados tomados como objeto desta pesquisa.

Por sua vez, os dois últimos capítulos se voltam ao aprofundamento da análise dos dados. O quarto, “Intervenções (que geram trabalho) em versões de textos”, busca mostrar as principais características das ações da orientadora de Louise. Em direção de vislumbrar um fazer singular, queremos examinar como, quando e por que Jacqueline excede ao que, na cultura, são as ações atribuídas a um orientador. O quinto, “O trabalho da escrita como efeito da ‘transferência de trabalho’”, visa a mostrar, por sua vez, quais parecem ser os principais efeitos do tipo de trabalho realizado por Jacqueline no processo de escrita de Louise.

# 1. INSTÂNCIAS DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

---

Neste capítulo, tendo como base a psicanálise lacaniana, abordamos as matizes de como a presença do outro integra a constituição subjetiva. Entendemos que, para o ser humano, é praticamente impossível separar o que seria o seu “íntimo” das influências sofridas pelas pessoas com quem se identifica. Como, para Lacan, o sujeito é dividido (1960), na prática, é impossível saber, para todo e qualquer um, onde começa e onde termina o “seu” desejo e o do “outro”, as “suas” ideias e seu assujeitamento ao campo do outro e assim por diante.

Contudo, é preciso levar em consideração que não é qualquer palavra que nos toca, que nos atravessa e nos marca de maneira a nos constituir. Eis a vertente da constituição subjetiva que nos interessa, ou seja, aquela que leva em consideração o que faz com que alguém, no caso, o orientador, diga algo que marque o outro, seu aluno, de modo a transmitir um *savoir y faire* (LACAN, 1975), fazendo com que mude sua posição diante do saber inconsciente.

Considerando que nosso interesse é compreender a constituição subjetiva no âmbito da formação do pesquisador, dividimos o presente capítulo em três partes. Na primeira, por meio da leitura da situação institucional onde uma formação costuma se dar – no caso o “Código de boas práticas científicas” – mostramos que a divisão do jovem pesquisador em formação se relaciona, inclusive, com as regras e regulamentos vigentes no momento de sua formação, regras essas que se aplicam tanto a ele quanto ao seu orientador.

Na segunda, realizamos um estudo a respeito de como a psicanálise de orientação lacaniana entendia o processo de constituição do sujeito referido a uma sociedade na qual as regras e regulamentos eram mais estáveis e relativamente inquestionáveis.

Na terceira e última parte, mostramos como a psicanálise atual, voltada a uma sociedade na qual os modos de funcionamento institucionais parecem mudar a cada momento, interpreta as possibilidades de amarração da pessoa em relação a determinado projeto de vida. No caso, trata-se de pontuar duas passagens fundamentais para todos que tenham decidido empenhar sua pele na construção do conhecimento: 1) da



“vergonha narcísica” à “vergonha psicanalítica”; e 2) da “culpa” à “responsabilidade sexual”.

### **1.1 Instâncias da presença do outro na formação**

Como anunciado, nesta seção buscamos mostrar de que modo o orientador está ligado à formação de seus orientandos. Para tanto, apresentamos dados que mostram que tanto o orientador como o orientando estão submetidos a regras institucionais que regem suas ações. Se, por um lado, o aluno deve seguir as normas para escrita, qualificação, defesa e publicação de sua pesquisa, por outro, ao orientador cabe fazer certos procedimentos de como conduzir o aprendizado e a inserção de seu aluno em uma determinada comunidade acadêmica.

Para compreendermos qual é, formalmente, o papel do orientador na formação de um jovem mestrando, utilizamos como referência um documento oficial, publicado pela FAPESP, que consideramos ser representativo dos compromissos assumidos por um orientador que esteja vinculado a uma agência de fomento. Publicado em 2011, o documento intitulado “Código de boas práticas científicas” contém as normas a serem seguidas por todo o pesquisador que recebe auxílios e bolsas desta agência.

Analisando os pré-requisitos e compromissos assumidos por um pesquisador para exercer a função de orientador, dividimo-los, para fins de esclarecimento ao leitor, em quatro categorias:

- a) Disponibilidade: o orientador precisa certificar-se de que dispõe de competência científica e tempo para auxiliar seu aluno.
- b) Responsabilidade: o orientador é responsável pela formação de seu aluno e pelo comprometimento ético deste durante a realização de sua pesquisa.
- c) Direcionabilidade: o orientador tem o papel de auxiliar seu aluno, dando direcionamentos para sua participação em atividades científicas e discussões relacionadas a seu trabalho.
- d) Reconhecimento: o orientador é aquele a quem cabe garantir que a pesquisa desenvolvida pelo aluno tenha as devidas publicação e divulgação, de modo a ser reconhecida pela comunidade acadêmica.

Quanto aos pré-requisitos instituídos pela FAPESP, destacamos três aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que não são poucas, nem de fácil execução, as exigências para que alguém seja reconhecido como orientador. Este tem compromissos e responsabilidades que exigem dele tempo, dedicação, responsabilidade, conhecimento, condições de transmissão de seu conhecimento e de inserção de seu aluno numa determinada comunidade. São aspectos que envolvem um engajamento na formação do aluno e que estão para além, por exemplo, de uma posição de revisor de texto. É preciso levar em consideração as especificidades do aluno, da pesquisa que ele escolheu desenvolver, para estabelecer um norte para conduzir a orientação.

O segundo refere-se ao fato de que todos os pré-requisitos instituídos pela FAPESP para os orientadores a ela vinculados estão pautados num princípio segundo o qual o orientador precisa estar ciente da necessidade de atuar como bússola, como referência para auxiliar seu aluno durante o percurso de pesquisa. Neste percurso, é importante que o orientando possa contar com as referências, os direcionamentos e encaminhamentos dados por alguém com maior experiência na pesquisa.

O terceiro e último aspecto que destacamos é o fato de que, sabendo que o orientador está submetido a regras que estão acima de sua alçada, ou seja, de que precisa obedecê-las independente de seus gostos e vontades, essa submissão surte efeitos tanto nele como em seu aluno. Isso porque, mesmo que haja certa liberdade para que cada orientador encaminhe suas orientações a partir de uma posição própria, não é qualquer coisa ou qualquer modo de condução que é permitido.

O orientador não pode, por exemplo, levar o tempo que quiser para concluir um processo de orientação. Existe um prazo que é instituído formalmente pelas instituições de ensino e pelas agências de fomento, o qual deve ser cumprido. Independente das dificuldades, dos percalços pelos quais alguém passe ao longo da trajetória de sua pesquisa, vai ter de inventar modos para chegar à conclusão de seu trabalho. Caso contrário, será desligado do programa ao qual está vinculado.

As regras institucionais representam, portanto, um normatizador que consideramos ser importante para o andamento de uma pesquisa. A imposição de prazos e regras para a escrita, a submissão da pesquisa para leitura e avaliação de outros professores etc, faz com que, cada vez mais, a relação de orientação não esteja pautada nem pelos gostos do orientador, nem do orientando.

Sendo assim, não adianta o aluno fazer “birra”, reclamar para os colegas na cantina ou sair esbravejando pelos corredores da faculdade: ele precisa se submeter às regras institucionais. Está, aí, instaurada uma divisão no jovem pesquisador que não pode mais obedecer a seus próprios caprichos. Trata-se, portanto, de um limite que vem da instituição e que se impõe a todo e qualquer um que a ela esteja ligado.

Dada essa submissão tanto por parte do aluno quanto do orientador às regras institucionais, supostamente os processos de orientação, salvo raras exceções, deveriam ser bem sucedidos. Contudo, considerando os dados apresentados pela FAPESP, que mostramos na introdução desta dissertação, de que apenas 30% dos alunos de pós-graduação concluem sua formação, podemos dizer que a submissão às regras não é suficiente para que uma formação acadêmica seja levada a cabo.

Eis a temática que iremos investigar na continuidade deste capítulo, na qual buscaremos compreender como ocorre a constituição subjetiva, os modos como o outro está imbricado nesse processo e como é possível, hoje, mesmo sem a vigência de referências simbólicas estruturantes, existirem outras vias a partir das quais alguém consiga tocar o outro por meio da palavra.

## **1.2 Como a psicanálise explica a *constituição subjetiva***

Nesta parte do capítulo, vamos abordar de que maneira a psicanálise de orientação lacaniana explica a constituição subjetiva, tendo como parâmetro uma sociedade na qual as regras, leis e regulamentos serviam como referência quase inquestionável para as pessoas.

Nessa direção, esclarecemos que o conceito de “sujeito” foi central para Lacan por durante quase trinta anos. Foi apenas perto de sua morte, já próximo aos anos 1980, que o psicanalista, interessado em devolver a dimensão do corpo para a psicanálise, abriu mão dessa noção em prol da de “falasser”, da qual trataremos na terceira parte deste capítulo.

Para construir uma teoria do sujeito, no período que ficou conhecido como “primeira clínica”, Jacques Lacan tomou o conceito de “simbolização” como chave de leitura para explicar como a constituição subjetiva se dá. Como se lê na citação a seguir, o psicanalista dá à função simbólica grande centralidade: “Se a função simbólica

funciona, estamos dentro. E digo mais – estamos de tal maneira dentro que não podemos sair.” (LACAN, 1954-1955, p.46).

Referida à possibilidade de fazer as demandas passarem pelos parâmetros que organizam os desfiladeiros dos significantes, a simbolização ocorre quando, para além das captações imaginárias, o sujeito passa a se orientar por meio da nomeação e concorda em se submeter às leis da linguagem (LACAN, 1953).

Trata-se, portanto, de assumir a castração em três instâncias:

- 1) Ao dizer o nome de “X”, eu concordo em deixar de fora as propriedades do objeto não passíveis de generalização;
- 2) Ao dizer o nome de “X”, eu me exponho a, ao mesmo tempo, evocar sua presença e sua ausência; e
- 3) Quando eu concordo em adotar uma nomeação para “X”, estou abrindo mão de todas as outras.

Em poucas palavras, utiliza-se a palavra “simbolização” para designar o momento em que o bebê humano deixa de se orientar exclusivamente pela tentativa de adivinhar qual objeto tornaria sua mãe feliz, no intento de se assemelhar a ele, e passa a compreender que há algo para além de toda possibilidade de satisfação imediata da mãe, pois, por ser falante, a mãe também está submetida à castração da linguagem.

A partir da célebre frase “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, Lacan (1964, p.27) situa o inconsciente num lugar de incompletude, em que há uma hiância constitutiva. É a partir da explicação do que seja essa hiância que Lacan passa a mostrar o que é a castração e como ela ocorre. Segundo o autor, “Vocês concordarão comigo em que o *um* que é introduzido pela experiência do inconsciente é um *um* da fenda, do traço, da ruptura.” (LACAN, 1964, p. 33). Sendo assim, a constituição subjetiva está, desde o início, ligada a essa fenda, a isso que é incompleto, que falta na pessoa.

Alguém que passa pela castração, portanto, se dá conta de que: 1) está submetido às leis da linguagem; 2) é sexuado, precisando, portanto, de um objeto que está fora de seu corpo para obter prazer; e 3) é mortal, tendo assim suas ações limitadas no tempo e no espaço. Diante desses três modos de castração, o sujeito pode encarar os limites colocados pelo outro como:

- 1) Um cerceamento que se coloca às suas ações, passando a buscar modos de burlá-lo. No caso de um aluno, por exemplo, pode ter um trabalho de péssima qualidade em suas mãos e agir como se nada estivesse ruim, como se a

formulação já fosse satisfatória. Esse tipo de posição pode trazer consequências graves à sua vida, como, por exemplo, ser reprovado num exame de qualificação;

- 2) Um norteamento, que faz com que ele possa calcular, diante daquilo que se coloca para ele como impossível, estratégias para lidar com suas dificuldades. É o caso, por exemplo, de um aluno que sabe de sua dificuldade para escrever sobre um determinado conceito e vai reescrever quantas vezes forem necessárias; buscar ajuda de amigos, textos, etc, de modo que chegue a escrever uma formulação passível de ser compreendida por seus leitores;
- 3) Uma preservação, que o leva a não se expor a situações de grande risco que possam prejudicá-lo. Trata-se, no caso de um jovem pesquisador, por exemplo, evitar que chegue a ser reprovado no exame de qualificação por falta de trabalho de escrita e de retroação sobre sua pesquisa; e
- 4) Um amor, que permite alguém pautar sua vida em “um aspecto silencioso e íntimo do sujeito, que o orienta a tal ponto que a perda desse aspecto desmerece a própria vida” (FORBES, 2004, p. 76). Pautado no amor, o sujeito abre mão de suas ilusões, fantasias ou ideais. No caso de uma relação de orientação, seria sair de uma relação imaginária na qual o sujeito faz as ações para agradar o outro para uma relação na qual o amor pelo trabalho fala mais alto e dá o norte no momento de fazer o esforço necessário para concretizá-lo.

É quando o sujeito passa por esse processo de castração que se abre para ele a possibilidade de lidar de maneira mais fluida com o mal entendido, com as dificuldades de expressão que por vezes o acomete quando tem de lidar com as palavras, pois para ele há uma marca de que não é qualquer palavra que vale! Trata-se, portanto, da possibilidade de fazer uso da linguagem de modo que esta tome corpo, que tenha peso, enfim, não seja tomada como palavra ao vento.

É justamente pensando na relação entre aquilo que alguém fala e faz que nos interessa compreender o inconsciente como sendo constituído por um estatuto ético, uma posição assumida pela pessoa diante de toda e qualquer coisa ou pessoa que se coloque em sua vida. A escolha por designar como “ética” a posição do sujeito em seu inconsciente deixa marcado que se trata de uma posição: 1) predominante assumida pelo sujeito; e 2) pela qual ele é responsável. Isso equivale a dizer que não está em ninguém, além dele mesmo, a responsabilidade por suas ações, pelas conduções que faz em sua

vida. Assim, entendemos que frases como “eu fiz isso inconscientemente, não tive a intenção”, do ponto de vista da psicanálise lacaniana, não “colam”.

Lacan (1964) nos chama a atenção para o fato de que a divisão que se produz na pessoa ocorre nos meses iniciais de sua vida. É quando a criança percebe que não é uma extensão do corpo da mãe. Nesses primeiros meses de vida, um bebê se desespera nos momentos em que sua mãe se ausenta, pois tem a sensação de que essa ausência não será recuperada.

Contudo, com o tempo, ao perceber que a mãe vai e volta, o bebê passa a entender que há algo que os ligou e que não vai fazê-los se perder. É como um carretel cujo fio faz a conexão entre mãe e filho. Assim, é possível à criança perceber que sua mãe por vezes estará ausente, mas que ela retornará. Nas palavras de Lacan, é neste momento que a criança percebe que “o que falta não é o outro enquanto figura em que o sujeito se projeta, mas aquele carretel ligado a ele próprio por um fio que ele segura” (LACAN, 1964, p. 66).

Trata-se, neste momento, de instauração da divisão subjetiva. Por meio da ação do simbólico, uma pessoa não tem mais uma unidade imaginária de seu corpo, passando a ter acesso a ele a partir de suas identificações. Neste momento, portanto, cabe retomarmos o conceito de identificação, tal como apreendido por Freud, em especial, em suas últimas formulações a esse respeito (1921) e que foram posteriormente retomadas por Lacan (1961-1962), quem distinguiu três diferentes modos de instauração da identificação, sendo eles:

- a) Identificação à imagem proposta pelo outro: trata-se de uma identificação à imagem, àquilo que é a princípio capturado pelos órgãos do sentido. É o caso, por exemplo, de uma identificação do tipo “eu sou como ele é”, devido a uma semelhança da ordem da imagem das pessoas.
- b) Identificação ao significante puro: trata-se de uma identificação a traços definidores que são apreendidos por aquele que se identifica ao outro. É o caso, por exemplo, da identificação a significantes que marcam os contornos de alguém, como: “a leveza, a inteligibilidade e a cordialidade”, traços que marcam a presença do outro no mundo, tomando-se, assim, o outro como referência, do tipo “quero ser igual a ele”.
- c) Identificação ao desejo inconsciente: trata-se da identificação a um sujeito desejante. Este sujeito é tomado como modelo, como bússola, menos para mostrar o caminho a ser seguido e mais para servir como norte, como

referência. É o caso, por exemplo, de uma identificação à posição que alguém que esteja sempre preocupado e ocupado com a formação de seus alunos.

Tendo compreendido os modos como alguém se identifica a um outro, interessamos entender de que maneira essas passagens se dão. Passamos, assim, a estudar como a passagem do imaginário ao simbólico ocorre. Para tanto, recorreremos ao *Seminário V: As formações do inconsciente* (1957-1958). Nesta obra, Lacan parte de um conceito de inconsciente como designando os efeitos da “metáfora paterna”, um processo composto de três tempos ao fim do qual, por deixar de estar à mercê do que julga serem os caprichos insondáveis de sua mãe, o sujeito passa a ter o falo simbólico (na literatura, grafado por meio do símbolo  $\Phi$ ) como ordenador.

Por esse motivo, ao longo do Seminário, o autor fornece uma descrição detalhada dos modos por meio dos quais uma criança deixa de ter uma percepção predominantemente imaginária do mundo e passa a inserir-se na linguagem e no discurso, podendo se utilizar dos símbolos culturalmente validados para expressar suas inclinações.

Para compreendermos de que modo ocorre essa passagem, apresentaremos a descrição feita por Lacan a respeito dos três tempos do Édipo.

O primeiro tempo é aquele em que a criança se encontra numa relação fusional com a mãe que, a princípio, lhe dá tudo o que ela precisa. Estabelece-se uma relação incestuosa, na qual a criança coloca-se no lugar de falo imaginário (-<sup>o</sup>) da mãe, passando a fazer tudo o que acredita ser o desejo da mãe. Ela se coloca no lugar de objeto de desejo do outro, conforme aponta Lacan, para quem “(...) a relação da criança não com a mãe, como se costuma dizer, mas com o desejo da mãe. É um desejo de desejo” (LACAN, 1957-1958, p. 205).

Contudo, essa relação de aparente harmonia logo começa a ser abalada: a criança percebe que a mãe nem sempre está presente. Seu vai e vem fazem com que a criança comece a investigar, por meio de hipóteses, os motivos pelos quais isso acontece. Percebe que o pai é aquele a quem a mãe deseja, e que este desejo impede o acesso incessante à mãe que, por se admitir castrada, investe afetivamente na relação com o parceiro sexual. Temos aí a instauração do segundo tempo do Édipo.

A criança percebe que, na condução de sua vida afetiva, a mãe está submetida a valores, expectativas e princípios que compartilha com sua comunidade interpretativa.

Isso é possível na medida em que há o atravessamento, na relação mãe e filho, do pai como parceiro afetivo da mãe e representante da lei. É ao perceber os limites que se colocam para a mãe que a criança passa a também incorporá-los.

Lacan explica que, neste momento, a criança escolhe alguma coisa na imagem de sua mãe para ser portadora da marca de uma falta que, na verdade, está relacionada com a linguagem (LACAN, 1957-1958, p. 476). Assim, ela correlaciona o falo imaginário com o simbólico ( $\Phi$ ). Ou seja, ao perceber que sua mãe é portadora de uma falta irreduzível, a criança percebe que esta é a condição humana. Nas palavras de Lacan: “(...) acentuei o fato de que a primeira pessoa a ser castrada na dialética intersubjetiva é a mãe. É aí que se encontra, desde o começo, a posição de castração.” (p.361).

Por fim, chega o momento em que a criança se dá conta de sua incompletude, na medida em que assimila que é o pai quem tem o falo, e não ela. Assim sendo, ela pode admitir que, não importando o quanto se esforce para manter sua mãe satisfeita, não tem os meios para satisfazê-la plenamente. Trata-se do terceiro tempo do Édipo, em que se instaura a metáfora paterna, por meio da qual ocorre a substituição do significante “desejo da mãe” pelo significante “nome-do-pai”, significante relacionado ao reconhecimento da função simbólica.

Vê-se, portanto, que, para Lacan, a constituição subjetiva está inteiramente ligada à submissão do humano à linguagem. Nessa direção, ele esclarece que para que a metáfora paterna se dê, é preciso que significante falo tenha centralidade, pois sua função é a de “marcar o que o Outro deseja como marcado pelo significante” (p. 379).

A passagem do imaginário ao simbólico se dá, portanto, quando a criança abdica de se fazer de falo para não ter de se confrontar com o desejo de sua mãe. De modo intuitivo, ela passa a perceber que “O falo é o significante particular que, no corpo dos significantes, especializa-se em designar o conjunto dos efeitos do significante, como tais, no significado” (p. 405).

Vê-se, portanto, que longe de estar referida ao drama empírico vivido por papai-mamãe-filhinho, a metáfora paterna está ligada ao fato de que, por falar, o sujeito nunca consegue ter um acoplamento perfeito com as coisas que solicita. Lacan pondera:

Muito longe de o sistema da demanda ser perfeito, com pleno rendimento ou pleno emprego, introduz-se em seu pano de fundo o efeito do significante no sujeito, a marca do sujeito pelo significante, e a dimensão da falta introduzida no sujeito por esse significante. (LACAN, 1957-1958, p. 475).



Quando a metáfora paterna é instaurada, não se trata mais da criança desejar ser o falo, mas de buscar ter o falo, ou seja, de fazer coisas que, na comunidade interpretativa do sujeito, façam sentido. É neste momento que a criança passa a tomar seu pai enquanto *Ideal do eu* (LACAN, 1957-1958, p. 200), vindo a se identificar aos valores culturais veiculados por ele.

É, portanto, a identificação de um sujeito a um *Ideal de eu* que permite a ele que sustente uma posição desejante, coerente com os ideais das instituições nas quais escolheu se inserir. Se, por um lado, esta identificação tende a deixá-lo culpado todas as vezes que, em sua avaliação, se afasta dos seus ideais, por outro lhe fornece um norteador, um organizador desde o qual a subordinação das pulsões à cultura se torna possível na forma da sublimação.

A partir deste ponto, na avaliação de Lacan, torna-se possível alguém se proteger de uma psicose, ou, dizendo de outro modo, manter com a suposta realidade empírica uma relação relativamente estável, admitindo sua condição de “dividido”, separado de seu corpo biológico pela incidência da normatização cultural. “Quando ele não é mais um sujeito dividido, é louco”, esclarece Lacan. (LACAN, 1957-1958, p. 443).

Os seguintes pontos são, a partir da instauração da metáfora paterna, os “pés em que normalmente pode sustentar-se um sujeito humano enquanto constituído como tal” (p. 410):

1. O “eu” (No francês, “Je”), isto é, a instância pela qual alguém se organiza enquanto locutor;
2. A “imagem do outro”, isto é, a instância pela qual alguém se identifica a traços do outro;
3. A “relação do outro já constituído com o outro imaginário”, isto é, a instância pela qual alguém elege que traços do outro lhe servem como referência; e
4. O “desejo”, isto é, a instância a partir da qual alguém define aquilo que, para ele, é vital, uma questão de honra.

Assim, entendemos que para a constituição do sujeito, é preciso, antes de tudo, que, a partir de sua relação com o outro, o sujeito perceba que esse outro é um ser marcado pela linguagem, sendo, portanto, castrado. Com isso, passa a perceber que o outro, assim como ele, não é completo. Abre-se, deste modo, a possibilidade de entrar em contato com seu desejo e eleger aquilo que, para ele, passa a ser constitutivo, sem o qual ele não vive. É a partir da definição dos traços que lhe são vitais que alguém pode

passar a enunciar na posição de sujeito, enunciando um “Je” que está para além das identificações imaginárias, algo que marca o lugar desde onde enuncia no mundo.

Uma vez expostos os meios como ocorre a constituição subjetiva, interessa-nos saber em que medida é possível que ela se dê numa sociedade que não é mais pautada pelo domínio simbólico. É o que passamos a fazer na última parte deste capítulo.

### **1.3. A responsabilidade sexual como categoria para tratar os efeitos da dessimbolização**

Nesta última parte do capítulo, vamos construir um percurso no qual queremos compreender de que maneira ocorre a constituição subjetiva numa sociedade na qual não existe mais a prevalência do simbólico, ou seja, na qual as regras e leis não têm mais o estatuto de inquestionabilidade.

Para tanto, recorreremos inicialmente a autores que descrevem os modos como nossa sociedade se constitui predominantemente na pós-modernidade para, em seguida, apresentar o posicionamento de autores que apresentam os modos como a psicanálise atual entende que seja possível realizar um percurso de constituição, mesmo que os norteadores simbolicamente partilhados não tenham mais o status que tinham em outros tempos.

Sendo assim, consideramos relevante compreender primeiramente como a sociedade pós-moderna está organizada, uma vez que entendemos que a ação pedagógica não existe separada do contexto social mais amplo. Para tratar esse assunto, recorreremos ao trabalho de Lipovetsky e Serroy (2011), que se detêm em uma reflexão a respeito da sociedade de hoje. Para eles, o surgimento do capitalismo e a posterior potencialização deste, para aquilo que nomeiam como hipercapitalismo, ocorreu de modo a fazer com que as relações sociais tivessem como principal mediador o mercado.

Os autores alertam que não se trata apenas de uma perda dos valores que antes norteavam os sujeitos, como é o caso de uma lei regulamentadora. Trata-se, para eles, de uma “desintegração dos pontos de referência sociais mais comuns” (LIPOVETSKY & SERROY, 2011, p. 31). Ou seja, não é que as referências não existam mais, é que elas se dissolveram, se liquefizeram.

Para os filósofos, com a prevalência do mercado na constituição dos laços sociais, tem-se uma intensificação dos seguintes axiomas: a) hipercapitalismo, a partir da derrocada do socialismo e o fim da União Soviética, culminando em uma massificação do capitalismo; b) hipertecnização, com a expansão acentuada e universal das tecnologias; c) hiperindividualismo, com a maior concentração e força do indivíduo, e não mais do laço social; e d) hiperconsumo, com a preocupação central com o consumo irrefreado.

Lipovetsky e Serroy defendem que o extrapolamento das relações, vinculadas à mercadoria, extrapolarão todos os âmbitos sociais. Para eles, trata-se de uma “desregulamentação global em ação em todos os campos da vida social e individual” (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 32-33). Essa desregulamentação teve como principal efeito uma desvalorização do trabalhador, com uma maior cobrança de sucesso, ou terror do fracasso, pautada em valores financeiros e de produtividade. Assim, “a empresa pós-tayloriana provoca angústia, baixa autoestima, autodesvalorização” (op. cit., p. 37), uma vez que o foco é dado ao desempenho do indivíduo colocando sobre ele todo o peso da responsabilidade por suas conquistas e perdas.

Interessou-nos, dessa discussão proposta pelos filósofos franceses, compreender em que medida essas novas relações também estão no âmbito educacional. Isso porque, se hoje o foco é colocado no indivíduo, numa célula fechada em si, é preciso pensar em que medida, na educação, isso se sustenta ou não. Afinal, em uma relação pedagógica é preciso que, no mínimo, existam três elementos fundamentais: professor, aluno e o objeto de ensino.

Para que seja possível uma concatenação entre esses elementos, faz-se necessário o estabelecimento de um laço entre professor e aluno que tenha como foco o objeto de ensino. A fim de compreendermos como, na contemporaneidade, os laços são predominantemente estabelecidos, no que se segue recorreremos às considerações do filósofo Dany-Robert Dufour, em seu livro *A arte de reduzir as cabeças* (2005).

Nessa obra, ao tratar das características que se colocam nas relações estabelecidas na sociedade pós-moderna, o autor parte de uma perspectiva adotada a partir da psicanálise de orientação lacaniana para comprovar sua hipótese segundo a qual vivemos tempos em que “assistimos à destruição do duplo sujeito da modernidade, o sujeito crítico (kantiano) e o sujeito neurótico (freudiano) (...) E vemos se instalar um novo sujeito, ‘pós-moderno’” (DUFOUR, 2005, p.10).

Para o autor, as maneiras de se compreender a constituição do sujeito na modernidade já não servem mais como referência exclusiva na pós-modernidade. Isso porque se antes se pensava numa mínima estrutura lógica que constituía os sujeitos, independente de suas sensações, sentimentos e experiências (DUFOUR, 2005, p. 16), hoje essas estruturas não funcionam mais para todos os sujeitos.

Dufour mostra que, graças à configuração político-econômica que vivemos na contemporaneidade, segundo a qual tudo tem valor de mercadoria, passa-se a um estado das coisas em que tudo tem o mesmo valor. Assim sendo, a constituição simbólica de um objeto, que o destacaria em relação aos outros, perde seu valor. Encontra-se, desse modo, “aliviado do excesso de sentido que o impedia de figurar como simples produto no ciclo neutro e expandido das trocas” (op. cit., p. 13).

Tendo em vista a massificação do valor dos objetos, que ganham um novo estatuto na pós-modernidade, Dufour aponta que se antes havia grandes narrativas, como, por exemplo, a religiosa, que serviam como referência para os sujeitos, essas referências simbólicas foram sendo desfeitas e perdendo seu valor a partir da globalização. Trata-se daquilo que o autor nomeou como *dessimbolização*, na qual as referências institucionais, que coíbiam a ação desgovernada dos sujeitos, passam a não mais existir. Vivemos, portanto, na perspectiva do autor, em tempos em que há um imperativo de gozo a todo custo, não havendo barreiras que impeçam os sujeitos de se satisfazerem incondicionalmente.

Embora concordemos com a descrição sociológica feita por Dufour, não estamos de acordo com o pessimismo de sua posição. Ele parece confundir o fim de um modo de organização social com o término da própria possibilidade das pessoas se organizarem. Para quem tem uma visada mais positiva dos avanços sociais contemporâneos, cabe encontrar soluções alternativas de amarração psíquica. Esta é a busca da psicanálise contemporânea: criar organizadores do laço social não mais dependentes dos valores ligados à organização social vertical.

Nessa direção, o trabalho desenvolvido por Forbes (2012) dá mostras de como isso é possível. Tematizando os contornos da psicanálise mais adequada ao século XXI, Forbes realizou, preliminarmente, uma reflexão a respeito dos impactos das mudanças sociais ocorridas após o advento da globalização sobre a estruturação psíquica do sujeito contemporâneo.

O autor partiu da ideia de que, hoje, vivemos uma desorientação pulsional causada pelas mudanças sociais vivenciadas da passagem da modernidade para a pós-

modernidade. Para ele, esta desorientação está ligada à existência de muitas opções passíveis de serem escolhidas pelos sujeitos que não encontram mais parâmetros para facilitar sua escolha.

Para compreender como essa passagem se deu, Forbes ressalta que:

O homem desbussolado do século XXI surge como efeito da mudança de eixo das identidades, de vertical para horizontal. Esta mudança progride no sentido de apagar os restos das marcas da tradição que estruturavam o laço social: a diferença geracional e a diferença sexual que regulavam o uso do corpo e dos prazeres na ética do mundo antigo. (FORBES, 2012, p. 15)

Forbes descreve a passagem da modernidade para a pós-modernidade como a passagem de uma organização do laço social vertical para o horizontal. Para ele, até a modernidade, a sociedade era organizada de modo vertical. Havia poucas opções aceitas para aqueles que quisessem circular sem grandes impasses pelos diferentes âmbitos sociais. Havia grandes referências que serviam como “guia” para as pessoas decidirem o que queriam ou não para sua vida. Trata-se de uma orientação que vinha, por exemplo, da família, da igreja. Eram parâmetros bem estabilizados a serem seguidos ou refutados. Tinha-se, assim, uma menor liberdade individual, mas havia menos angústia, pois não eram muitas as opções para escolha.

Contudo, Forbes mostrou que, a partir da globalização, do advento de uma enorme pluralidade de possibilidades de escolha para as pessoas, e de uma massificação das referências, as pessoas passaram a ter mais opções de escolha. Esta pluralidade levou a uma maior liberdade individual e, como consequência, a um acréscimo de angústia subjetiva. Escolhendo uma opção, o sujeito tem de abrir mão das tantas outras que lhe são ofertadas e passa a ter de arcar com a sensação de estar sempre perdendo alguma coisa.

O autor postulou, ainda, que a consequência dessa passagem foi o surgimento do homem desbussolado, aquele que, na ausência de uma instância superior onde se mirar, não tem um norte definido a seguir. Com o apagamento das diferenças geracional e sexual, o homem desbussolado deixou de se preocupar com os grandes valores e com o sentido das coisas. Por esse motivo, não sem senso de humor, Forbes partiu da máxima “Freud explica” para a construção da máxima “Lacan implica”, ou seja, leva uma pessoa a se defrontar com sua participação nos males a respeito dos quais costuma se queixar. Nessa lógica, se alguém afirma “meu sonho é passar de ano sem ficar para recuperação”, as respostas oferecidas não seriam do gênero investigativo (Por que você

sonha com isso?), mas, sim, do tipo que responsabiliza (Quantas horas por dia você tem estudado desde que descobriu este seu sonho?).

Na condução de uma análise na chamada “clínica do Real”, praticada por Forbes, frente a uma ação desastrada qualquer, não cabem mais as desculpas do tipo “Eu fiz isso? Ah, mas só se foi inconsciente!”, pois o “inconsciente” de cada qual deve ser encarado como um dos recursos para a criatividade e não como desculpa para ações inconsequentes.

Apostando em uma proposta de psicanálise entendida como “o tratamento do real como causa da desorientação subjetiva e como exigência de uma nova responsabilidade frente às diversas opções do presente e, conseqüentemente, a invenção de um futuro” (FORBES, 2012, p.13), Forbes coloca a categoria “responsabilidade sexual” como um dos princípios norteadores da psicanálise no século XXI.

Trata-se, aí, da substituição de uma categoria dependente do simbólico e da instauração do complexo de Édipo, a culpa, por uma categoria que se assenta no real, a responsabilidade sexual, ligada à possibilidade, por parte de uma pessoa, de implicar-se em seus modos de satisfação a ponto de inventar uma singularidade e, além disso, empenhar-se por sua colocação no mundo. É o que vemos, por exemplo, fazerem os grandes artistas que inventaram formas inéditas representarem o mundo.

Postas estas considerações iniciais, cumpre iniciar uma interrogação a respeito dos impactos, na construção da “transferência de trabalho”, que a passagem da “culpa” para a “responsabilidade” pode ter. Se não se trata mais de culpabilizar uma pessoa para fazê-la trabalhar (Afirmando, por exemplo: A preguiça é um dos sete pecados capitais...; Como você é preguiçosa!), como fazer para que ela, espontaneamente, invista o trabalho necessário para, por exemplo, redigir uma dissertação de mestrado?

Para iniciar a construção desta resposta, passemos ao comentário específico do sétimo capítulo do livro de Forbes: *Responsabilidade: estar desabonado do inconsciente*, cuja temática central é a diferenciação da “vergonha narcísica”, ligada à culpa, da “vergonha psicanalítica”, ligada à responsabilidade.

Relacionada ao desapontamento que a pessoa pensa ter causado ao outro, a vergonha narcísica é dependente de uma suposta desaprovação social, cada vez mais rara em uma sociedade muito permissiva. A vergonha psicanalítica, por sua vez, está ligada à decisão, por parte de alguém, de ter aquilo que Riolfi (2007) nomeia com o termo informal de “vergonha na cara”, ou seja, manter uma constância com relação ao próprio caráter independente do custo dessa escolha.

Por meio da responsabilidade psicanalítica, ao deixar de ser a criança falada pela mãe, uma pessoa pode passar a organizar o lugar desde onde fala e, desse modo, pode se responsabilizar pela sustentação dos próprios enunciados. Ligando esses dois aspectos, podemos dizer que a posição de ser falada corresponde à vergonha narcísica, enquanto a decisão de inventar uma posição desde a qual sustente sua enunciação corresponde à vergonha psicanalítica.

Quando uma pessoa se responsabiliza pelas idiossincrasias do seu modo de se satisfazer, não se trata mais de responder do lugar das supostas expectativas do outro, mas, sim, a partir de algo que é maior do que ele mesmo: do seu *sinthoma* (LACAN, 1975-1976), ou, em poucas palavras, do matiz singular por meio do qual entrelaçou os registros do imaginário, do simbólico e do real.

A partir dessas colocações, interessa-nos compreender em que medida elas se aplicam à situação de orientação de trabalhos acadêmicos. Assim como o analista, o orientador precisa trabalhar para levar uma pessoa a se implicar com a própria produção ou, dado o contexto institucional, esta implicação já está garantida?

Nossa hipótese, que queremos colocar à prova por meio da análise de dados, é a seguinte: para que a transferência de trabalho se instale e vigore, **é preciso que o orientador faça barra à vergonha narcísica, impedindo, por meio de sua ação, que o sujeito tente dar consistência a ela por meio da apresentação de textos que respondam, única e exclusivamente, ao que o aluno pensa serem as expectativas da comunidade acadêmica na qual se inseriu.**

Porém, cabe interrogar como seria possível ao orientador ter uma ação a partir da qual conseguisse tocar seu aluno de modo levá-lo ao trabalho. Para isso, recorreremos às considerações que Lacan (1974, p. 18) faz a respeito dos efeitos do dizer de uma pessoa sobre a outra. O psicanalista pondera que existem dizeres que operam e outros que não têm efeito sobre o outro a quem se fala. Assim, pontua os modos como alguém pode tocar o outro. Sua aposta está no fato de que aquilo que não tem sentido opere no outro de maneira impactante, tocando-o (p.21). O autor está, neste momento, privilegiando não mais a ordem do simbólico, do sentido, mas do real e seu impacto sobre o outro. Trata-se, para ele, de fazer uso do equívoco, daquilo que escapa aos sentidos.

Lacan ressalta que há coisas sobre as quais somos incapazes de dizer. Ele dá o exemplo das cartas de amor, descritas como uma proliferação de palavras, fundadas

sobre o nada. Para o psicanalista, é justamente aí que se suscita o gozo, naquilo que não é recoberto pelo sentido (LACAN, 1975: 25).

Se, na chamada segunda clínica de Lacan, não se trata mais de uma constituição estrutural do sujeito, realizada pela passagem pelo Édipo, o sujeito e seu inconsciente estão imbricados. Para Lacan, o inconsciente passa a ser nomeado “parlêtre” ou, em português, falasser. Trata-se do sujeito falante, que fala a partir da linguagem (LACAN, 1975, p. 26).

Os efeitos do real sobre o sujeito seria o que Lacan nomeia *sinthoma*. Nas palavras do psicanalista:

O sintoma é a inscrição, no nível do real, dessa projeção do inconsciente, dessa verdadeira triagem – no sentido que dizemos ser dos projetos que triam uma superfície – essa triagem, eu digo, do falasser pelo dizer de dois conjuntos – Deus sabe como, é o caso de o dizer –, de dois sujeitos que zombam dessa divisão profunda existente entre o corpo e a natureza da linguagem<sup>3</sup> (LACAN, 1975, p.29).

Vamos agora trazer essas reflexões para o campo educacional. Entendendo que quando um orientador está engajado naquilo que na introdução desta dissertação nomeamos como “ação pedagógica consequente”, este sustenta uma posição subjetiva que pode, de alguma maneira, ressoar no outro, transmitindo um *savoir y faire* (LACAN, 1975), de modo a engajá-lo na produção do conhecimento.

Estando corpo e linguagem imiscuídos, entendemos que a chave da ação do professor para provocar algum efeito formativo em seu aluno estaria no dizer. Para que os dizeres do professor ressoem no aluno, fazem-se necessárias ações que escapem à compreensão, ao sentido.

Tendo em vista que há dizeres que causam efeitos no outro, interessa-nos, no próximo capítulo, compreender estes efeitos na relação que se estabelece entre orientador e orientando. Para isso, apresentamos um estudo a respeito da passagem entre a transferência imaginária e a transferência de trabalho.

---

<sup>3</sup> No original : « Le symptôme est l’inscription, au niveau du réel, de cette projection d’inconscient, de ce véritable criblage – au sens où l’on dit que des projectiles criblent une surface – ce criblage, dis-je, du parlêtre par le dire de deux conjoints – Dieu sait comment, c’est le cas de le dire –, de deux sujets qui se moquent de cette division profonde qu’il y a entre le corps et la nature du langage ».



## 2. DA TRANSFERÊNCIA IMAGINÁRIA À TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO

---

### *Quadrilha*

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.  
Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, levando em consideração as especificidades que caracterizam o laço social estabelecido na sociedade contemporânea, propomo-nos a delinear o conceito de “transferência de trabalho” (LACAN, 1964b), que designa o laço amoroso que se estabelece entre as pessoas, de modo que se voltem à produção de um trabalho em parceria. Este laço centra-se na saída de uma posição de fascinação imaginária, na qual o sujeito espera do outro respostas e soluções prontas para os problemas, para chegar a uma posição de insistência simbólica, na qual aquele que tem menos experiência se abre à possibilidade de ser atravessado pela linguagem.

Nossa hipótese é a de que, ao longo do processo de orientação, uma passagem deve se dar: a transferência de trabalho deve prevalecer à transferência imaginária. Como trabalhado no capítulo anterior, a transferência imaginária é sustentada pela identificação imaginária, segundo a qual o sujeito se cola a quem ele se identifica de modo a pensar que ele é extensão do outro. Desse modo, ao invés de trabalhar na construção de um percurso singular de pesquisa, por exemplo, a pessoa limita-se a imitar aquele a quem se identifica.

Assim, para que a relação de trabalho entre orientador e orientando seja produtiva, é necessário que ela esteja subordinada a uma finalidade: a produção de um trabalho que reconheça o legado cultural de sua área de investigação e que demonstre indícios da singularidade de quem o produziu.

Importante salientar que para que o orientador possa intervir de modo consequente no processo de escrita de seu aluno, deve considerar que os fortes afetos

que podem surgir nessa relação fazem com que, por vezes, o foco que, a princípio, deveria ser o trabalho, passe a ser o afeto com relação ao outro. Sem essa atenção, corre-se o risco de se experimentar os efeitos de resistência da transferência (FREUD, 1905). Assim, o trabalho não progride, já que os efeitos imaginários de um jogo de amor e ódio deixam a escrita da dissertação ou tese estagnada.

Na direção de caracterizar a passagem da transferência imaginária para a de trabalho, o capítulo está dividido em três partes. A primeira discute a legitimidade de se recorrer à psicanálise para ler a educação; a segunda, por sua vez, faz uma recuperação histórica de como o conceito de transferência foi construído; por fim, a terceira parte discute como Jacques Lacan construiu a passagem da transferência imaginária à transferência de trabalho.

### **2.1. Em que medida é legítimo usar a psicanálise para ler a educação?**

Para refletirmos a respeito da relação entre as mudanças sociais e a educação, recorreremos ao capítulo 6 (“A psicanálise além de sua clínica”) de Forbes (2012), cuja obra foi parcialmente comentada no capítulo anterior. Nesse capítulo, o autor visa à compreensão do novo laço social que vem se estabelecendo na contemporaneidade. Caracteriza-o a partir da noção de incompletude do simbólico, gerada pela existência de “algo” que sempre escapa à nossa compreensão e que permeia todos os âmbitos da vida de um sujeito.

Correlacionando o acréscimo da incompletude com as grandes transformações sociais, Forbes discute as configurações desse novo laço nos seguintes âmbitos: na medicina, na família, na empresa, na sociedade e na escola.

**Medicina:** Forbes toma como exemplo os avanços nos estudos genéticos. Aponta que há dois modos de lidar com as descobertas nesta área, considerando que: 1) se o código genético permite prever a constituição de uma pessoa, caberia a ela seguir um curso de vida pré-determinado; e 2) o sujeito é responsável por sua singularidade, podendo, ao sustentá-la, produzir algo no espaço entre o genótipo (código genético) e o fenótipo (sua expressão);

**Família:** se antes os caminhos a serem seguidos e as consequências de seguir os mesmos eram pré-determinados, era mais fácil saber contra ou a favor de que posições o sujeito deveria se colocar. Hoje, essa estrutura “se X, então Y” não mais funciona. O que temos é a família como aquela que permite ao sujeito se defrontar com “a falta de uma palavra já pronta, prêt-à-porter, que nomeie o desejo de cada um” (FORBES, 2012, p. 111).

**Empresa:** na sociedade pós-moderna, a empresa tem ocupado o lugar de organizador cultural que antes era ocupado pelo Estado. Ela vem se organizando a partir da lógica “da impotência ao impossível (... de normalizar)” (op. cit., p. 121). Aposta na veiculação daquilo que é singular, contando com a participação do consumidor.

**Escola:** retomando uma conferência realizada em 2005 na Universidade de São Paulo, “As figuras do bem e do mal e a educação”, Forbes destacou três modelos de escola no Brasil: a autoritária, a igualitária e a do futuro. A escola autoritária era caracterizada pela presença de um mestre, detentor de todo o conhecimento, e que discerniria o que era certo do que era errado. Na escola igualitária, gerada num movimento de contraposição à primeira escola, ao invés de haver o certo e o errado, agora tudo passou a ser relativizado, discutido, considerado. Em ambos os casos não há espaço para a falta de saber, pois se na escola tradicional é dito o que é ou não aceitável, na escola igualitária tudo é legítimo. A terceira escola, do futuro, consiste em uma proposta feita, por Forbes, a partir da segunda clínica de Jacques Lacan. Trata-se de uma escola na qual é dada a vez à falta com a qual cabe a cada um lidar.

Posto isso, passamos a detalhar as explicações dadas por Forbes a respeito da constituição da escola do futuro. O psicanalista faz referência à prática de Domenico De Masi na Universidade de Roma (2002). Lá, o professor tem como base fundamental de sustentação a pesquisa teórica e a prática, articulando, segundo Forbes, criação e responsabilidade. Basicamente, a dinâmica de trabalho realizado por De Masi é a seguinte: 1) há conferências expositivas a respeito do tema tratado; 2) há elaboração de pesquisas por parte dos alunos, acompanhados por tutores; e 3) há apresentação dos resultados das pesquisas publicamente.

Essa escola, tal como foi constituída por De Masi, destaca-se, sobretudo, por dar relevância à possibilidade de o aluno realizar pesquisa. Se pensarmos que o papel da escola básica é de inserir o jovem aluno no legado cultural que o precedeu, na “escola do futuro” os conhecimentos já produzidos são tomados não como matéria pronta, a ser “engolida”, mas como algo que pode ser apreendido a partir de experimentações de pesquisa. Dá-se, assim, lugar para que o aluno faça suas descobertas, de maneira a sustentar sua posição perante a comunidade na qual está inserido.

Assim, se trouxermos essa discussão para o âmbito do ensino na universidade, podemos pontuar que, para o ensino da leitura e da escrita na contemporaneidade, pensar em como a escrita pode ou não ressoar em alguém é fundamental. Trata-se de ir de um “soar estranho”, de algo que, na fala do aluno, pode ser destacado como uma questão que permeia seu discurso, a um “ressoar”, de modo a levá-lo a se dar conta de algo que, singularmente, chama sua atenção no mundo, e sobre o qual se pode inventar, produzir e veicular. Daí a importância que damos à necessidade de se investigar como uma produção escrita bem sucedida ainda é possível no século XXI.

Com relação à passagem do “soar estranho” para o “ressoar”, no âmbito de uma relação de orientação, é importante entender, primeiramente, de que maneira é possível distinguir um erro cometido por falta de conhecimento de um “soar estranho”. Em segundo lugar, é preciso descrever como é possível fazer essa passagem.

No primeiro caso, entendemos que o orientador, conhecendo o percurso de formação de seu aluno, tem condições de calcular aquelas dificuldades que se relacionam à falta de conhecimento acerca de um assunto. É o caso, por exemplo, de alguém que não escreve uma análise de dados porque não sabe no que consiste uma análise. Nesse sentido, é muito comum vermos trabalhos nos quais o aluno explica o dado, mas não o analisa. Diferentemente é a situação em que o aluno não escreve uma determinada formulação, porque está se esquivando do trabalho. Seria o caso, por exemplo, de alguém que passa meses colocando outras atividades como prioridade para não começar a lidar com os dados e quando finalmente o faz, limita-se a descrevê-los. O primeiro exemplo tem a ver com um não saber e o outro se relaciona com um não querer lidar com o não saber.

Para mostrar como é possível a passagem do “soar estranho” para o “ressoar”, recorreremos ao trabalho de Riolfi (2011), no qual a autora discute a passagem da transferência simbólica para a transferência de trabalho na relação pedagógica. A autora aborda como um orientador lida com os “soares estranhos”, com as manifestações de

resistência de um aluno durante um processo de escrita. Assim, investiga os manejos realizados por um orientador para levar sua aluna a ter uma formação acadêmica que possa ser considerada bem sucedida.

A autora, recorrendo à história da psicanálise, mostra como o afeto desproporcional que Freud (1905) notou inicialmente em sua clínica passou a ser entendido por Lacan, muitos anos depois, enquanto um amor que sustenta as relações humanas (LACAN, 1960-1961), e a partir do qual aquele que é investido pode vir a usar esse afeto para deslocar o outro de uma posição subjetiva que sustente sua neurose.

A orientadora, cujas intervenções foram analisadas por Riolfi, tomou os seguintes princípios como norte para seu posicionamento diante das recorrentes dificuldades de escrita de sua aluna, dos repetidos sintagmas da falta de sorte, dos impedimentos que se lhe apresentavam para não escrever: “1) O amor é o signo de que trocamos de discurso (LACAN, 1972-73, p. 27); e 2) Troca de discurso – isso mexe, isso os, isso nos, isso se atravessa, ninguém marca a batida”. (RIOLFI, 2011, p.110)

A partir desses preceitos norteadores, nada convencionais, a orientadora teve atitudes também nada convencionais que deslocaram sua aluna da posição de espera, de estagnação. A orientadora apostou na via da mudança de posição da aluna diante da escrita. Segundo Riolfi, o que marcou essa mudança foi UMA atitude nada convencional. No momento em que a orientanda, tomada pelo sentimento de culpa gerado por suas ações inconsequentes, esperava levar, no mínimo, uma forte repreensão, a orientadora limitou-se a solicitar a ela que buscasse combater a maré de falta de sorte tomando um “banho de sal grosso”.

*Isso mexe, transmuda, fura as palavras gastas para que o corpo sexual do vivente possa comparecer. Ninguém marca a batida, seus efeitos são tão rápidos que quem os sofre, caso queira falar disso, terá de inventar uma ficção, pois não saberá, ao certo, o que ocorreu. Será obrigado a se fazer poeta para falar do seu amor sem degradá-lo. Trocamos de discurso, ou, em outras palavras, abandonamos uma lógica da completude em favor de uma que descompleta. (RIOLFI, 2011, p. 110)*

Apostar, portanto, na via da incompletude é a possibilidade apontada pela autora para que orientadores possam atuar de modo a deslocar seus alunos dos sintomas que os prendem a uma paralisação improdutiva, que impede a elaboração da escrita. Para além, portanto, dos problemas que um jovem possa ter de escrita, e que podem ser corrigidos ou ensinados, como colocar vírgula, organizar uma estrutura frasal com sujeito, verbo e objeto, podemos perceber que existem outros impedimentos que não podem ser

compreendidos ou corrigidos a partir da lógica da gramática normativa ou de elementos textuais. Há algo de uma ordem psíquica na qual a presença do outro se torna fundamental, caso o sujeito queira sair da estagnação.

Sendo assim, pontuamos que, primeiramente, é preciso considerar que quando o orientador faz intervenções no texto de seu orientando de modo a tocar nas dificuldades apresentadas por ele, é comum que o aluno venha a recobri-las com sintomas que lhe causam certa “cegueira” diante do que lhe foi mostrado. Assim, para que o trabalho não fique estagnado pelas manifestações de amor e ódio apresentadas pelo orientando a partir da transferência em sua vertente de resistência, é preciso que o orientador realize um manejo da transferência.

Para compreendermos de que maneira é possível realizar esse manejo, recorreremos, na próxima seção, a uma explanação a respeito de como o conceito de transferência foi tratado ao longo da história da psicanálise. Queremos, com isso, mostrar como, desde Freud, os psicanalistas lidaram com os impasses colocados pelo estabelecimento do amor de transferência, até chegarmos a formulações mais recentes, propostas por Lacan.

## **2.2. O conceito de transferência na história da psicanálise**

Lançamos mão do conceito de transferência, cunhado por Freud, em 1905, para nomear um afeto desproporcional, não pautado na realidade empírica, que pode se estabelecer em qualquer relação humana. Percorremos algumas das primeiras considerações a respeito da transferência, pontuadas por Freud ao longo de toda sua obra, e a releitura que Lacan faz desse conceito.

Para compreendermos o modo como a transferência foi inicialmente percebida por Freud, lembramos que ela foi abordada pela primeira vez quando o psicanalista escreveu a respeito do atendimento clínico dado a sua paciente Dora. A jovem de dezoito anos foi atendida por ele no ano de 1901 e seu caso clínico foi publicado um pouco tardiamente, em 1905, como um caso de tratamento da histeria. Muitos casos de histeria já tinham sido publicados e discutidos até aquele momento por psicanalistas, mas o que chamou a atenção de Freud no que ficou conhecido como o “caso Dora” foi sua dificuldade em dar encaminhamento ao atendimento clínico da jovem. Interessou a

ele compreender os motivos pelos quais a paciente abandonou tão precocemente a análise, com menos de três meses de tratamento.

Freud havia percebido que algo durante a análise de Dora não ia bem. A princípio, imaginou tratar-se de uma resistência<sup>4</sup> ao encaminhamento da análise, pois havia percebido que, muitas vezes, a paciente dizia querer realizar um tratamento, mas suas ações encaminhavam para o contrário. Essa resistência à análise é o que Freud nomeou inicialmente de transferência, aquilo que se instaurava na relação analítica e que impedia que o analista pudesse ter acesso ao conteúdo inconsciente de seu paciente. Segundo ele “Aquele que pretende curar o doente tropeça então, para seu assombro, numa grande resistência, que lhe ensina que a intenção do paciente de se livrar de seus males não é nem tão cabal nem tão séria quanto parecia.” (FREUD, 1905, p. 22).

Freud percebeu que entre dizer querer fazer e a ação propriamente dita havia um abismo sobre o qual caberia ao analista atuar para auxiliar seu paciente. Com o objetivo de encontrar os motivos que levavam a essa contradição, o psicanalista realizou uma análise a respeito da relação que se estabeleceu entre ele e sua paciente. Notou que a resistência de Dora era uma espécie de repulsa ao conteúdo inconsciente que passava a ser desvelado na análise. Para ela, o medo de encarar seu próprio sintoma era tão grande que passou a buscar estratégias para escapar a esse enfrentamento.

Buscando entender em que medida o desvelamento do inconsciente no processo de análise pode, por um lado, levar à cura; e por outro levar à interrupção do tratamento, como aconteceu com Dora, Freud apontou o modo como se constitui a transferência “São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico” (FREUD, 1905, p. 60).

A transferência foi definida, portanto, como um modo pelo qual o sujeito revive uma relação anterior em sua vida. Isso faz com que ele coloque o analista no lugar que antes era ocupado por alguém com quem o sujeito se relacionava. Ela apresenta-se, então, a partir de duas vias: uma como sendo um obstáculo ao acesso do psicanalista ao inconsciente de seu paciente; e outra como sendo aquilo que presta “o inestimável serviço de tornar atuais e manifestos os impulsos amorosos ocultos e esquecidos dos pacientes” (FREUD, 1912, p. 146).

---

<sup>4</sup> Entendemos por resistência o processo no qual “o analisando transfere suas preocupações sobre a pessoa do analista, atualizando, na transferência, as moções ternas ou agressivas que não consegue verbalizar” (CHEMAMA, 1995, p. 193).

Assim, nas reatualizações de situações passadas, o analista pode vir a se colocar na cena repetida e ali se instaurar sem dar consequências, como aconteceu no atendimento de Dora, ou pode tirar proveito dessa participação para que o ciclo vicioso, de repetição de outras relações, possa ser interrompido. Trata-se, nessa segunda possibilidade, de realizar um manejo da transferência.

A fim de compreender como se dão as relações transferenciais, recorreremos ao artigo de Freud (1912), “A dinâmica da transferência”, no qual ele se propõe a mostrar como ela se instaura. Para ele:

Aquele cuja necessidade de amor não é completamente satisfeita pela realidade se voltará para toda pessoa nova com expectativas libidinais, e é bem provável que as duas porções de sua libido, tanto a capaz de consciência quanto a inconsciente, tenham participação nessa atitude. (FREUD, 1912, p. 135-136).

Ressalta, assim, que aquilo que ficou recalcado como desejo do sujeito acaba por aparecer em suas relações mais íntimas por meio da transferência. Trata-se, portanto, de algo que pode acontecer em qualquer relação, não sendo restrita à relação analítica. Como o próprio Freud afirma: “Não é correto que durante a psicanálise a transferência surja de modo mais intenso e desenfreado que fora dela” (FREUD, 1912, p. 137). Se a transferência não é exclusiva à relação analítica, temos, aqui, a abertura para que ela possa ser estudada em outras situações, como, no caso da presente pesquisa, na relação entre orientador e orientando.

A transferência englobaria, portanto, um processo no qual três etapas seriam necessárias para o encaminhamento da análise: recordar, repetir e elaborar (FREUD, 1914). Freud relembra que, ao longo da história da psicanálise, o recordar foi utilizado de diferentes maneiras: 1) no período em que fazia uso da técnica da hipnose, o foco era dado à recordação da situação causadora do sintoma do paciente; 2) em um segundo momento, abrindo mão da hipnose, passou a investigar aquilo que o paciente não conseguia recordar, mas que aparecia em sua fala, por meio de um fluxo de “pensamentos espontâneos”; e 3) finalmente, não mais interessado em pontuar o fator que levou à produção do sintoma, Freud passou a dar importância à interpretação das resistências apresentadas pelo paciente, de modo a buscar torná-las conscientes, com vistas a que fossem superadas.

O autor destaca que aquilo de que o paciente não se recorda, coloca-se em cena quando repetido em ato. Esclarece que: “(...) o analisando não recorda absolutamente o



que foi esquecido e reprimido, mas sim o que atua. Ele não reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete” (FREUD, 1914, p. 199-200).

Para Freud, a psicanálise não trata apenas de fazer com que o sujeito remonte cenas passadas, causadoras de um sintoma que se manifesta no presente, a fim de curá-lo. Ele já havia percebido, àquela época, que recordar não resolvia os impasses vividos pelo sujeito. Percebeu então que muitas das, por assim dizer, “falhas” de memória do sujeito ocorrem pelo encobrimento de algo que ficou recalcado, manifestando-se nas ações do sujeito. Assim, caberia ao analista realizar uma escuta atenta das ações do paciente, a fim de observar aquilo que se repete.

Conclui que o sujeito, ao estabelecer um laço transferencial, seja com o médico ou com qualquer outra pessoa, vai repetir nessa relação algo que ficou recalcado em seu inconsciente. Seja no recordar ou no repetir do paciente, é função do analista saber identificar, interpretar e intervir naquilo em que o analisando se repete, ou seja, “[...] suas inibições e atitudes inviáveis, seus traços patológicos de caráter. Ele também repete todos os seus sintomas durante o tratamento.” (FREUD, 1914, p. 202).

Assim sendo, caberia ao analista saber dar relevo àquilo que o paciente dá a ouvir durante a análise; à maneira como transfere seus atos para o próprio analista. É preciso que o sujeito passe por um processo de recordação do que estava reprimido, de modo que ele possa trabalhar, na análise, isso que estava recalcado. Levar o sujeito a realizar esse movimento é o que Freud denomina “manejo da transferência” (FREUD, 1914, p. 206).

A partir da observação de diversos casos clínicos nos quais a paciente parece ou declara a paixão pelo analista, em “Observações sobre o amor de transferência” Freud (1915) passou a colocar questões sobre a ética durante o tratamento. Mostrou que existem basicamente três possibilidades de lidar com esse amor: assumindo-o, de modo a estabelecer um relacionamento amoroso; abandonando o caso; e buscando um ponto de apoio que permita dar continuidade ao tratamento analítico.

No primeiro caso, em que se opta por levar esse amor a um relacionamento amoroso, partiu do pressuposto de que o amor transferencial é um recordar algo que ficou reprimido no inconsciente do sujeito. Assim, a partir do momento em que uma relação passa a tomar forma, isso significa que aquilo que se encontrava no “material psíquico” do paciente passa a se repetir em ato. A partir desse momento, segundo Freud, o analista, ao passar a fazer parte do ciclo vicioso de repetição de seu paciente, não mais

tem condições de sair desse processo, e suas intervenções passam a não mais surtir efeito.

No segundo caso, em que, guiado por uma moral, o paciente decide abandonar a análise, o que se tem, em geral, é um retorno dos sintomas, de maneira que ele volta a precisar de acompanhamento psicanalítico. Tem-se, assim, um caso em que não se ofereceu ao paciente aquilo de que necessitava para sua cura.

Tendo essas duas possibilidades em vista, Freud passou à busca de uma terceira possibilidade de ação do analista, que seguiria uma ética da psicanálise, segundo a qual é preciso saber que o amor de transferência é causado pela situação analítica, por se tratar de uma relação privilegiada na vida do sujeito, e que é intensificado pela resistência que surge na análise. Assim, caberia ao médico renunciar ao “princípio de prazer”, ou seja, a uma satisfação sexual desse amor, tendo como foco uma satisfação pelo tratamento analítico.

Os modos como o analista faz o manejo da transferência, portanto, interferem diretamente no percurso da análise, que pode tanto seguir pelo viés de uma resistência do paciente como pode ser uma possibilidade de o paciente poder trabalhar seu sintoma.

### **2.3. Como Jacques Lacan construiu a passagem da transferência imaginária à transferência de trabalho**

Considerando o aspecto da resistência que pode se instaurar na transferência, e os modos como ela foi tratada por Freud, interessa-nos tracejar os modos como, em uma relação pedagógica, o orientador poderia auxiliar seu aluno a deslocar para o trabalho o afeto transferido a ele. Entendemos que a variação de reações dos orientandos frente à convocação para o trabalho se deve, em grande medida, às vicissitudes da “transferência de trabalho”, um sintagma que, como já apresentado, foi oriundo da pena de Jacques Lacan (1964b).

Este termo apareceu pela primeira vez na “Ata de fundação” da Escola da Causa Freudiana. No contexto original de sua formulação, transferência de trabalho é o nome dado à força que mantém vivo o interesse pelo estudo e pela pesquisa em psicanálise

mesmo quando o trabalho clínico, pautado no manejo da transferência analítica, já se concluiu.

Tendo como pano de fundo a fundação de uma instituição para congregar os analistas interessados em pesquisar a psicanálise e formar novos analistas, Lacan se utilizou deste sintagma para explicar os modos por meio dos quais, para além da clínica psicanalítica propriamente dita, a psicanálise pode ser transmitida de um sujeito a outro.

Consiste em um desdobramento do conceito de “transferência”, cunhado por Freud para designar um fenômeno universal que surge espontaneamente em todas as relações humanas, às quais domina (FREUD, 1910 [1909]). Ao retomar o conceito de transferência de Freud, Jacques Lacan procurou mostrar que a universalidade do fenômeno da transferência deve-se ao seu vínculo aos próprios fenômenos da fala, na medida em que, tal qual a fala, demanda um interlocutor. Ela se manifesta, portanto, na relação com alguém a quem se fala, devendo ser pensada como sustentáculo do ato de falar.

Frisamos que, em sua retomada da elaboração freudiana, Lacan introduziu rupturas e deslocamentos. Enquanto o primeiro considerava que a transferência era uma peculiaridade marcante dos neuróticos, que “desenvolvem para com seu médico relações emocionais, tanto de caráter afetivo como hostil, que não se baseiam na situação real, mas que derivam de suas relações com os pais (o complexo de Édipo)” (FREUD, 1926, p. 257-8), o segundo a conceituou como sendo a aparição, num momento da estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes segundo os quais o paciente constitui seus objetos (LACAN, 1951, p. 99).

Ao lançar mão do conceito de transferência de trabalho, Lacan procurava, portanto, dar valor a uma dimensão da transferência que se desenrola para além do afeto, da faceta de estagnação de um trabalho em curso. Acreditamos que ela não é desconhecida por todos que já se dispuseram a realizar um percurso relativamente longo de elaboração intelectual, como é o caso da escrita de uma dissertação de mestrado.

Postulamos que para haver maior chance de sucesso em uma produção escrita na qual o sujeito está pessoalmente implicado, deve haver, idealmente, um processo composto de dois tempos distintos. Em primeiro lugar, a identificação imaginária deve dar lugar para a instalação da transferência, sob a forma de suposição de saber (LACAN, 1964). Assim, a palavra do orientador passa a ser privilegiada na economia psíquica do orientando. Quando tem dúvidas, é ao orientador, e não a outro qualquer, que o aluno preferencialmente se dirige.

Este processo funciona bem por certo tempo. A experiência mostra que, ao se deparar com uma dificuldade de simbolização de um elemento qualquer (como, por exemplo, os seus dados), a tendência do sujeito (em especial, mas não exclusivamente, se tiver pouco percurso de escrita) é encobri-la por meio de um afeto desproporcional dirigido ao orientador, de quem espera as respostas que não consegue encontrar por seus próprios meios. Na vigência da transferência, por assim dizer, em estado bruto, o aluno tende a ficar inerte, em uma posição de mendicância.<sup>5</sup>

Consequentemente, para que o trabalho não sucumba à estagnação, este primeiro tempo precisa, necessariamente, dar lugar ao segundo, no qual o privilégio da vertente afetiva da transferência dá lugar à transferência de trabalho. Nesta segunda formulação, o excedente de afeto não é dirigido a uma pessoa, mas, sim, ao próprio ato de trabalhar. A pulsão passa a ser, portanto, direcionada à sua realização sublimada, nos moldes descritos por Pommier (1992).

O autor, no capítulo intitulado “Sublimação e ato criativo”, trata a respeito de como se dá o ato criativo e quais seus efeitos no sujeito que produz uma obra sublimada. Pommier dá relevância ao desvendamento do processo de criação. Afinal, é por meio da investigação do que acontece antes da invenção e durante a criação que se pode revelar como ela aconteceu.

Para tanto, o psicanalista francês inicia belamente sua exposição, retomando uma célebre frase de Picasso. Quando interrogado sobre qual a origem de sua arte, o pintor respondeu: ““Eu não procuro, acho”” (POMMIER, 1992, p. 191). Ao dizer que “acha” sua arte, podemos entender que Picasso não se referia ao fato de encontrar, no mundo, sua arte, pronta; mas que ela estava, de alguma maneira, posta, em si, e que a ele coube achá-la.

Ainda inspirado em Picasso, Pommier retoma outra frase marcante do pintor: ““o que conta é o drama do próprio ato, o momento em que o universo se evade para encontrar sua própria destruição”” (POMMIER, 1992, p. 192). Assim, ao nomear o ato criativo como um drama, Picasso dá a dimensão de como produzir algo que se destaque do senso comum exige coragem para dar a ver ao mundo aquilo que é mais íntimo ao sujeito, e cujo sentido não é partilhado. Não sendo partilhado, vem a encontrar “sua

---

<sup>5</sup> Estamos aqui fazendo referência à metáfora utilizada por Lacan para dar a ver como a transferência, ao se imiscuir ao trabalho da livre associação que deve ser feito pelo analisante, acaba fechando o inconsciente. Trata-se da historietta do mendigo que, atraído pelo cheiro da comida, entrou em um restaurante onde tudo é desconhecido, e, por este motivo, deixou de se responsabilizar pelo enigma de seu desejo e atribuiu à garçonete o poder de saber o que ele quer comer (LACAN, 1964, p. 254-255).

própria destruição”, uma vez que vai incomodar ao outro, por sua falta de sentido, vai abalar, de alguma maneira, os sentidos que estão socialmente estabilizados.

Pommier ressalta, por meio de um questionamento, que para que o ato criativo se dê, “será preciso então admitir que a obra reconstrói, mais do que constrói, um mundo destruído, ao qual acrescenta ainda um nome?” (POMMIER, 1992, p. 192). Se aquilo que o autor nomeia como *elemento criativo* ou *fonte criativa* de cada sujeito existe no sujeito, o que então o impediria de acessá-lo? Para muitos dos sujeitos “comuns” que circulam pela sociedade, seria a própria neurose. Afinal, olhar para aquilo que se tem de mais singular significa assumir um significante que não é partilhado, cujo sentido não pode ser acessado. Isso provoca, muitas vezes, uma angústia tão grande no sujeito que ele prefere tamponar aquilo que lhe é singular adotando posições *prêt-à-porter* cujo significado é de comum acordo na comunidade em que vive.

Para produzir algo criativo, portanto, caberia ao sujeito neurótico reconstruir um percurso, de retomada do “si mesmo”, para, a partir daí, construir sua obra. Por isso Pommier ressalta a importância da reconstrução nesse processo, pois o maior desafio do sujeito estaria justamente em desfazer-se de sua neurose, a partir da qual recalcou sua singularidade, para ter acesso àquilo que é mais íntimo de cada um. A partir da possibilidade de acesso a esse material, o sujeito precisa nomeá-lo e conseguir meios para sustentá-lo socialmente.

A partir das reflexões que trouxemos de Pommier, entendemos as dificuldades de um jovem pesquisador de produzir algo que diga de si, que mostre aquilo que lhe é mais íntimo, a questão que se interroga essencialmente. Para tanto, precisa desamarra-se minimamente das respostas prontas, estabilizadas e pré-concebidas acerca do trabalho que está desenvolvendo e, sobretudo, de si mesmo. Não se trata de uma travessia fácil nem evidente. É por esse motivo que consideramos fundamental que o orientador possa auxiliar seu aluno nessa passagem.

Ao se deparar com seu problema de escrita, por meio da intervenção do orientador, o orientando pode direcionar a transferência estabelecida com o orientador por duas vertentes: a da ação, que o leva a produzir um trabalho para mostrar para seu orientador; e a da inércia que, apresentada enquanto resistência, leva-o a deixar o trabalho a ser feito pelo outro, no caso, o orientador. Nesse segundo caso, a vertente da resistência da transferência é usada para recobrir o sintoma (FREUD, 1926).

Entendemos por sintoma o recalçamento de algo com que o sujeito não quer se defrontar, como, por exemplo, ocupar uma posição de ser “aquele que não sabe”. Trata-se de estratégias para criar imagens que “não estavam diretamente relacionados com fatos reais, mas com fantasias impregnadas de desejos” (op. cit., p. 19), e que atuam como resistências, impedindo o sujeito de realizar ações pautadas na realidade. São estratégias que dificultam a formação de um pesquisador, uma vez que as leituras, análises e escritas que faz estão sempre atravessadas por algo que escapa à realidade.

Romper com o ciclo repetitivo e estagnante no qual o aluno se colocou é problema intrincado, uma vez que, se por um lado, aparentemente, ele seria beneficiado com a ajuda do orientador, por outro, ao se confrontar com as intervenções em seu texto, não só não quer se defrontar com elas, como, para escapar de olhar para marcas que deixam evidentes suas dificuldades de escrita, suas formulações ainda pouco refinadas, inventa histórias fantasmáticas por meio das quais justifica para si suas “fragilidades”.

Sendo assim, quando um percurso de orientação foi bem sucedido, o orientador muito provavelmente trabalhou em três planos interligados: 1) quando julgou necessário, não só realizou correções e comentários no texto do seu aluno como também o informou a respeito das normas de escrita exigidas na universidade; 2) manejou a transferência por, consciente ou inconscientemente, não ter ocupado a posição que teria permitido ao seu aluno perpetuar seu ciclo de repetição inconsciente; e 3) conseqüentemente, executou uma ação educativa por meio da qual seu aluno pôde sair da posição sintomática em que se encontrava.

Entendidos os modos como um orientador pode atuar, de maneira a realizar a passagem da transferência imaginária para a transferência de trabalho, passamos a confrontar os dados que escolhemos analisar nesta dissertação. Mas, antes de chegar à análise propriamente dita, apresentamos, no próximo capítulo, que dados são esses, como foram organizados e a metodologia de análise.

### 3. ANÁLISE DE MANUSCRITOS: A ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* E OS CRITÉRIOS PARA SUA ANÁLISE

---

Na direção de tornar mais explícitos os contornos de nossa pesquisa, esclarecermos, preliminarmente, que ela é parte do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*<sup>6</sup>, coordenado pela Profa. Dra. Claudia Riolfi e pelo Prof. Valdir Heitor Barzotto. O projeto, desenvolvido no âmbito das atividades do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* – GEPPEP, busca, por meio da análise de versões de textos escolares e científicos, mostrar que a imobilidade da escrita consiste em uma falácia, já que:

- a) do ponto de vista de quem escreve, a realização de vários movimentos com relação a sua própria palavra são necessários para poder produzir um texto passível de interpretação pelo leitor;
- b) do ponto de vista de quem lê, um texto pode gerar movimentos, alterações, transmutações; e
- c) do ponto de vista do processo por meio do qual se escreve, a análise das diversas versões de um texto mostra que as palavras movimentam-se com maior ou menor propriedade até que venham a se depositar na fixidez de uma versão considerada final.

O trabalho investigativo está organizado em cinco eixos temáticos, dos quais temos algumas proposições, disponibilizadas no site do grupo de pesquisa. O quadro 1, na sequência, registra o nome dos eixos, seus objetivos gerais e a síntese dos resultados alcançados até dezembro de 2011.

---

<sup>6</sup> Para maiores informações, acessar: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>.

**Quadro 1:** Eixos investigativos do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*, com descrição de seu objetivo e resultados parciais obtidos.

	<b>Eixo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados parciais</b>
1	O que foi lido no texto escrito	Investigação a respeito dos modos por meio dos quais as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve	Temos visto crescer o mecanismo que poderíamos chamar de “implante de ideias”. Esta expressão está sendo usada para designar o ato de, por parte do autor de um determinado texto, deixar que, em seu processo de escrita, se implantem, de forma mais ou menos acéfala, conceitos já utilizados, autorizados e valorados positivamente. Quando o implante de ideias ocorreu, o autor se apropria do já-dito sem subjetivá-lo.
2	A influência da escrita na posição subjetiva	Investigação a respeito das alterações perceptíveis na posição escrita de quem escreve durante o seu percurso investigativo	Para localizar as mudanças de posição nos excertos de textos analisados é necessário perseguir, por parte do autor, os traços das passagens de uma posição predominantemente imaginária para uma predominantemente simbólica. Quando esta passagem se dá, o sujeito mostra ter percebido a existência de uma incompletude no saber já legitimado e passa a pôr de si ao escrever. Isso ocorre quando o sujeito lida com a escrita e é afetado por ela. Configura-se, então, a adoção de outra concepção de escrever como sendo um processo que pode descompletar o saber e, ao implicar um corpo, vivificá-lo.
3	A alfabetização	Investigação a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito paulatinamente se apropria da leitura e da escrita	Em um mundo no qual a mediação simbólica deixou de ser predominante, há que se inventar outros modos de capturar as crianças para a apropriação da leitura e da escrita. Os movimentos do escrito ocorrem e podem ser comprovados nas produções escritas dos informantes. Cotejando-as, é possível perceber que há avanços e mudanças, as quais são fruto da ressignificação do objeto, em especial, quando o professor adota uma posição que facilita, por parte da criança, a tomada de decisão com relação aos modos de escrever mesmo quando ela sabe não ter um saber completo a respeito de algo.
4	O percurso de quem escreve	Investigação a respeito das transformações existentes entre as diversas versões de um mesmo texto	Contrariando-se o senso comum, segundo o qual um grande número de versões do mesmo texto denota maior engajamento do sujeito com o que escreve, percebemos que o volume de escrita não garante maior refinamento textual uma vez que esse sujeito pode continuar preso a uma mesma posição enunciativa. Ao analisar o percurso daquele que escreve, percebe-se que a mudança qualitativa na escrita encontra-se nas marcas que indiciam uma mudança na posição enunciativa desse sujeito.
5	As parcerias para a escrita	Investigações a respeito das influências exercidas pelo parceiro (professor, orientador, amigo etc.) no percurso de quem se propõe a escrever.	A posição subjetiva que ocupa o parceiro de escrita mais experiente corrobora de modo decisivo para o fracasso ou para o êxito da relação de trabalho, produzindo efeitos no percurso de formação do aluno e em seu trabalho de escrita. A função desse parceiro se desdobra em três ações: 1) Incidir nos modos como o aluno se relaciona com o saber constituído; 2) Apontar a necessidade de o aluno reformular o escrito quantas vezes forem necessárias para considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e 3) Levá-lo a se responsabilizar-se por um lugar de enunciação, dando consequência a uma dada escolha (lexical, sintática, estilística etc.).



Nosso interesse particular voltou-se à elucidação dos movimentos realizados por um sujeito ao longo de sua escrita, atendo-se à posição que o sujeito adota frente ao processo de escrita. Na presente pesquisa, vinculada ao quarto eixo, referente ao *percurso de quem escreve*, interessa-nos compreender de que modo é possível que o sujeito altere sua posição diante do que escreveu, a partir das intervenções feitas pelo orientador nos textos que lhe são dados à apreciação.

Concluindo este esclarecimento, partilhamos o fato de que organizamos este capítulo em três partes, cada qual respondendo a uma intencionalidade própria: 1) mostrar o que tem sido feito por quem, como nós, toma os manuscritos como objeto de análise; 2) descrever como nosso *corpus* foi composto; e 3) explicitar os fundamentos que embasaram sua análise.

### **3.1 Os manuscritos como objeto de análise dos estudiosos da linguagem**

No que segue, apresentamos algumas das perspectivas que têm sido adotadas por aqueles que tomam os manuscritos como objeto de análise. Buscamos localizar em que nos aproximamos e em que nos distanciamos das perspectivas apresentadas para, posteriormente, definir qual é aquela que adotamos. Para tanto, teceremos considerações a respeito de: 1) como o manuscrito foi tratado pela filologia; 2) como o manuscrito foi tratado pela crítica genética; e 3) como o manuscrito está sendo tratado por nós, a partir de nossa inserção no conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*.

Para apresentar como a filologia tomou manuscritos como objeto de análise, recorreremos ao trabalho desenvolvido por Bruno Fregni Bassetto, filólogo e professor titular de Filologia Românica no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Em sua obra, *Elementos de filologia românica. História Externa das Línguas Românicas*, lembra seu leitor que, segundo Saussure, a filologia dedica-se ao estudo de textos, de modo a buscar meios para torná-los acessíveis.

Bassetto (2005) descreve os métodos adotados pela filologia para trabalhar com textos e apresenta um estudo a respeito da história das línguas românicas. Quanto aos

métodos que interessam a presente pesquisa, destacam-se os que são pautados no cotejamento de diversos manuscritos produzidos a partir de um mesmo texto original. Como esses manuscritos que ela toma como objeto de análise são textos muito antigos, copiados manualmente, sofreram alterações durante o processo de cópia. Assim, interessa aos estudiosos da filologia buscar meios para chegar o mais próximo possível da versão que representaria o documento originalmente escrito.

Segundo Bassetto (2005, p. 43), a filologia visa à “reconstituição de um texto, total ou parcial, ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado”. O autor apresenta um histórico que abarca desde a origem da área, no século XIX, com o estudioso Karl Lachmann (1793-1851), que publicou as primeiras edições de textos como o Novo Testamento em grego, remontados a partir da filologia.

Bassetto (2005) pontua que o trabalho do filólogo é dividido basicamente em: crítica textual e crítica histórico-literária. A crítica textual tem como foco a reconstituição do texto, buscando aproximá-lo, ao máximo, de sua publicação original. Já a crítica histórico-literária visa a esclarecer possíveis pontos que tenham ficado obscuros após a reconstituição dos textos trabalhados (BASSETTO, 2005, p. 44).

O autor, ao descrever o trabalho do filólogo, mostra que suas pesquisas são pautadas em aspectos internos e aspectos externos do próprio texto, referentes ao contexto de publicação. Dentre os aspectos investigados por um filólogo, Bassetto destaca: a autenticidade do manuscrito; sua datação; as fontes consultadas para a escrita do texto; as circunstâncias de produção; a sorte, ou seja, o êxito ou não do texto em sua época; a linguagem do texto; a avaliação crítica feita pelo filólogo; e a exegese do pormenor, com esclarecimentos a respeito da obra estudada.

Para realizar seu trabalho investigativo, o filólogo coteja diferentes manuscritos para, comparando aspectos linguísticos, identificar a originalidade de um texto antigo. Se compararmos os estudos realizados por filólogos com o nosso, ambos tomam manuscritos como objeto, de modo a realizar o cotejamento de diferentes versões. Contudo, para nós, a originalidade do manuscrito não é colocada em questão. O que procuramos é fazer uma análise que busque indícios que apontem para as mudanças ocorridas na posição do aluno diante de sua escrita, a partir da intervenção do orientador.

Tendo mostrado as semelhanças e diferenças entre o estudo que realizamos e aquele feito por filólogos, passamos a apresentar como a crítica genética toma

manuscritos como objeto e em que medida nos aproximamos e nos afastamos da perspectiva adotada por ela.

A partir da década de 1970, a crítica literária passou a valer-se do interesse em investigar manuscritos para estudar o processo de produção de obras literárias. Esse interesse surgiu a partir da divulgação dos rascunhos de grandes escritores, tais como Proust, Zola, Valéry e Flaubert. Os manuscritos produzidos antes da publicação da obra final interessaram à crítica genética, que volta suas pesquisas para a compreensão de qual é o percurso percorrido por um grande escritor para chegar à versão final de sua obra (GRÉSILLON, 1991).

Os estudiosos da área passaram a buscar textos legítimos, rascunhados por grandes escritores, a fim de saber que reformulações faziam. Queriam saber que tipos de refinamento esses escritores faziam em seus textos para que se tornassem publicamente reconhecidos.

Para mostrarmos como têm sido feitos estudos sobre manuscritos nos últimos tempos, recorreremos inicialmente ao trabalho de Almuth Grésillon. Professora Doutora emérita, é uma das grandes pesquisadoras do grupo ITEM (Institut des textes et manuscrits modernes), vinculado ao Centre national de la recherches scientifique e à École Normale Supérieure. Em 1991, a autora escreveu um artigo no qual tratou a respeito da história e constituição da crítica genética.

Grésillon destacou o momento em que, em 1979, o crítico literário Louis Hay iniciou estudos a respeito de manuscritos de grandes literatos, produzidos antes de chegar à versão final. Nomeando seu estudo de “crítica genética”, iniciou uma empreitada em direção ao deciframento dos manuscritos rasurados, rabiscados e tracejados por grandes escritores literários (GRÉSILLON, 1991).

Em trabalho posterior, Grésillon (1994) tratou mais detidamente a respeito de como se constitui a investigação feita pela crítica genética. Para isso, tomou como base para seus estudos a escrita de textos literários. Propôs ser possível identificar traços linguísticos que marcassem o momento de reformulação do texto, nas diferentes versões escritas por um mesmo autor, versões essas nomeadas pela autora como manuscrito de trabalho:

(...) aquele que porta traços de um ato, de uma enunciação em andamento, de uma criação no momento de sua realização, com seus avanços e seus bloqueios, suas junções e suas quebras, suas pulsões desenfreadas e suas

retomadas, seus relances e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, suas despesas e suas perdas.<sup>7</sup> (op. cit., p. 33) (tradução nossa).

Interessa à crítica genética a identificação de marcas gráficas, tais como rasuras e anotações, que indiquem o processo de criação literária. Para explicar como os estudos dessa área são realizados, Grésillon (1994) comparou versões de manuscritos de um mesmo sujeito a uma espécie de pré-história da produção de um texto, formando “o traço visível de um mecanismo criativo” (op. cit., p. 12), a marca de um processo de revisita ao texto.

Os estudos da crítica genética posteriormente chegaram ao Brasil, tendo aqui se instalado por estudiosos como Philippe Willemart. Em *Universo da criação literária* (1992), o autor busca discorrer a respeito da gênese da escritura. Para tanto, tem como objeto de estudos o “*avant-texte*”, as versões de texto produzidas por um literato antes da publicação de sua obra.

Interessa ao autor compreender como, no processo de reescrita de um texto, um escritor experiente percebe sua própria escrita, fazendo alterações no texto. A importância de estudar as alterações, na área da crítica genética, reside no fato de que elas, em si, constituem o processo de criação de um texto literário.

Desde o prefácio do livro, escrito por Alfredo Bosi, está anunciado o enfoque dado às versões escritas, reescritas e redelineadas por seus autores: não se trata, como aponta Bosi, de versões que sofreram rasuras e acréscimos unicamente por uma questão estética. Trata-se, segundo ele, muito mais de uma “nova *imago* verbal” (p.10) que se constitui durante a reescrita.

Assim sendo, o trabalho da crítica genética volta sua atenção para os diferentes efeitos de sentido que, na obra final, foram provocados pela alteração de palavras ou expressões nas versões preliminares. A ela interessa o delicado processo de refinamento textual feito por autores consagrados da literatura mundial. Busca, com isso, dar a ver quais os efeitos da revisão do próprio texto sobre a constituição de uma obra que vem a ser reconhecida publicamente.

A crítica genética caminha no sentido de desmistificar a imagem de que um grande autor é aquele que, por alguma inspiração, senta e redige sua obra de referência sem sobressaltos, sem reconsiderações ou mudanças de opinião. Quer mostrar que o

---

<sup>7</sup> “celui qui porte les traces d’un acte, d’une énonciation en marche, d’une création en train de se faire, avec ses avancées et ses blocages, ses ajouts et ses biffures, ses pulsions débridées et ses reprises, ses relances et ses hésitations, ses excès et ses manques, ses dépenses et ses pertes.”

processo criativo, mesmo para aqueles que são reconhecidamente grandes escritores, implica em um trabalho sobre o texto escrito que é tortuoso e muito incerto.

Seu foco são os efeitos das mudanças de palavras. Entende que não necessariamente existe uma progressão de melhoria de uma versão reescrita para outra. Assim, consideramos que levar essa proposta em conta é relevante para todo aquele que se dedica ao estudo de manuscritos, uma vez que a partir dela o pesquisador pode compreender que não deve esperar, nos textos analisados, uma evolução.

Em um trabalho que focaliza os meandros do processo de escrita, cabe ao crítico genético utilizar uma metodologia de trabalho que compreende, basicamente: 1) coletar o material produzido por um autor ao longo de sua vida; e 2) decifrar o material, identificando a que parte do que constituirá o texto final, refere-se cada uma das versões coletadas.

Para a crítica genética, portanto, não interessa a ordem em que os manuscritos foram produzidos. Para Willemart, “uma versão não será vista como causa da seguinte ou consequência da anterior” (WILLEMART, 1992, p. 18-19). Sendo assim, sua atenção está voltada às rasuras e acréscimos escritos pelo autor nas bordas e nas entrelinhas do texto, seja ele qual for.

Tendo entendido qual a perspectiva adotada pela crítica genética, cabe ressaltar que seus estudos apresentam algumas especificidades distintas daquelas que propomos na presente dissertação. Nela, estudam-se versões de textos de escritores já proficientes, com vistas a identificar os momentos em que, retroagindo sobre sua própria escrita, reformulam, refutam e titubeiam quanto a formulações que eles mesmos escreveram. Por outro lado, a nós interessou estudar o processo de escrita de uma jovem em formação. Sendo assim, nossa atenção está voltada às reformulações feitas por um escritor ainda pouco habilidoso, que conta com o auxílio de seu orientador para reformular seu texto.

Partimos do pressuposto de que o processo de criação não está vinculado apenas às alterações que o sujeito faz em termos de rasuras ou acréscimos de palavras, mas também envolve o modo como se posiciona subjetivamente diante de sua escrita. Assim, interessa à presente pesquisa investigar não os cortes e acréscimos feitos em um texto, mas quais os efeitos da reescrita na posição que o sujeito adota quanto a seu modo de encarar seu objeto de estudo.

Sendo assim, organizamos as diferentes versões de texto produzidas pela informante cujos escritos tomamos como objeto de pesquisa a partir de uma cronologia

de escrita. Isso porque, como nosso enfoque é analisar em que medida as intervenções do orientador causam efeito na escrita de seu orientando, é relevante saber a ordem em que as versões foram escritas para cotejarmos aquelas com intervenções do orientador com as versões reescritas após essas intervenções.

Nosso trabalho, tendo como foco o processo educativo e a relação pedagógica, interessa-se pelo estudo não de qualquer reescrita, mas aquela que é feita pelo sujeito a partir da intervenção do outro. Sendo assim, interessa-nos compreender de que maneira a intervenção do outro, no caso, o orientador, permite que o aluno possa retroagir sobre o próprio texto de maneira a levá-lo a mudar de posição diante do que está escrevendo. Trata-se de uma investigação que perpassa os estudos que vimos realizando no projeto de pesquisa coletivo *Movimentos do Escritos*. Dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, destacamos dois que adotaram metodologia semelhante à que propomos adotar na presente dissertação.

No primeiro, Riolfi e Andrade (2009) investigaram as marcas gráficas de um orientador encontradas em manuscritos escolares produzidos, ao longo de trinta e seis meses de trabalho, por duas informantes, chamadas pelas pesquisadoras, de Bridget e Pietra. As autoras analisaram um *corpus* composto por um total de quatrocentas e noventa e duas versões (número obtido somando o total de versões produzidas para cada capítulo escrito pelas alunas).

Riolfi e Andrade perceberam que a orientadora produziu marcas gráficas visíveis em 31% da produção escrita de suas alunas (155 versões). Verificaram que os principais objetivos das intervenções da orientadora eram levar suas alunas a: 1) considerar a presença do outro ao escrever; 2) articular as partes de seus enunciados de modo que o texto formasse um todo orgânico; 3) fazer escolhas lexicais, sintáticas e argumentativas; e, finalmente, 4) responsabilizarem-se pelo próprio trabalho. Constataram, ainda, que, para realizar o seu trabalho, ensinar suas alunas a escrever de acordo com a comunidade científica onde se inseriram, a orientadora exerceu cinco diferentes funções, a saber:

*Diretor de trabalhos*: função exercida para agenciar a consecução dos trabalhos que são pressupostos pela lógica da pesquisa e de sua textualização. Exemplo: montar um esqueleto do raciocínio a ser desenvolvido no texto;

*Leitor*: função exercida para auxiliar o escritor menos experiente a perceber a necessidade de reformular o escrito quantas vezes forem necessárias para realizar duas operações: a) “incluir o outro”, isto é, abandonar os seus preconceitos para poder considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto

junto aos leitores empíricos; e b) “assumir um lugar de enunciação”, isto é, se responsabilizar por uma dada escolha (lexical, sintática, estilística e assim sucessivamente) e trabalhar para poder convencer seus pares da pertinência da decisão. Exemplo: apontar explicitamente os efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes com seu projeto argumentativo geral;

*Coautor*: função exercida para auxiliar as alunas quando estavam enfrentando alguma dificuldade acentuada, ora escrevendo uma primeira versão da formulação que julgava ser mais adequada naquele momento da elaboração, ora escrevendo partes novas do texto. Exemplo: escrever partes novas do texto de modo a colaborar com o raciocínio do aluno;

*Revisor*: função exercida para interferir tanto em aspectos relacionados à formatação e edição dos textos quanto para exercer intervenções de âmbito textual. Exemplo: solicitar apuro estético; e

*Agente do real*: função exercida para intervir mais na posição subjetiva de suas alunas do que no texto ou na pesquisa propriamente dita. Trata-se de exigir consequência do trabalho, apontando a necessidade assumir uma posição ativa e rigorosa frente à pesquisa. Exemplo: refutar uma dada formulação da aluna por meio da manifestação de uma grande estranheza.

No segundo, Riolfi e Igreja (2011, no prelo), colocaram as categorias “diretor de trabalhos”; “leitor”; “coautor”; “revisor” e “agente do real” à prova na análise do mesmo *corpus* que é tomado como objeto de análise na presente dissertação. Na ocasião, constataram que essas mesmas categorias foram encontradas ao analisar as intervenções feitas por Jacqueline ao longo do processo de escrita da dissertação de Louise.

Durante o trabalho analítico, pudemos constatar que, ao intervir, Jacqueline: 1) dirige-se de diferentes modos à sua orientanda, aparentemente modulando sua atuação às diferentes situações (por exemplo, dar indicações de leitura, pontuar partes do texto consideradas estranhas, recorrentes etc.); 2) mantém o que, por falta de palavra melhor, nomearemos como “o seu estilo”. Assim, mesmo que o conteúdo das intervenções seja diferente um do outro, existe algo que norteia o modo como Jacqueline trabalha.

Pensamos poder dizer, inclusive, que esta percepção deu origem à pergunta que norteia este trabalho que, como já explicitamos, volta-se à elucidação das características da ação pedagógica, por parte de um orientador, cuja resultante é, por parte do aluno, a insistência no trabalho e a eficiência na leitura e na escrita.

A fim de responder essa pergunta de pesquisa, no que se segue, passamos a descrever o *corpus* que tomamos como objeto de estudo e os modos como realizamos sua análise.

### **3.2 Como nosso *corpus* foi composto**

O *corpus* desta pesquisa é parte do banco de dados que integra o projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*, de que tratamos anteriormente. Disponibilizado online para os pesquisadores do GEPPEP, ainda está em construção. É composto por versões dos textos escritos por um mesmo informante ao longo do seu processo de formação e por textos que, de diferentes modos, foram mobilizados pelo escritor.

Está integralmente publicado em uma área de acesso restrito do site e contém duas grandes seções: os escritos universitários e os escritos da escola básica. A primeira, escritos universitários, reúne as versões de trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores em formação na área de humanas, tais como trabalhos de fim de curso, relatórios, dissertações etc., bem como os textos que, de diferentes modos, foram mobilizados pelo informante, entre outros: referencial bibliográfico, dados para a composição do *corpus*, material de consulta etc.

A segunda seção, escritos da escola básica, é composta pela produção escrita de crianças em fase inicial de escolarização (alfabetização e ensino fundamental) em instituições do território nacional. Tais documentos foram doados ao banco pelos professores responsáveis pelas séries, mediante assinatura dos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

Até abril de 2011, o banco era composto por 1.182 arquivos, totalizando 23.032 páginas. Todos os documentos foram doados ao banco de dados por quem os produziu mediante assinatura de um termo de autorização para uso dos dados (Cf. Anexo A).

Deste total, selecionamos estudar os manuscritos produzidos por Louise, que contemplam 355 arquivos, totalizando 6.805 páginas, de versões de seus textos escritos entre os anos de 2004 a 2008. Nesse período, Louise realizou mestrado na área da educação, também em uma universidade pública, que concluiu em vinte e oito meses (2006-2008).



Anteriormente, realizou duas iniciações científicas na área de educação, em 2004 e 2005. Em seguida, no ano de 2006, ingressou no mestrado na mesma universidade. Foi também monitora do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) no ano de 2007, nas disciplinas Metodologia do Ensino de Português I e II, e secretária do grupo de pesquisas do qual faz parte, 2004 a 2007. Durante o período analisado (2004-2008), apresentou onze comunicações orais em congressos, publicou dois capítulos de livro em coautoria, dois artigos completos publicados em periódicos, e tem dois trabalhos completos publicados em anais de congressos.

O *corpus* é composto por versões de textos produzidos durante o período a escrita da dissertação. Além das várias versões que compuseram o texto da dissertação, há artigos e resumos escritos para participação em simpósios, congressos e encontros de área; artigos para conclusão dos cursos frequentados ao longo do mestrado; relatórios de atividades do mestrado; relatórios de atividades de monitoria etc.

Importante ressaltar que entendemos que algumas etapas são burocraticamente necessárias para a formação do pesquisador, desde o ingresso até a conclusão do mestrado, sendo elas: escrever o projeto de pesquisa, submetê-lo a uma banca, ser aprovado nas etapas de seleção do mestrado, cursar as disciplinas obrigatórias, desenvolver a pesquisa, escrever um relatório de qualificação, submeter a uma nova banca avaliadora, dar continuidade à pesquisa, fazendo as implicações necessárias para chegar à conclusão e posterior avaliação de outra banca. Da constituição desse processo, alguns pontos podem ser destacados.

Um primeiro elemento é a repetição dos momentos nos quais a escrita realizada pelo pesquisador é “posta à prova” por meio da avaliação, que indicará se essa produção tem ou não condições de circular na comunidade acadêmica. Para essa formação, são necessárias, portanto, duas ações fundamentais, tais como propostas por Riolfi e Ribeiro (2010): 1) *pesquisar*, ou seja, realizar tarefas necessárias à escrita de uma pesquisa, tais como coletar dados, pesquisar bibliografia, adotar uma metodologia de investigação, inserindo-se, assim, em um modelo de pesquisa já estabelecido e reconhecido pela comunidade acadêmica; e 2) *relatar a pesquisa*, de maneira a escrever considerando os efeitos de sentido que podem ser depreendidos do texto pelos leitores da comunidade.

Cabe saber, então, como um jovem pesquisador faz para dar conta de realizar uma escrita que leve esses dois aspectos em consideração. Por se tratar de alguém em formação, é de grande importância que possa contar com alguém que o auxilie,

pontuando aquilo que precisa articular em sua escrita, de modo a seguir os padrões estabelecidos, fazendo-se compreender: o orientador.

Trata-se de uma figura que, escolhida e/ou escolhendo seu orientando, realiza uma aposta em uma parceria que possa produzir algum tipo de contribuição às questões que concernem à área de conhecimento na qual está inserido. É ele quem vai lidar com as angústias, fantasias e dificuldades apresentadas por seu aluno, de maneira a auxiliá-lo na elaboração de sua pesquisa.

Optamos, nesta pesquisa, por realizar um estudo de caso que possibilitasse acompanhar mais detidamente um processo de orientação que culminasse em uma pesquisa considerada relevante para sua área. Considerando que, no processo de formação de um pesquisador, o orientador ocupa o lugar daquele que pode auxiliar seu orientando no processo de escrita, interessam-nos os efeitos das intervenções feitas por uma orientadora nas reescritas daquilo que viria a constituir uma dissertação.

Para que se saibam quais os critérios utilizados para a seleção do *corpus* analisado, no que se segue narramos brevemente como se constitui. Acompanhando a defesa de mestrado de Louise, na qual tivemos acesso prévio ao texto da dissertação então defendida, destacaram-se os debates e comentários feitos pela banca, bastante elogiosa, quanto à qualidade do trabalho apresentado e à necessidade de levá-lo adiante, no doutorado. Naquela sala de defesa, ficava evidente que saía um trabalho que em muito contribuiria para sua área, bem como também uma pesquisadora e futura docente que teria muito a realizar como tal.

Considerando que se tratava de um trabalho que se destacava, acreditamos que analisá-lo auxiliaria a compreender como ainda é possível formar pesquisadores, mesmo quando os índices de conclusão de cursos de pós-graduação são tão baixos. Foi assim que escolhemos acompanhar o percurso de escrita de Louise, a quem pedimos que nos doasse todo o material escrito que tivesse guardado do período de escrita de sua dissertação. Ela prontamente aceitou, doando-nos este material, e, com ele, assinando um *Termo de Autorização* de seu uso para fins de pesquisa.

Com o material em mãos, cabia a nós realizar sua organização, para fins de análise e de composição de parte do banco de dados *Movimentos do Escrito*. Para tanto, foi feita uma leitura prévia de todos os manuscritos recebidos, a fim de excluir aqueles que estivessem em duplicidade.

Em seguida, foi montada uma tabela com as seguintes informações: o número do manuscrito; uma breve descrição de seu conteúdo (informando, por exemplo, se havia

intervenções do orientador ou comentários de colegas); o número de páginas; e o ano de produção. Essa primeira tabela foi construída, separando-se todos os manuscritos da primeira iniciação científica, os da segunda iniciação científica, e os de cada capítulo da dissertação. Ainda que seja uma tabela extensa, avaliamos como importante sua apresentação, neste momento<sup>8</sup>.

**Tabela 3 – Extensão da produção de Louise entre 2004 e 2008**

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
01	1ª. Iniciação científica – Projeto (25/05) (01)	03	2004
02	1ª. Iniciação científica – Projeto coletivo (25/05) (02)	02	2004
03	1ª. Iniciação científica – Projeto (03)	02	2004
04	1ª. Iniciação científica – Anexo (04)	01	2004
05	1ª. Iniciação científica – Anexo (05)	12	2004
06	Resumo para congresso	01	2004
07	Apresentação de power point para congresso	14	2004
08	Artigo para congresso	08	2004
09	Artigo escrito com orientadora e colega – Anexo (01)	02	2004
10	Artigo escrito com orientadora e colega – Anexo (02)	03	2004
11	Artigo escrito com orientadora e colega – Anexo (03)	05	2004
12	Artigo escrito com orientadora e colega (04)	12	2004
13	Artigo escrito com orientadora e colega (05)	30	2004
14	Artigo escrito com orientadora e colega (06)	09	2004
15	Artigo escrito com orientadora e colega (07)	29	2004
16	Artigo escrito com orientadora e colega (08)	23	2004
17	Artigo escrito com orientadora e colega (09)	24	2004
18	Artigo escrito com orientadora e colega (10)	23	2004
19	1ª. Iniciação científica – Anexo (06)	01	2005
20	1ª. Iniciação científica – Anexo (07)	01	2005
21	Artigo escrito com orientadora e colega (11)	23	2005
22	Artigo escrito com orientadora e colega (12)	24	2005
23	Artigo escrito com orientadora e colega (13)	24	2005
24	E-mail para colegas mestrandos (14/03)	01	2005
25	E-mail para colegas mestrandos	01	2005
26	Declaração de atividades	02	2005
27	1ª. Iniciação científica – Relatório parcial (08)	26	2005
28	1ª. Iniciação científica – Relatório parcial (09)	26	2005
29	1ª. Iniciação científica – Anexo (10)	01	2005
30	1ª. Iniciação científica – Anexo (11)	22	2005
31	1ª. Iniciação científica – Anexo (12)	02	2005
32	1ª. Iniciação científica – Anexo (13)	36	2005
33	1ª. Iniciação científica – Anexo (14)	36	2005
34	1ª. Iniciação científica – Anexo (15)	36	2005
35	1ª. Iniciação científica – Anexo (16)	36	2005
36	1ª. Iniciação científica – Relatório (17)	28	2005
37	1ª. Iniciação científica – Relatório (18)	27	2005
38	1ª. Iniciação científica – Anexo (19)	43	2005
39	1ª. Iniciação científica – Relatório final (20)	23	2005
40	Resumo para congresso	01	2005

<sup>8</sup> Cumpre fazer uma ressalva: quando Louise aceitou nos dar o material referente à sua produção, alertou-nos de que não tinha algumas versões em que a orientadora tinha incidido no texto, pois muitas dessas que foram feitas a mão, durante constantes reuniões de orientação com Jacqueline, foram por ela descartadas após a revisão do texto.

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
41	Resumo para congresso	01	2005
42	Instruções sobre como escrever resumo	01	2005
43	Programação de congresso	06	2005
44	Artigo para congresso	09	2005
45	Artigo para congresso	10	2005
46	1ª. Iniciação científica – Relatório final (21)	26	2005
47	1ª. Iniciação científica – Relatório final (22)	02	2005
48	1ª. Iniciação científica – Relatório final (23)	27	2005
49	1ª. Iniciação científica – Relatório final (24)	28	2005
50	Artigo escrito com orientadora e colega (14)	25	2005
51	Artigo escrito com orientadora e colega (15)	25	2005
52	Artigo escrito com orientadora e colega (16)	25	2005
53	Artigo escrito com orientadora e colega – Parecer (17)	02	2005
54	Artigo escrito com orientadora e colega – Parecer (18)	04	2005
55	Resumo para congresso	01	2005
56	Artigo para congresso	02	2005
57	Resumo para congresso	01	2005
58	Apresentação para congresso	07	2005
59	Apresentação para congresso	07	2005
60	2ª. Iniciação científica (01)	06	2005
61	2ª. Iniciação científica – Projeto coletivo (02)	24	2005
62	2ª. Iniciação científica – Projeto da orientadora (03)	01	2005
63	2ª. Iniciação científica (04)	03	2005
64	2ª. Iniciação científica – Anexos (05)	07	2005
65	2ª. Iniciação científica – Anexos (06)	24	2005
66	2ª. Iniciação científica – Anexos (07)	01	2005
67	2ª. Iniciação científica (08)	11	2005
68	2ª. Iniciação científica (09)	03	2005
69	2ª. Iniciação científica (10) – Com intervenções da orientadora	12	2005
70	2ª. Iniciação científica (11)	11	2005
71	2ª. Iniciação científica (12)	11	2005
72	2ª. Iniciação científica (13)	05	2005
73	2ª. Iniciação científica (14)	30	2005
74	Resumo para congresso	01	2005
75	Resumo para congresso	01	2005
76	Apresentação para congresso	01	2005
77	Texto de uma colega	05	2005
78	2ª. Iniciação científica – Anexos (15)	02	2005
79	Resumo para congresso	01	2005
80	Resumo para congresso	01	2005
81	Resumo para congresso	01	2005
82	2ª. Iniciação científica (16)	06	2005
83	Artigo escrito com orientadora e colega (19)	29	2006
84	Definição sobre dissertação	03	2006
85	Anotações sobre escrita	01	2006
86	Definição sobre resumo	01	2006
87	Dissertação – Projeto (01)	04	2006
88	Dissertação – Projeto (02)	07	2006
89	Dissertação – Projeto (03)	10	2006
90	Dissertação – Projeto (04) – comentado por colega	03	2006
91	Dissertação – Projeto (05) – comentado por colega	04	2006
92	E-mail de colega	05	2006
93	Dissertação – Projeto (06)	20	2006
94	Dissertação – Projeto (07)	20	2006
95	Dissertação – Projeto (08)	20	2006
96	Dissertação – Projeto (09)	20	2006
97	Regulamento acadêmico	14	2006

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
98	Trabalho para disciplina	13	2006
99	Pedido de reconsideração de bolsa	06	2006
100	E-mail de colega	02	2006
101	Boletim de créditos cursados	01	2006
102	Relatório de atividades (01)	05	2006
103	Relatório de atividades (02)	06	2006
104	Relatório de atividades (03)	06	2006
105	Relatório de atividades (04)	07	2006
106	Esboço de trabalho	01	2006
107	Introdução (01)	01	2006
108	Introdução (02) – com intervenções da orientadora	05	2006
109	Introdução (03)	10	2006
110	Introdução (04)	10	2006
111	Introdução (05) – com intervenções da orientadora	14	2006
112	Introdução (06)	01	2006
113	Capítulo 1 (01)	09	2006
114	Capítulo 2 (01)	02	2006
115	Relatório de qualificação (01)	29	2006
116	Capítulo 1 (02)	03	2006
117	Relatório de qualificação (02)	31	2006
118	Capítulo 1 (03)	10	2006
119	Resenha de texto teórico	04	2006
120	Introdução (07)	04	2006
121	Introdução (08)	06	2006
122	Introdução (09) – com intervenções da orientadora	06	2006
123	Introdução (10) – com intervenções da orientadora	08	2006
124	Introdução (11) – com intervenções da orientadora	08	2006
125	Resenha de texto teórico	01	2006
126	Introdução (12)	07	2006
127	Introdução (13)	06	2006
128	Introdução (14)	05	2006
129	Resenha de texto teórico	10	2006
130	Resenha de texto teórico	45	2006
131	Introdução (15)	34	2006
132	Introdução (16)	33	2006
133	Introdução (17)	36	2006
134	Introdução (18)	36	2006
135	Introdução (19)	35	2006
136	Introdução (20)	35	2006
137	Introdução (21)	36	2006
138	Introdução (22) – com intervenções da orientadora	07	2006
139	Introdução (23) – com intervenções da orientadora	07	2006
140	Relatório de qualificação (03)	03	2006
141	Relatório de qualificação (04)	03	2006
142	Relatório de qualificação (05)	03	2006
143	Relatório de qualificação (06) – com intervenções da orientadora	04	2006
144	Capítulo 1 (04)	01	2006
145	Capítulo 1 (05)	02	2006
146	Capítulo 1 (06)	01	2006
147	Relatório de qualificação (07)	30	2006
148	Capítulo 1 (07)	09	2006
149	Capítulo 1 (08) – com intervenções da orientadora	06	2006
150	Capítulo 1 (09)	09	2006
151	Relatório de qualificação (08) – com intervenções da orientadora	31	2006
152	Resumo para congresso	01	2006
153	Artigo para congresso	04	2006
154	Trabalho para disciplina (01)	14	2006

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
155	Trabalho para disciplina (02)	14	2006
156	Trabalho para disciplina (03)	14	2006
157	Resumo para congresso	01	2006
158	Apresentação para congresso	02	2006
159	Resumo para congresso	01	2006
160	Relatório de atividades	09	2006
161	Artigo lido	04	2006
162	Resumo para congresso	01	2006
163	Boletim de créditos cursados	01	2006
164	Informações sobre congresso	01	2006
165	Resumo para congresso	02	2006
166	Artigo escrito com orientadora (01)	20	2006
167	Artigo escrito com orientadora (02)	24	2006
168	Artigo escrito com orientadora (03)	24	2006
169	Artigo escrito com orientadora (04)	24	2006
170	Artigo escrito com orientadora (05)	26	2006
171	Artigo escrito com orientadora (06)	38	2006
172	Artigo escrito com orientadora (07)	27	2006
173	Resumo de pesquisa coletiva	01	2006
174	Plano de trabalho PAE	02	2006
175	Programação de congresso	01	2006
176	Resumo para congresso	01	2006
177	Resumo para congresso	01	2006
178	Resumo para congresso	03	2007
179	Calendário de reuniões	01	2007
180	Cronograma de atividades	06	2007
181	Resumo de entrevista	02	2007
182	Cronograma de atividades	01	2007
183	Relatório de atividades	03	2007
184	Capítulo 2 (02)	15	2007
185	Capítulo 2 (03)	14	2007
186	Capítulo 4 (01) – com intervenções da orientadora	17	2007
187	Capítulo 4 (02)	39	2007
188	Capítulo 4 (03) – com intervenções da orientadora	39	2007
189	Capítulo 4 (04) – com intervenções da orientadora	38	2007
190	Relatório de qualificação (09)	75	2007
191	Relatório de qualificação (10)	80	2007
192	Relatório de qualificação (11)	119	2007
193	Relatório de qualificação (12) – com intervenções da orientadora	114	2007
194	Relatório de qualificação (13)	119	2007
195	Relatório de qualificação (14)	120	2007
196	Relatório de qualificação (15)	120	2007
197	Exame de qualificação (01)	02	2007
198	Exame de qualificação (02)	03	2007
199	Exame de qualificação (03)	03	2007
200	Exame de qualificação (04)	05	2007
201	Exame de qualificação (05)	05	2007
202	Exame de qualificação (06)	05	2007
203	Exame de qualificação (07)	05	2007
204	Artigo escrito com a orientadora (01)	20	2007
205	Artigo escrito com a orientadora (02)	25	2007
206	Capítulo 1 (10)	17	2008
207	Capítulo 1 (11) – com intervenções da orientadora	20	2008
208	Capítulo 1 (12)	20	2008
209	Capítulo 1 (13)	25	2008
210	Capítulo 1 (14)	21	2008
211	Capítulo 1 (15)	21	2008

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
212	Capítulo 1 (16) – com intervenções da orientadora	22	2008
213	Capítulo 1 (17)	29	2008
214	Capítulo 2 (04)	05	2008
215	Capítulo 2 (05) – com intervenções da orientadora	07	2008
216	Capítulo 2 (06)	20	2008
217	Capítulo 2 (07)	20	2008
218	Capítulo 2 (08) – com intervenções da orientadora	27	2008
219	Capítulo 2 (09)	25	2008
220	Capítulo 2 (10)	26	2008
221	Capítulo 2 (11)	26	2008
222	Capítulo 2 (12)	27	2008
223	Capítulo 2 (13)	01	2008
224	Capítulo 2 (14)	12	2008
225	Capítulo 2 (15)	02	2008
226	Capítulo 2 (16) – com intervenções da orientadora	09	2008
227	Capítulo 2 (17) – com intervenções da orientadora	11	2008
228	Capítulo 2 (18) – com intervenções da orientadora	15	2008
229	Capítulo 2 (19) – com intervenções da orientadora	17	2008
230	Capítulo 2 (20) – com intervenções da orientadora	19	2008
231	Capítulo 2 (21) – com intervenções da orientadora	04	2008
232	Capítulo 2 (22)	03	2008
233	Capítulo 2 (23) – com intervenções da orientadora	07	2008
234	Capítulo 2 (24) – com intervenções da orientadora	11	2008
235	Capítulo 2 (25)	41	2008
236	Capítulo 2 (26) – com intervenções da orientadora	02	2008
237	Capítulo 2 (27)	05	2008
238	Capítulo 2 (28) – com intervenções da orientadora	08	2008
239	Capítulo 2 (29) – com intervenções da orientadora	14	2008
240	Capítulo 2 (30) – com intervenções da orientadora	03	2008
241	Capítulo 2 (31) – com intervenções da orientadora	08	2008
242	Capítulo 3 (01) – com intervenções da orientadora	13	2008
243	Capítulo 3 (02) – com intervenções da orientadora	36	2008
244	Capítulo 3 (03) – com intervenções da orientadora	38	2008
245	Capítulo 3 (04) – com intervenções da orientadora	39	2008
246	Capítulo 3 (05)	26	2008
247	Capítulo 3 (06)	26	2008
248	Capítulo 3 (07)	26	2008
249	Capítulo 3 (08) – com intervenções da orientadora	22	2008
250	Capítulo 3 (09)	21	2008
251	Capítulo 3 (10)	21	2008
252	Capítulo 3 (11) – com intervenções da orientadora	26	2008
253	Capítulo 3 (12) – com intervenções da orientadora	26	2008
254	Capítulo 3 (13) – com intervenções da orientadora	10	2008
255	Capítulo 3 (14) – com intervenções da orientadora	02	2008
256	Capítulo 3 (15) – com intervenções da orientadora	10	2008
257	Capítulo 3 (16)	26	2008
258	Capítulo 3 (17) – com intervenções da orientadora	26	2008
259	Capítulo 4 (05)	02	2008
260	Capítulo 4 (06)	31	2008
261	Capítulo 4 (07) – com intervenções da orientadora	28	2008
262	Capítulo 4 (08) – com intervenções da orientadora	32	2008
263	Capítulo 4 (09)	30	2008
264	Capítulo 4 (10)	30	2008
265	Capítulo 4 (11) – com intervenções da orientadora	32	2008
266	Capítulo 4 (12)	34	2008
267	Capítulo 4 (13)	36	2008
268	Capítulo 4 (14) – com intervenções da orientadora	32	2008

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
269	Capítulo 4 (15)	38	2008
270	Capítulo 4 (16)	38	2008
271	Capítulo 4 (17) – com intervenções da orientadora	28	2008
272	Capítulo 4 (18) – com intervenções da orientadora	04	2008
273	Considerações finais (01)	04	2008
274	Considerações finais (02)	06	2008
275	Considerações finais (03) – com intervenções da orientadora	09	2008
276	Considerações finais (04)	09	2008
277	Considerações finais (05) – com intervenções da orientadora	09	2008
278	Considerações finais (06) – com intervenções da orientadora	09	2008
279	Resumo para congresso	01	2008
280	Programação de congresso	01	2008
281	Artigo para leitura	17	2008
282	Texto de colega comentado	05	2008
283	Informe sobre cronograma	01	2008
284	Artigo para leitura	04	2008
285	Resenha de texto teórico	01	2008
286	Programação de congresso	01	2008
287	Programação de congresso	01	2008
288	Programação de congresso	01	2008
289	Pedido de reconsideração	01	2008
290	Power point para aula	04	2008
291	Artigo para congresso (01)	10	2008
292	Programação de congresso	04	2008
293	Artigo para congresso (02)	08	2008
294	Artigo para congresso (03)	08	2008
295	Material para assessoria	08	2008
296	Artigo para congresso (04)	06	2008
297	Artigo para congresso (05)	06	2008
298	Resumo para congresso	01	2008
299	Artigo escrito com colega (01)	07	2008
300	Artigo para congresso (01)	11	2008
301	Relatório de atividades	14	2008
302	Resenha de texto teórico	01	2008
303	Artigo	02	2008
304	Calendário de atividades	01	2008
305	Artigo escrito com colega (02)	07	2008
306	Artigo escrito para congresso (02)	11	2008
307	Relatório de atividades	14	2008
308	Artigo para congresso	04	2008
309	Resumo para congresso	01	2008
310	Programação de congresso	08	2008
311	Artigo escrito para congresso	02	2008
312	Artigo para congresso (03)	11	2008
313	Artigo para congresso	09	2008
314	Artigo escrito com orientadora	32	2008
315	Artigo escrito com orientadora	41	2008
316	Resumo	01	2008
317	Artigo para congresso	04	2008
318	Sumário	02	2008
319	Referências bibliográficas	01	2008
320	Sumário	02	2008
321	Referências bibliográficas	05	2008
322	Dissertação (01)	133	2008
323	Dissertação (02)	09	2008
324	Resumo	02	2008
325	Resumo	01	2008



<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>N. páginas</b>	<b>Ano</b>
326	Resumo	01	2008
327	Dissertação (03)	154	2008
328	Dissertação (04) – com intervenções da orientadora	154	2008
329	Resumo	01	2008
330	Dissertação (04)	154	2008
331	Sumário	03	2008
332	Dissertação (05) – com intervenções da orientadora	169	2008
333	Dissertação (06)	169	2008
334	Dissertação (07)	09	2008
335	Dissertação (08)	169	2008
336	Conversa com orientadora	04	2008
337	Apresentação de power point	14	2008
338	Dissertação (09)	22	2008
339	Sumário	02	2008
340	Dissertação (10) – com intervenções da orientadora	153	2008
341	Referências bibliográficas	05	2008
342	Dissertação (11) – com intervenções da orientadora	07	2008
343	Resumo	01	2008
344	Dissertação (12) – com intervenções da orientadora	135	2008
345	Apresentação de power point	21	2008
346	Resumo	03	2008
347	Abstract	02	2008
348	Abstract	02	2008
349	Dissertação (13)	149	2008
350	Dissertação (14) – com intervenções da orientadora	147	2008
351	Anotações manuscritas	101	2008
352	Anotações manuscritas	03	2008
353	Dissertação (15) – com intervenções da orientadora	11	2008
354	Dissertação (16) – com intervenções da orientadora	01	2008
355	Dissertação final (17)	170	2008

Por ocasião da organização dos dados, algumas características dos textos que encontramos chamaram nossa atenção. No que se refere à formação inicial de Louise, percebemos que, desde o primeiro ano de iniciação científica, a jovem pesquisadora dava mostras de seu empenho para seguir uma carreira acadêmica.

O exame da tabela nos mostra a extensão da produção de Louise durante o período de escrita de sua dissertação (268 manuscritos, dos quais 102 tinham intervenção do orientador).

Como nosso objetivo é analisar os efeitos dos apontamentos feitos por um orientador em versões de textos produzidas por uma jovem ao longo de seu mestrado, interessou-nos analisar as versões de texto nas quais havia marcas de intervenção de Jacqueline, além daquelas que foram escritas por Louise após ter recebido o retorno de leitura de sua orientadora.

Em nossa análise, ativemo-nos a dois aspectos: um referente aos modos como Jacqueline interveio nos textos de Louise; e outro referente às mudanças textuais e de

posição diante do próprio texto escrito, por parte de Louise, a partir das intervenções de sua orientadora.

Assim, realizamos, inicialmente, uma descrição a respeito dos diferentes modos como Jacqueline interveio nas versões de texto de sua aluna. Para isso, tomamos como categoria de análise os tipos de intervenção de um orientador, tal como proposto por Riolfi e Andrade (2009) e que foram descritos na seção precedente. Nosso objetivo, ao fazer uso dessas categorias, é verificar em que medida os diferentes modos pelos quais Jacqueline interveio no texto de Louise permitiram, à aluna, fazer a passagem da transferência imaginária para a transferência de trabalho. Interessa-nos, assim, compreender que ações um orientador faz para deslocar o foco da relação entre ele e seu orientando na “pessoalidade” para a implicação na escrita da pesquisa.

Para tanto, selecionamos para análise trechos nos quais Jacqueline atuou como co-autora e como agente do real, intervindo de modo a responsabilizar sua aluna pelo que escreveu, seja por meio de formulações jocosas, seja por meio da informação de que não iria mais ler o trabalho a partir de determinado ponto, por considerar que a aluna, por conta própria, teria condições de revisá-lo.

Sendo a ação do tipo “agente do real” pautada numa responsabilização do aluno por aquilo que escreveu, queremos compreender como sua instauração pode auxiliar o aluno a sair da vergonha narcísica, na qual está em jogo a imagem que construiu a respeito de si mesmo, para entrar em jogo a vergonha psicanalítica, que está pautada numa posição ética diante de sua pesquisa.

Em um segundo momento de análise, a partir da análise dos efeitos da intervenção de Jacqueline no processo de escrita de Louise, queremos identificar a instauração do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003), ou seja, um movimento de duas vias no qual, ao escrever, o sujeito tanto incide sobre o texto, fazendo transformações na materialidade textual, quando sofre os efeitos da escrita sobre si mesmo.

Feitas essas descrições iniciais, passemos à análise de dados a partir das perspectivas aqui apontadas.

## 4. INTERVENÇÕES (QUE GERAM TRABALHO) EM VERSÕES DE TEXTOS

---

Neste capítulo, vamos: 1) caracterizar as principais intervenções realizadas por Jacqueline, em versões de textos produzidos por Louise; e 2) descrever aquelas intervenções que tiveram maior impacto no percurso de escrita da aluna. Com esta última ação, nossa esperança é chegar a correlacionar as intervenções em versões de textos com a instauração da transferência de trabalho e sua vigência ao longo do percurso.

### 4.1. Características gerais das ações de Jacqueline

Indo além do *prêt-à-porter* e demonstrando um *savoir y faire*, Jacqueline parece exceder ao que, na cultura, é compreendido como a neutralidade e assepsia da “correção de tese”. As marcas deixadas por ela em textos dão a ver seu julgamento segundo o qual as intervenções textuais em contextos acadêmicos não são incompatíveis com as expressões de sua singularidade. Talvez, por este motivo, seu trabalho adquira uma coloração bastante intensa.

Na tentativa de mostrar as nuances dessa coloração, vamos analisar, nesta seção, alguns dos e-mails trocados entre Jacqueline e Louise e, em seguida, os principais tipos de intervenções feitos pela orientadora nas versões que lhe foram entregues pela jovem mestranda.

#### **4.1.1. O que se pode depreender da correspondência via e-mail entre Jacqueline e Louise?**

Tivemos acesso a dezenove e-mails trocados entre Jacqueline e Louise no período entre fevereiro de 2007 e abril de 2008, compreendendo um espaço de 16 dos 28 meses de extensão do mestrado. Esses e-mails foram enviados nos mais diversos dias da semana e horários, o que permite perceber que:

- a) A frequência do contato entre orientador e sua orientanda é, no mínimo, de três vezes por semana;
- b) Os chamados dias livres (sábados, domingos, feriados, noites e madrugadas) eram utilizados por ambas para trabalhar;
- c) As desculpas do tipo “não pude fazer porque estava muito tarde”, ou “nesse final de semana não posso” não participam do padrão interacional do par; e
- d) É comum que Jacqueline faça envios de materiais que mostram estar sempre pensando, mesmo em ausência física, no trabalho dos seus alunos.

A partir de uma leitura preliminar dos e-mails enviados pela orientadora, esses foram classificados em três grandes categorias: 1) Indicações de leitura, enviadas tanto para Louise, como para ela e outros colegas de pós-graduação; 2) Retornos de leitura, com comentários a respeito de versões de texto que foram lidas por Jacqueline; e 3) Leituras de terceiros, com indicações de colegas para lerem versões escritas por Louise.

Nossa análise se centrou, nesse primeiro momento, nos e-mails incluídos na primeira categoria. Para realizá-los, selecionamos os cinco e-mails nos quais a orientadora envia textos anexos ou no corpo do texto, sendo alguns destinados unicamente a Louise, e outros destinados a ela e a outras colegas, também orientadas por Jacqueline. Para que se tenha uma ideia de como essas indicações de leitura se constituíam, seguem os títulos dos e-mails:

- 1) Orientação on-line!
- 2) Anexos que ajudam...
- 3) PARA REFLETIR
- 4) ANEXOS IMPORTANTES
- 5) INSTRUMENTO DE LEITURA

Percebe-se, nos títulos dados por Jacqueline, um contínuo: a tentativa de mostrar a relevância do e-mail enviado. Passamos a analisar esses e-mails tendo em vista que, quando se recebe um e-mail, o título é a primeira informação que chega a quem o recebe. Sua leitura pode, assim, servir como uma espécie de “preliminar” do conteúdo da mensagem da orientadora.

No primeiro, “Orientação on-line!”, o elemento que logo chama a atenção, visualmente, é o ponto de exclamação, marca gráfica clara de exaltação daquilo que está sendo escrito. Quando olhamos mais detidamente para o enunciado, percebemos que o fato de Jacqueline escrever que se trata de uma atividade de “orientação” demonstra que esse, definitivamente, não é um assunto trivial. Ela se coloca na posição de autoridade que lhe confere a posição de orientadora.

No segundo, “Anexos que ajudam...”, a orientadora dá indícios de se tratar de um e-mail cujo conteúdo é constituído por textos, anexos, que devem ser lidos por Louise, e que, a partir de uma seleção de Jacqueline, são indicados como podendo ajudá-la no desenrolar de sua pesquisa. Chama a atenção, nesse enunciado, o uso de reticências, marca gráfica que, mais uma vez, dá destaque ao enunciado, e que, por assim dizer, “deixa algo no ar”: se a orientadora selecionou os textos, caberia à orientanda aceitar a indicação e lê-los.

No terceiro, “PARA REFLETIR”, o uso de caixa alta salta aos olhos à primeira vista. Esse destaque já mostra a relevância dada ao conteúdo do e-mail. Além disso, dá instruções para a aluna, que deve fazer algo a partir da leitura: “refletir”. Não se trata, portanto, de uma indicação de leitura inconsequente, do tipo “leia X porque é importante”. Trata-se de indicar uma leitura que possa surtir algum tipo de efeito em seu leitor.

No quarto, “ANEXOS IMPORTANTES”, o uso de caixa alta mais uma vez dá destaque ao e-mail. Além disso, a indicação de ser este um material qualificado como importante dá maior relevância para o mesmo. Não são anexos quaisquer, mas arquivos que foram previamente selecionados e organizados em nível de relevância para o desenvolvimento do trabalho.

No quinto, “INSTRUMENTO DE LEITURA”, novamente Jacqueline faz uso do recurso gráfico de caixa alta para chamar a atenção para o material que está enviando para suas orientandas. Destaca o fato de enviar um material que pode ter utilidade para as jovens pesquisadoras, por se tratar de um “instrumento de leitura”. Mais uma vez, ao

pontuar a relevância do material apresentado, Jacqueline demonstra um trabalho prévio de seleção daquilo que passou para suas orientadas.

Parece-nos que quando Jacqueline faz uso de recursos como caixa alta, pontos de exclamação e outras marcas que destacam o texto que está sendo enviado para sua aluna, busca um destaque que, para além do aspecto visual, ressoa como um alerta para quem lê. Por vezes, o uso desse tipo de recurso faz-se necessário, considerando que um jovem pesquisador pode, durante a escrita de sua dissertação, sentir-se perdido, sem saber o que ler, o que escrever. “Acordá-lo”, por assim dizer, por meio de indicações de possíveis ações, pode reduzir a angústia que muitas vezes o paralisa, levando-o ao trabalho.

Transcrevemos, no que se segue, a data, o assunto e o conteúdo de cada um desses e-mails.

**E-mail 01 – 21/02/2007**

Eu tava fuçando nos meus próprios trabalhos para responder com uma pergunta que me fizeram quando achei esta parte da minha tese que vai anexa. Acho que reflexão análoga deve constar na sua, então, vai aí. Sei que vc já leu, mas de novo é sempre outra coisa, não é mesmo?  
Ah! Legal o contato com o XXX.

No primeiro e-mail de indicação de leitura, Jacqueline mostra a sua aluna que estava trabalhando (“Eu tava fuçando nos meus próprios trabalhos”), e encontrou um texto que poderia ajudá-la (“Acho que reflexão análoga deve constar na sua”). Não se trata da oferta de um texto qualquer, mas sim de uma parte da tese da orientadora (“achei esta parte da minha tese que vai anexa”), que a mesma diz saber já ter sido lida por sua aluna (“Sei que vc já leu”), mas cuja seleção, naquele momento preciso de escrita da aluna, deveria ser levada em consideração (“mas de novo é sempre outra coisa, não é mesmo?”).

Percebe-se, aqui, que a orientadora faz uma indicação de leitura que considera relevante para o encaminhamento da escrita da dissertação e oferece seu próprio texto como fonte de “reflexão análoga” a ser seguida pela aluna. Há, nisso, indícios do estabelecimento de um laço entre ambas que permite uma produção em parceria.

**E-mail 02 – 24/05/2007**

... não sei muito bem no que, mas parecem valer a lida. Bjs, Jacqueline

No segundo e-mail, parecendo despreziosa (“não sei muito bem no que”), em especial pelo modo de iniciar o texto, ou seja, com reticências e letra minúscula,

Jacqueline escreve para sua orientanda indicando algumas leituras marcadas como sendo do tipo que “ajudam”, que “parecem valer a lida”, mas coloca nas mãos de Louise a tarefa de descobrir “no que”. Há, aqui, uma aposta de que a aluna vai saber valorizar a indicação da orientadora e que vai apostar na leitura, mesmo sem saber onde essa a levará.

**E-mail 03 – 01/06/2007**

**COMO NASCE UM PARADIGMA**

Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula, em cujo centro pôs uma escada e, sobre ela, um cacho de bananas. Quando um macaco subia a escada para apanhar as bananas, os cientistas lançavam um jato de água fria nos que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros os enchiam de pancada.

Passado mais algum tempo, mais nenhum macaco subia a escada, apesar da tentação das bananas. Então, os cientistas substituíram um dos cinco macacos. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada, dela sendo rapidamente retirado pelos outros, que lhe bateram.

Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada.

Um segundo foi substituído, e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado, com entusiasmo, na surra ao novato. Um terceiro foi trocado, e repetiu-se o fato. Um quarto e, finalmente, o último dos veteranos foi substituído.

Os cientistas ficaram, então, com um grupo de cinco macacos que, mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam a bater naquele que tentasse chegar às bananas.

Se fosse possível perguntar a algum deles por que batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria:

\_\_ " Não sei, as coisas sempre foram assim por aqui... " (Albert Einstein)

Não debes perder a oportunidade de passar esta história para os teus amigos, para que, de vez em quando, se questionem por que fazem (ou não fazem) certas coisas.

**" É MAIS FÁCIL DESINTEGRAR UM ÁTOMO DO QUE UM PRECONCEITO"**

No terceiro e-mail, Jacqueline envia a Louise uma breve narrativa a respeito de como se instaura um novo paradigma. O texto permite estabelecer uma reflexão acerca da medida em que nós, seres humanos, somos capazes de identificar quais as origens e eventuais necessidades de permanência desses paradigmas, levando a questionar situações do tipo “Não sei, as coisas sempre foram assim por aqui...”.

Interessante observar que o texto faz um percurso investigativo, no sentido de relatar os passos que levaram à constituição de um novo paradigma, mostrando a necessidade de se investigar o status quo. Trata-se de uma atitude certamente necessária a todo aquele que se pretende constituir enquanto pesquisador. A historietta transmitida pela orientadora certamente não teve objetivo vão.

**E-mail 04 – 11/06/2007**

Louise,

Pensando muito a respeito da sua pesquisa, cheguei à conclusão que vc não vai conseguir fechar sem falar a respeito da PSICOSE ORDINÁRIA. Conversaremos sobre este assunto, mas, até lá, pv tente tirar o que consegue entender a este respeito dos arquivos anexos. Vc não vai encontrar em todos, mas, atolada de

trabalho, não vou conseguir selecionar. Bj, Jacqueline
--

No quarto e-mail, pela primeira vez nos e-mails analisados até o momento, a orientadora dirige-se à orientanda chamando-a pelo nome (“Louise,”). Jacqueline demonstra estar atenta e até mesmo preocupada com o andamento da pesquisa de sua aluna (“Pensando muito a respeito da sua pesquisa”). Faz uma indicação de assunto a ser estudado dando grande grau de relevância a ele (“cheguei à conclusão que vc não vai conseguir fechar sem falar a respeito da PSICOSE ORDINÁRIA”), seja por meio do uso do recurso do uso da caixa alta, seja por meio da afirmação segundo a qual a aluna, na sua avaliação, sem estudar o assunto indicado, a aluna não conseguiria terminar a dissertação.

Jacqueline coloca, mais uma vez, a responsabilidade de leitura nas mãos de Louise, ressaltando que se trata de um assunto complexo, sobre o qual debaterão (“conversaremos sobre este assunto”), mas que deve começar a ser estudado pela aluna (“mas, até lá, pv tente tirar o que consegue entender a este respeito”). Coloca, ainda, nas mãos de Louise, a responsabilidade por realizar a seleção do conteúdo que esteja relacionado ao assunto que ela deve estudar (“Vc não vai encontrar em todos, mas, atolada de trabalho, não vou conseguir selecionar”).

<b>E-mail 05 – 07/01/2008</b>
-------------------------------

... Para ir estudando, menininhas...
--------------------------------------

Por fim, no quinto e-mail dessa categoria, Jacqueline usa reticências, abrevia palavras e trata carinhosamente suas alunas, com o uso de diminutivo, e dá indicação de leitura (“... Pra ir ‘studando, menininhas...”).

Podemos pontuar, a partir da análise dos e-mails de indicação de leitura enviados por Jacqueline, que ela demonstra empenho em seu trabalho, deixando claros os momentos em que, espontaneamente, procurou textos que pudessem colaborar para o encaminhamento da pesquisa de sua aluna. Não se trata, portanto, de tarefa burocraticamente realizada. Há um empenho pessoal na formação de sua orientanda.

A esse respeito, uma associação com a elaboração que Lacan faz a respeito do desejo do analista (1964) e a insistência de Jacqueline não parece disparatada. Longe de parecer responder a um imperativo moral para trabalhar, ela parece se colocar em posição muito próxima à do analista. Lembremos que, para Lacan, o que define um



analista é a sua possibilidade de suportar as duas vertentes do real: a do impossível, que não pode ser simbolizado; e a da repetição, do que volta sempre ao mesmo lugar.

Na avaliação de Lacan, é este “padecer” do analista que sofre uma paixão do real que o faz abrir mão da segunda vertente em favor da primeira. É por este motivo que ele aparece onde não é esperado. Coloca-se em posição estratégica de acordo com a situação. Assim age Jacqueline.

Para dar um exemplo, vamos recortar, ainda que superficialmente, os modos utilizados por ela para dar a entender que, na sua avaliação, há um problema a ser corrigido com relação à incorporação de leituras no texto. Esta pontuação pode ser feita:

- a) Solicitando a releitura sem maiores explicações, quase que de modo evasivo. Após afirmar que sabe que a leitura já havia sido feita, completa “mas de novo é sempre outra coisa, não é mesmo?” (E-mail 01);
- b) De maneira direta e delicada, chamando a atenção de sua aluna de que é preciso, naquele momento de sua formulação, recuperar uma leitura já feita (E-mail 01);
- c) Colocando-se em posição de dúvida, de quem quer dar a ver que não sabe muito ao certo o que está fazendo. Ao invés de criticar abertamente a utilização, sua aparente “titubeação” aponta para a aluna a necessidade de sopesar se uma determinada leitura será válida ou não para o trabalho (E-mail 02);
- d) Inserindo, ela mesma, excertos no meio do texto redigido pela aluna. Essa modalidade de indicação de leitura, com apresentação de excertos, ajuda que Louise visualize, de imediato, as partes do texto que a orientadora selecionou para colaborar com seu processo de elaboração intelectual (E-mail 03).

Percebemos, nos exemplos que apresentamos nesta parte do capítulo, que Jacqueline adota posições nada convencionais para uma orientadora. Ao agir por vezes de modo evasivo, sem dar maiores explicações, apresentando dúvidas quanto a suas escolhas e mandando textos por ela escolhidos, a orientadora foge aos padrões do que se esperaria de um professor, daquele que detém o conhecimento, que sabe o que está fazendo, que tem explicações para tudo, etc.

Essa posição adotada por Jacqueline, de atuar variando os semblantes, muitas vezes atuando justamente a partir de um lugar que não se espera ser adotado por um professor, é aí que se percebe o diferencial desta orientadora para muitos outros. Ela age a partir de uma posição que podemos correlacionar à do desejo do analista que, não

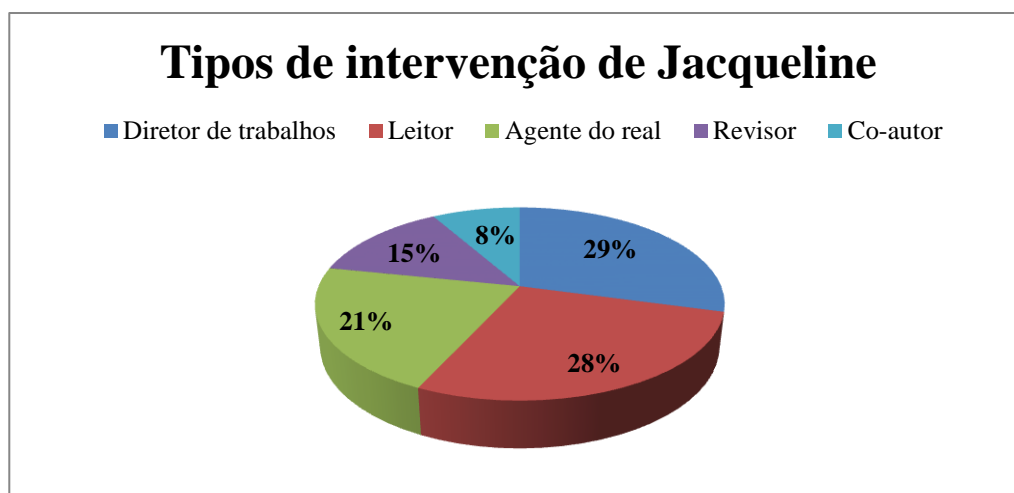
preocupado com as expectativas do outro, age tendo em vista o trabalho que se propõe a realizar com o paciente. Do mesmo modo, Jacqueline não se importa, por exemplo, se com sua titubeação sua aluna possa pensar que ela não sabe do que está falando. Sua preocupação é instaurar uma relação na qual a aluna se depare com a responsabilidade de selecionar se o texto é ou não relevante para sua pesquisa, e os motivos para isso. Ao agir desta maneira, a orientadora preocupa-se não somente em dar uma indicação de leitura, mas também em possibilitar à sua aluna adotar uma posição diante do que está estudando, não somente recebendo ordens de outros. Trata-se, portanto, de um modo de agir de Jacqueline que favorece o estabelecimento da transferência de trabalho, uma vez que o foco é dado ao desenvolvimento do trabalho, saindo do âmbito das personalidades.

#### **4.1.2. Quais funções são assumidas por Jacqueline ao intervir nos textos de Louise?**

Um levantamento quantitativo revelou que Jacqueline interveio em todas as versões produzidas por Louise que lhe foram enviadas, o que equivale a 38% das versões escritas por sua orientanda. Este primeiro aspecto numérico chama a atenção por dois motivos. O primeiro é que a orientanda era persistente ao escrever, responsabilizando-se, ao limite, por escrever sem recorrer à ajuda externa. A matemática básica mostra que 62% das vezes ela tentou refinar o texto sem a orientadora.

O segundo é que, sem dúvida, era importante para Jacqueline colaborar para refinar os textos. Ela não deixava de trabalhar mesmo nas versões mais refinadas dos textos que recebia. Para começar a detalhar os modos por meio dos quais este trabalho foi feito, apresentamos, abaixo, um gráfico indicando os tipos de intervenção realizados por Jacqueline, a fim de que nosso leitor tenha uma noção geral da distribuição dos mesmos.

Como apresentamos no capítulo anterior, as cinco categorias de intervenção com as quais estamos trabalhando foram nomeadas por Riolfi e Andrade (2009).



**Gráfico 1:** Porcentagem dos diferentes tipos de intervenção de Jacqueline nos textos de Louise

Considerando que os tipos de intervenção de Jacqueline foram, em certa medida, bem distribuídos nas diversas modalidades ao longo do percurso de leitura dos textos de Louise, no que se segue, apresentamos a tabela 4, na qual damos informações acerca das características das diferentes posições adotadas pela orientadora, a respeito dos tipos de intervenção, e da quantidade de cada um.

**Tabela 4 –** Intervenções de Jacqueline nas versões de textos produzidas por Louise

Posições adotadas	Tipos de intervenção	Nº absoluto	Nº percentual	Nº percentual total
Diretor de Trabalhos	Solicitar explicações de trechos confusos	34	17,7%	29,2%
	Dar instruções que consideram o trabalho como um todo, no caso, sugerir a realização de novas leituras.	12	6,3%	
	Dar instruções que consideram o trabalho como um todo, no caso, apontar para modos de organizá-lo.	5	2,6%	
	Solicitar a continuidade de uma ação inconclusa, no caso, sugerir maior quantidade de escrita sobre um assunto.	5	2,6%	
Leitor	Apontar os efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes com o projeto argumentativo geral, no caso, resultando na demanda de mais escrita sobre um assunto.	30	15,7%	27,7%
	Apontar os efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes com o projeto argumentativo geral, no caso, apontando a tendência da aluna de escrever a mesma coisa várias vezes.	13	6,8%	
	Solicitar a continuidade de uma ação inconclusa, no caso, apontar a necessidade de fazer gancho entre partes do texto.	10	5,2%	

<b>Posições adotadas</b>	<b>Tipos de intervenção</b>	<b>Nº absoluto</b>	<b>Nº percentual</b>	<b>Nº percentual total</b>
Agente do real	Indicar a necessidade de maior responsabilização por parte da informante, no caso, por meio de formulações jocosas levando o aluno a refletir a respeito do que escreveu.	39	20,3%	21,3%
	Indicar a necessidade de maior responsabilização por parte da informante, no caso, por meio da indicação de que o orientador não iria mais ajudá-lo a partir de determinado ponto.	2	1%	
Revisor	Servir de prótese sensorial, no caso, apontando pequenas reformulações a serem feitas.	11	5,7%	13,5%
	Dar instruções pontuais, no caso, solicitar o corte de trechos repetidos ou considerados desnecessários.	10	5,2%	
	Solicitar apuro estético.	5	2,6%	
Co-autor	Escrever um modelo para facilitar a execução de tarefas análogas, no caso, explicações conceituais a serem posteriormente inseridas no texto pela aluna.	12	6,3%	8,3%
	Escrever a formulação mais adequada, no caso, por meio de corte de trechos repetidos ou considerados desnecessários.	4	2%	
	<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Olhando esta tabela, percebe-se que as intervenções de Jacqueline são realizadas, em grande parte, como suplência de uma dificuldade de Louise de desenvolver o raciocínio da pesquisa com clareza. Em cerca de 30% das vezes em que intervém no texto da aluna, atua de modo a demandar a realização de tarefas que considera necessárias para melhorar a habilidade da aluna em organizar um raciocínio que se sustente. Assim, indica leituras, reformula partes do texto, parafraseia trechos considerados por ela incompreensíveis, dentre outras ações.

Percebemos que Louise pôde contar com muita colaboração de sua orientadora na elaboração de sua pesquisa, tendo em vista que Jacqueline revisou a produção escrita da aluna quando percebeu a necessidade de auxiliá-la na elaboração textual (13,5% das ações), e chegou a escrever partes do texto quando avaliou que Louise estava com acentuada dificuldade para escrever (8,3% das ações).

Mesmo que tenha colaborado bastante com Louise, Jacqueline mantinha um padrão alto de expectativa com relação à produção da mestrande. Recusou-se, em muitos momentos, a ajudar Louise a realizar tarefas que considerou estarem à altura das

capacidades da aluna. Isso fica claro quando levamos em consideração o grande número de vezes em que a docente agiu como agente do real (21,3% das vezes), intervindo de modo a, sem disfarce ou mitigações, confrontar a orientanda com o estado precário de determinada formulação.

Posto isso, pensamos ser possível defender a existência de uma marca do trabalho de Jacqueline: impedir que o orientando feche, muito rapidamente, uma determinada interpretação ou formulação que não lhe parece devidamente sustentada. Curiosamente, mesmo não hesitando em angustiar o orientando ao não aceitar formulações que, na sua avaliação, eram óbvias, ela conseguiu levar todos seus orientandos à defesa, inclusive alunos com problemas mais ou menos graves, tais como internações psiquiátricas, percurso mal sucedido com orientador anterior etc.

Acreditamos que Jacqueline é bem sucedida em suas orientações porque parte de uma posição segundo a qual na universidade não existe um saber estanque. Consideramos que, para esta orientadora, a universidade é compreendida como *descompleta* (FACHINETTO, 2012), de modo que o saber está o tempo todo em construção. Com isso, abre espaço para que sua orientanda faça parte dessa construção e de sua reconstrução. Vê-se isso, por exemplo, na constatação de que em 21,3% das vezes que Jacqueline intervém, ela o faz de modo a impedir um fechamento prematuro de uma dada elaboração. Mais uma vez, a ponderação de Lacan a respeito do desejo do analista parece pertinente. O psicanalista afirma que o desejo do analista:

é o desejo de obter a diferença absoluta, aquela que intervém quando, confrontado com o significante primordial, o sujeito vem, pela primeira vez, à posição de se assujeitar a ele. Só aí pode surgir a significação de um amor sem limite, porque fora dos limites da lei, onde somente ele pode viver (LACAN, 1964, p. 260).

Para ter um ponto de partida para examinar este modo de agir – o que visa a separar o aluno de seus preconceitos e empurrá-lo para a produção do conhecimento, no exame do *corpus* nos detivemos no que Jacqueline faz ao se deparar com momentos em que Louise parece apresentar problemas de escrita que não são típicos do nível de formulação obtido por ela em determinado ponto de seu percurso. Jacqueline poderia ficar horrorizada (expressão do registro do imaginário); explicar racionalmente (expressão do registro do simbólico) ou atuar como agente do real, recusando-se, para além de suas emoções ou de suas expectativas, a pactuar com a construção de desculpas

que tamponem a percepção de que algo impede a totalização do conhecimento, convocando ao trabalho.

Na próxima seção, na qual pretendemos cernir de que maneira Jacqueline interveio ao longo do percurso de escrita de Louise, mostraremos como o incompleto se presentifica.

#### **4.2. Intervenções que geram trabalho: o orientador como co-autor e agente do real**

O que leva a orientadora a intervir ora a partir da posição de co-autora do trabalho, tomando decisões quanto ao encaminhamento de sua escrita, ora como agente do real, colocando para a orientanda a responsabilidade por tomar as decisões necessárias para a continuidade da pesquisa? Este é o mote da presente sessão.

Partilhamos com Spinelli (no prelo) a posição segundo a qual a ação do orientador que leve a uma responsabilidade sexual está pautada no *savoir y faire* (LACAN, 1975). Conforme esclarecemos na introdução desta dissertação, a autora investiga as ações do orientador que possibilitaram a um jovem pesquisador, depois de uma reprovação no exame de qualificação e sua conseqüente mudança de orientadora, escrever uma nova dissertação aprovada pelas instâncias avaliadoras.

Spinelli percebeu que havia, por parte da segunda orientadora (P2), uma posição que, por falta de melhor palavra, nomeamos aqui de estrategicamente “maleável”. Quando necessário, escreve partes do texto de seu aluno, deixa partes para que ele dê continuidade, aconselha pedir ajuda de outros colegas etc. Percebe-se, assim, que esta orientadora se coloca numa posição na qual, quando considera necessário, atua como co-autora do trabalho. Já quando percebe se tratar de um momento a partir do qual o aluno deve seguir por sua conta, interrompe a escrita e explicita onde parou seu trabalho.

Considerando as cinco categorias propostas por Riolfi e Andrade (2009) já mencionadas, entendemos que, no que se refere à responsabilidade dada ao jovem em formação, podemos, a partir do que ressaltamos no trabalho de Spinelli, depreender que há dois momentos extremos no percurso de orientação. Um em que o orientador toma a responsabilidade do trabalho para si, quando assume a função de co-autor, e outra em que coloca a responsabilidade do trabalho em seu aluno, atuando como agente do real.

Na função co-autor, o orientador escreve trechos a partir dos quais: 1) percebendo que o aluno, mesmo após reescrita, não parece ter boa vontade para procurar modos de redigir uma formulação mais apurada, toma a frente e escreve em seu lugar; 2) entusiasmado com uma ideia a ser desenvolvida na pesquisa de seu aluno, decide escrever partes do trabalho; e 3) considerando o percurso de estudo do aluno e a complexidade do assunto a ser desenvolvido, escreve partes do texto que o aluno apresenta dificuldades para escrever.

Ao atuar como agente do real, o orientador age de modo a abster-se da responsabilidade pelo trabalho, deixando marcada sua recusa em continuar a leitura, escrita e revisão de uma versão de texto que lhe foi entregue. Faz isso em momentos nos quais: 1) cansado da insistência do aluno em sempre adotar uma mesma posição que, diversas vezes, foi pontuada como impossível de ser sustentada, o orientador decide que não vai mais ajudá-lo na reformulação; 2) entusiasmado com uma parte do trabalho que considera relevante, coloca para seu aluno a responsabilidade de dar continuidade àquela formulação que iniciou; e 3) percebendo que o conteúdo tratado está acessível a seu aluno, mas que este insiste em colocar-se numa posição de não saber, não dá consistência às formulações que escreve.

Instigados em saber quais seriam os indícios, no texto do aluno, que levariam o orientador a optar por atuar como co-autor ou como agente do real, no que se segue apresentamos exemplos de ambos os casos, a fim de analisar as especificidades de cada uma dessas ações. Queremos, com isso, entender como, com relação à posição do aluno diante de seu texto, o orientador escolhe tomar a frente do trabalho ou colocá-lo frente a frente com seu aluno.

O primeiro exemplo que selecionamos refere-se a um momento no qual, percebendo a dificuldade de Louise para escrever um recorte analítico necessário à pesquisa, Jacqueline atua como co-autora, escrevendo uma parte do texto.

Manuscrito 276, versão 4 das considerações finais	Manuscrito 277, com intervenção de Jacqueline
Foi dito, também, que são quatro os destinos que uma pessoa pode dar à pulsão, dentro os quais a sublimação é o único que gera criação. Ao entender a escrita de uma dissertação como criação, a sublimação foi o destino de satisfação da pulsão que me interessou discorrer especificamente (Cf. Cap. 01).	Essa teorização interessa para a área de ensino de Língua Portuguesa uma vez que a sublimação é um modo de gozar que gera criação e pode, portanto, ser o dispositivo que impulsiona uma escrita na qual há implicação subjetiva. Ao procurar entender como um sujeito pode vir a criar uma obra que lhe garanta um nome diante de seus pares, aquele que escreve precisa, necessariamente, gerenciar duas vertentes que estão em constante tensão (a cultural e a subjetiva) para encontrar a “boa medida” Mudei tudo aqui.

Colocamos lado a lado a versão escrita por Louise e aquela na qual Jacqueline fez intervenções, no caso, atuando como co-autora, ao formular uma parte do texto em que percebeu que sua aluna estava apresentando dificuldades para escrever. Percebemos que, na versão escrita por Louise, ela apresenta argumentos para justificar o fato de escrever a respeito de um determinado conceito (sublimação). Contudo, como mostraremos no que se segue, os argumentos elencados pela pesquisadora não apresentam elementos que os expliquem.

Por exemplo, ela relata que o único destino que pode ser dado a uma pulsão que “gera criação” é a sublimação. Contudo, não explica o que seja gerar uma criação, como acontece, qual a importância disso, o que diferencia dos outros destinos dados à pulsão etc. Ela poderia usar dados como esses que acabamos de elencar para mostrar porque a sublimação se destaca em relação aos outros destinos dados à pulsão.

Além disso, Louise utiliza como argumento para justificar o estudo da sublimação em outra área do conhecimento, que não a psicanálise, a seguinte afirmação: “Ao entender a escrita de uma dissertação como criação, a sublimação foi o destino de satisfação da pulsão que me interessou discorrer especificamente”. Mais uma vez, faltam elementos para sustentar a afirmação, tais como porque entende que uma dissertação é uma criação, o que seria criar algo, qual a relação entre as pulsões e a criação etc.

Vejamos o que Jacqueline escreve para ajudar sua aluna. Percebendo que Louise apresenta um problema quanto ao desenvolvimento do raciocínio que permita relacionar sublimação e escrita, a orientadora suprime essa dificuldade de sua aluna. Começa expondo a que se destina esta parte do trabalho (“Essa teorização interessa para a área de ensino de Língua Portuguesa uma vez que a sublimação é um modo de gozar que gera criação”). Em seguida, expõe os motivos pelos quais a sublimação interessa àqueles que se dedicam a estudar sobre a escrita (“pode, portanto, ser o dispositivo que impulsiona uma escrita na qual há implicação subjetiva”), em especial, no que se refere a uma escrita criativa (“aquele que escreve precisa, necessariamente, gerenciar duas vertentes que estão em constante tensão (a cultural e a subjetiva) para encontrar a ‘boa medida’”).

Percebemos que, ao agir como co-autora, Jacqueline suprime uma dificuldade que sua aluna apresenta para construir um raciocínio lógico em favor da argumentação



que está elaborando em seu trabalho. Por fim, a orientadora deixa um aviso: “Mudei tudo aqui”, informando para sua aluna a parte do trabalho em que escreveu.

Cabe-nos, agora, interrogarmos sobre o que acontece quando Jacqueline percebe que Louise teria condições de realizar melhor formulação, mas não o faz. Para responder essa questão, selecionamos o exemplo 2. Vejamos:

<b>Intervenção de Jacqueline no manuscrito 323</b>
<p>Tendo esclarecido o ato de escrever como modo de sublimação, é importante, neste momento, considerarmos uma faceta primordial deste ato: o trabalho. Se uma pessoa que diz que quer escrever se recusa a sentar no computador e fazer o exercício necessário de escrever várias páginas para delas aproveitar, quando muito, uma, seguramente não será capaz de sustentar uma produção, pois ela não chegará a existir. Logo, sem trabalho não pode haver produção.</p> <p>Ao encontrar o excerto acima, parei, por razões que, espero, se farão óbvias se você pensar, Louise.</p>

Nesse exemplo, temos um momento no qual Jacqueline reage não aceitando que afirmações muito sexualizadas por parte da orientanda tomem lugar da análise de dados. Lendo o texto, vemos que os aparentes problemas de redação são gerados pela rejeição afetiva da mestrandia com relação ao comportamento de sua informante.

Ao invés de analisar seus dados, a mestrandia deixa clara uma posição segundo a qual sua informante é uma preguiçosa (“Se uma pessoa que diz que quer escrever se recusa a sentar no computador e fazer o exercício necessário”), péssima escritora (“escrever várias páginas para delas aproveitar, quando muito, uma”), incompetente (“seguramente não será capaz de sustentar uma produção”), e determina as consequências disso (“ela [a produção] não chegará a existir.”).

Percebendo a necessidade de a aluna esvaziar esta posição sexualizada, no caso, com colorações tanto imaginárias quanto simbólicas, por meio de sua recusa Jacqueline presentifica o Real, dessexualizado. Ela, por assim dizer, deixa o texto cair no vazio.

Ao afirmar que não iria continuar seu trabalho de leitura a partir daquele ponto, Jacqueline colocou um limite que não podia ser ultrapassado. Escreve a seguinte frase, grifada em verde: “Ao encontrar o excerto acima, parei”. Em seguida, pontua os motivos de sua parada: “por razões que, espero, se farão óbvias se você pensar, Louise”. Não deixa, portanto, declarados os motivos da intervenção, deixando a cargo de sua aluna a responsabilidade por descobri-los.

Faz, assim, uma aposta, de que Louise buscará meios para compreender a posição na qual está se colocando diante da sua pesquisa. Implica a aluna para assumir a responsabilidade diante de sua raiva. Ao invés de emitir juízo de valor, a atitude do

pesquisador seria a de descrever de maneira clara os dados, quantificá-los, fazer um levantamento, por exemplo, dos principais problemas de escrita da informante etc. Enfim, trata-se de uma postura que sai da pessoalidade e encaminha-se para o trabalho.

Posto isso, passemos a comentar outro tipo de manejo: a ironia socrática. Trata-se do uso da ironia de modo a levar o interlocutor a perceber os efeitos de seus dizeres. O uso desse tipo de ironia não visa ao constrangimento do outro, mas que o sujeito tome corpo dos efeitos de seus dizeres. Vemos como Jacqueline faz isso, no exemplo abaixo.

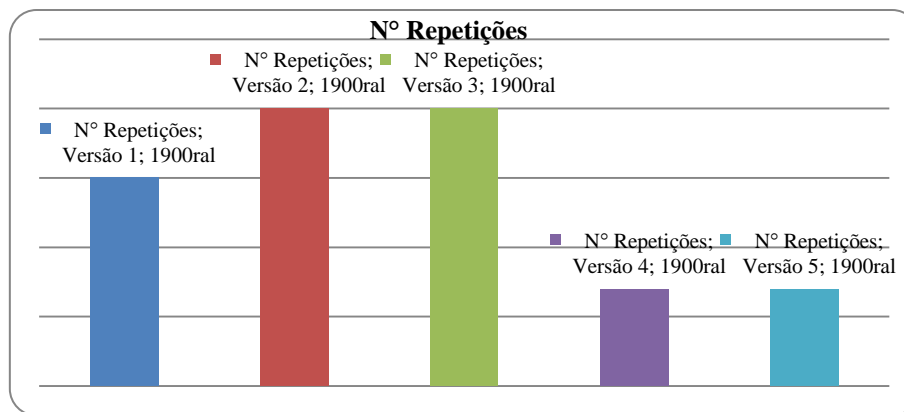
<b>Intervenção de Jacqueline no manuscrito 351</b>
Durante o YYY, percebeu que escrever, ainda que rime com reter, são verbos que não podem andar juntos CÊ TÁ GOZANDO COM A CARA DO LEITOR OU PENSA QUE RIMAR AMOR COM DOR É POESIA?.

Cumprе esclarecer que, com bastante dificuldade, Louise estava trabalhando na construção de uma hipótese analítica que permitisse explicar os motivos pelos quais sua informante passava longos períodos sem escrever e, mesmo, não mostrava o que tinha escrito para terceiros. Aparentemente tentando evadir desta dificuldade, ela recorreu a um trocadilho que, na avaliação da orientadora, pareceu de gosto duvidoso: “escrever, ainda que rime com reter, são verbos que não podem andar juntos”.

A intervenção de Jacqueline se dá um curto-circuito, pulando etapas. Ao invés de dar longas explicações, ou, mesmo, de cortar a frase mal redigida, ela usa uma frase curta, incisiva, na qual várias afirmações estão concentradas: “CÊ TÁ GOZANDO COM A CARA DO LEITOR OU PENSA QUE RIMAR AMOR COM DOR É POESIA?”

Por meio desta frase: 1) lembra a aluna que um texto é escrito para ser lido; b) a leva a considerar os possíveis efeitos de sentido sobre o leitor; c) usa uma analogia, de senso comum, para que a aluna perceba, por si própria, a precariedade de sua posição.

Por fim, o último exemplo escolhido por nós para dar a ver de que maneira Jacqueline atuou como agente do real refere-se a uma formulação que Louise apresentou bastante dificuldade em formular, no momento em que estava escrevendo a respeito de um dos dados analisados em seu trabalho. Para que se tenha uma noção do problema, apresentamos o gráfico abaixo, que indica o número de repetições em que esse mesmo sintagma aparece em diferentes versões do capítulo 2 do trabalho da aluna.



**Gráfico 2:** N° de repetições de um mesmo sintagma nas versões do capítulo 2 da dissertação de Louise.

Percebemos, pelo gráfico, que a partir da terceira versão, quando houve intervenção de Jacqueline, Louise reduz consideravelmente a quantidade de repetições do mesmo sintagma. Para exemplificar as ações da orientadora, vamos analisar, dessa versão: 1) de que modo Jacqueline interveio no texto; e 2) o e-mail de Jacqueline dando um retorno de leitura a essa versão do capítulo.

Ressalte-se que o capítulo 2 foi aquele que Louise apresentou maior dificuldade de escrita. É aquele que tem o maior número de versões, 31. A terceira versão desse capítulo tem seis páginas. Dessas seis, a orientadora intervém na metade, quando interrompe sua leitura escrevendo: “**PAREI, CHEGA. NÃO DEU**”, deixando claro que a qualidade do texto, a seu ver, estava tão ruim, que precisou parar de ler. Ao não prosseguir a leitura, entendemos que coloca a responsabilidade nas mãos de Louise, de reescrever as partes marcadas e as não marcadas por ela.

Foram dezessete intervenções de Jacqueline nessas três páginas. Todas estão relacionadas à dificuldade de Louise de analisar um dos dados de sua dissertação. A aluna tenta escrever reiteradas vezes uma mesma formulação para dar conta de, ela mesma, compreender o que está analisando. Contudo, Louise parece estar tão imersa em sua dificuldade de lidar com os dados, que não consegue perceber as repetições realizadas, entregando um texto com formulações que, na avaliação da orientadora, estão abaixo das expectativas para uma jovem com o percurso de pesquisa que tem.

Separamos, abaixo, sete das intervenções feitas por Jacqueline na referida versão:

**Quadro 2:** Intervenções de Jacqueline na terceira versão do capítulo 2 da dissertação de Louise

1	Veja bem, vc me mandou este texto do jeito que esteve na minha casa e faltou trabalhar na passagem entre “demanda de se deixar alimentar” e “deixar o trabalho para o leitor realizar. Isso tem que vir
---	---

	no início.
2	<b>ISSO É VERDADEIRO PARA TODO E QQUER TEXTO. REFINE A FRASE, DESCREVENDO A ESPECIFICIDADE.</b>
3	<b>JÁ DISSE E NÃO ESTÁ BOM</b>
4	<b>TERCEIRA REPETIÇÃO DA MESMA IDÉIA VAGA....</b>
5	<b>AI MEU SANTO, ELA INSISTE!!!!</b>
6	<b>AI MEU SANTO, ELA INSISTE meeesmo!!!!</b>
7	<b>PAREI, CHEGA. NÃO DEU.</b>

Na primeira intervenção, Jacqueline explica que o trabalho necessário para a continuidade da escrita deste capítulo não havia sido feito (“**Veja bem, vc me mandou este texto do jeito que esteve na minha casa**”). Explica, ainda, o que precisava ser feito (“**faltou trabalhar na passagem entre “demanda de se deixar alimentar” e “deixar o trabalho para o leitor realizar**”), e onde essa parte a ser escrita deveria vir no capítulo (“**Isso tem que vir no início**”). Toma, assim, o cuidado de indicar pontualmente cada uma das tarefas a serem cumpridas para a reescrita do capítulo.

A segunda intervenção acontece em um trecho em que Louise tenta, mais uma vez, explicar o problema de escrita do texto de sua informante. No excerto marcado pela orientadora, Louise realiza uma afirmação que não toca a especificidade do texto que está analisando, o que é pontuado por Jacqueline que, além de indicar esse tom genérico da afirmação (“**ISSO É VERDADEIRO PARA TODO E QQUER TEXTO**”), também aponta o que ela deveria fazer para que a análise fosse consistente (“**REFINE A FRASE, DESCREVENDO A ESPECIFICIDADE.**”).

A terceira intervenção acontece na terceira vez em que Louise tenta dizer a mesma coisa. Assim, a orientadora dá mostras de uma recusa daquela formulação que, além de pouco clara, estava repetida (“**JÁ DISSE E NÃO ESTÁ BOM**”). Jacqueline qualifica negativamente a formulação da aluna e destaca sua insatisfação por meio do uso de caixa alta e grifo amarelo. O mesmo efeito é dado nas três intervenções seguintes, respectivamente: “**TERCEIRA REPETIÇÃO DA MESMA IDÉIA VAGA....**”; “**AI MEU SANTO, ELA INSISTE!!!!**”; e “**AI MEU SANTO, ELA INSISTE meeesmo!!!!**”. Percebe-se, nesses três exemplos, uma variação do tom de ênfase na reprovação da formulação apresentada pela aluna.

No primeiro deles, escreve em caixa alta, em negrito, e com reticências, e contabilizando o número de repetições. No segundo deles, mantém a caixa alta, o negrito. Observemos que, aqui, Jacqueline não se dirige diretamente a Louise, mas à terceira pessoa do singular (“ela”), tirando o tom pessoal. E, no terceiro exemplo, Jacqueline mantém a caixa alta, mas deixa em caixa baixa o “meeesmo”, que, além de

estar escrito de modo a prolongar sua leitura, com a repetição do “e”, dando ênfase a este sintagma, também se destaca do restante da frase por não estar em caixa alta; inclui-se, também, como elemento de ênfase, o uso de muitos pontos de exclamação.

Por fim, temos a última intervenção (“**PAREI, CHEGA. NÃO DEU.**”), em que há uma recusa explícita das formulações realizadas por Louise. Percebemos, assim, que Jacqueline vai de uma explicitação do problema de escrita, a uma posterior demonstração do que fazer, chegando à pontuação de todos os momentos em que, além de repetir uma mesma formulação, repete algo que não está depurado, deixando nas mãos da aluna a responsabilidade de reformular as partes que, anteriormente, foram pontuadas como ruins, além de ter de procurar, nas partes seguintes do texto, os locais nos quais sua elaboração não estaria satisfatória.

Louise apresenta uma grande repetição de um mesmo sintagma, sendo esta tendência da aluna marcada, também repetidamente, pela orientadora, de modo a deixar claro o sintoma da aluna, de não perceber as repetições, indo a favor dele. Sopesando os efeitos das intervenções feitas no texto de Louise, os quais poderiam causar reações transferenciais do tipo “ficar chateada”, ou angustiá-la a ponto de não conseguir escrever, Jacqueline planeja cuidadosamente a escrita do e-mail no qual enviará o retorno do texto à orientanda. Observe-se o Quadro 3:

**Quadro 3:** E-mail de Jacqueline para Louise, em 12 de março de 2008.

1	Louise,
2	Este negócio não está à sua altura. Estuda um pouco o que quer dizer
3	"sentido". Parece que vc parou de estudar linguística no séc XVIII e
4	que acredita em sentido literal. <b>PÁRA DE FICAR REPETINDO CHAVÃO</b> e
5	descreve o dado. Não entendo a dificuldade, vc já fez isso antes. E
6	nem perca tempo se interrogando se eu fiquei irritada ou não: não
7	responda a isso. Invista em uma descrição que se sustente, descrição
8	de quem fez Letras na XXX. Talvez o XXX possa ajudar. Bj, Jacqueline

Sopesando que, para Louise, corresponder a um padrão de “boa aluna” é uma questão de honra, neste e-mail, Jacqueline aponta sua alta expectativa quanto à produção de Louise, que não foi correspondida (“Este negócio não está à sua altura”). Sabendo que, para Louise, ser menos do que uma grande estudiosa é uma ofensa, a orientadora indica que a aluna precisa estudar “um pouco” um aspecto desenvolvido no trabalho, provocando, assim, a jovem a realizar um esforço em direção a corresponder às expectativas que tem de si mesma (“Estuda um pouco o que quer dizer ‘sentido’”). Além disso, destacamos que se compararmos o padrão de intervenção de Jacqueline, vê-se que foge dos padrões o uso do advérbio de intensidade “um pouco” relacionado a

alguma ação. Parece-nos, então, que a escolha do “um pouco” tenha sido intencional, direcionada a uma provocação quanto ao ponto de honra de sua aluna.

Em seguida, Jacqueline enfatiza, inclusive com uso de caixa alta, em que aspectos a aluna precisa melhorar (“Parece que vc parou de estudar linguística no séc XVIII e que acredita em sentido literal” “PÁRA DE FICAR REPETINDO CHAVÃO e descreve o dado”). Adiante, no e-mail, Jacqueline indicia uma aposta na escrita da aluna (“Não entendo a dificuldade, vc já fez isso antes”). A orientadora a lembra de que aquele padrão de escrita não corresponde às suas capacidades. Reforça, assim, a distância entre o que lhe foi entregue pela aluna e suas condições de produção.

Um aspecto que destacamos neste e-mail é a previsão das preocupações que poderiam tomar e paralisar a orientanda, deixando escancarada sua posição com relação a esse afeto: “E nem perca tempo se interrogando se eu fiquei irritada ou não: não responda a isso. Invista em uma descrição que se sustente, descrição de quem fez Letras na XXX. Talvez o XXX possa ajudar.”.

Neste trecho, percebemos que Jacqueline, antevendo que sua aluna ficaria, digamos, “encucada” com o enigma de tentar saber se a orientadora ficou ou não chateada com seu problema de escrita, deixa claro para a aluna seu possível posicionamento, indicando o que era para ser feito: tirar o foco da dúvida do afeto e focar-se no trabalho, na descrição dos dados, que deveria ser feita de acordo com sua formação, e com a ajuda de um colega indicado para tal tarefa. Ela busca, assim, cortar qualquer possibilidade de a aluna ficar estagnada no afeto, de não decepcionar a professora, e a direciona para o trabalho de depuração da escrita. Desloca, portanto, o afeto da personalidade para a responsabilidade.

Ao pautar sua ação pelo Real, Jacqueline age de modo muito parecido com o descrito por Forbes (2012) ao se referir à função da psicanálise:

Para Lacan, na psicanálise, trata-se de provocar vergonha. O que isso significa? Em nossa leitura, a vergonha é o fundamento da responsabilidade, porque a vergonha é marcada pelo estranhamento de si mesmo. Quando alguém é capaz de sustentar ou, em outras palavras, honrar esse estranhamento, a responsabilidade está estabelecida. (FORBES, 2012, p.143)

Entendemos que, no caso de Louise, a orientadora precisou convocar a jovem pesquisadora a abrir mão de uma posição de implicância, de personalidade com os dados (atitude calcada em um imaginário), para outra de implicação na busca de construir uma análise que se sustentasse (atitude calcada na responsabilidade sexual).

Ao longo deste capítulo, analisamos os modos como Jacqueline interveio nas versões de texto de Louise e acompanhou o percurso de pesquisa da aluna. Destacamos que ora ela ajuda sua aluna a completar determinada formulação, ora descompleta, de modos variados, o estado atual de sua formulação. Posto isso, cabe, no próximo capítulo, analisar como Louise reagiu às intervenções feitas pela orientadora.

## 5. O TRABALHO DA ESCRITA COMO EFEITO DA “TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO”

---

No capítulo precedente, foi possível descrever a quantidade e o caráter do trabalho de orientação realizado por Jacqueline. Procuramos salientar que, tendo em vista: a) o desejo de fazer seus orientandos colaborarem com a produção de conhecimento; e b) uma posição ética de levar os jovens a *pôr de si* (LACAN, 1966), Jacqueline privilegiou as intervenções que, de algum modo, tomavam o incompleto presente nos textos de Louise.

Agora, queremos mostrar em que medida é possível verificar a passagem da transferência imaginária para a transferência de trabalho em versões escritas antes e depois da intervenção da orientadora. Assim, neste capítulo, analisamos as versões de textos de Louise, cotejando sua formulação antes e depois das intervenções de Jacqueline.

Esclarecemos preliminarmente que, ao comparar tais versões, o primeiro fator que se salientou foi o fato de que Louise reagiu a 100% das intervenções, não deixando absolutamente nenhuma delas cair no vazio. Por este motivo, neste momento, queremos, a partir da análise de dados, explicar porque Louise sempre reagiu às intervenções de sua orientadora com transformações textuais. Buscamos, com isso, mostrar como Louise consegue dar consequência às intervenções feitas por sua orientadora, convocando ao ‘trabalho de escrita’ (RIOLFI, 2003), conceito que passamos a explicar.

Interessada em “investigar um efeito bastante particular do trabalho da escrita: o momento no qual, desconhecendo-se e estranhando-se naquilo que ele mesmo escreveu sem se dar conta, o sujeito se abre para que o escrito trabalhe” (RIOLFI, 2003, p. 48), a autora explica que o ato de escrever envolve um trabalho de mão dupla, no qual: 1) há um trabalho realizado deliberadamente de modo a fazer “diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização”; e 2) entende que a escrita, “uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto” (RIOLFI, 2003, p. 47).

Por meio da análise do destino que Louise dá às intervenções de Jacqueline, queremos analisar: 1) como o professor pode auxiliar seu aluno a realizar seu trabalho; e



2) como pode, por meio de suas intervenções, ajudá-lo para que consiga, com maior habilidade, aprender a fazer as manobras discursivas necessárias para produzir uma *ficção textual* (RIOLFI, 2003, p. 50), ou seja, uma construção em que as marcas do processo de escrita foram deliberadamente omitidas pelo escritor a fim de proporcionar aos seus leitores uma experiência mais confortável de leitura.

### **5.1 Quais problemas de escrita são alvo da atenção de Jacqueline?**

No capítulo anterior, descrevemos, quantitativamente, os modos como Jacqueline interveio nas versões de texto de Louise que lhe foram dadas à apreciação. Para tanto, recorreremos às categorias de posições adotadas por um orientador que foram propostas por Riolfi e Andrade (2009). Avaliamos que, além de apresentar dados numéricos, seria importante analisar como, na materialidade do texto de Louise, Jacqueline assumiu cada uma dessas funções.

Por essa razão, selecionamos para análise um manuscrito no qual houvesse grande recorrência de intervenções da orientadora. Considerando que percebemos que um dos momentos de maior troca de textos entre Louise e Jacqueline era quando estavam prestes a concluir o trabalho, escolhemos para análise a quinta versão – de um total de seis –, da parte Considerações Finais. Trata-se do manuscrito de número 277, escrito no final do processo de escrita da dissertação.

Abaixo, seguem as cinco funções adotadas pela orientadora, a descrição dos tipos de intervenção, um exemplo de cada uma, e a indicação do tipo de problema que cada intervenção apresenta.

**Quadro 4:** Intervenções de Jacqueline no Manuscrito 277

Função adotadas	Tipos de intervenção	Exemplos de intervenção	Problemas apontados nas intervenções
Diretor de Trabalhos	Solicitar explicações de trechos confusos	Por este motivo, são frequentes as reproduções de uma dada idéia complexa reiteradas vezes ou o mesmo a não percepção de que precisaria investir muito mais no estudo de um conceito para poder escrever de modo que outras pessoas pudessem acompanhar a linha de raciocínio seguida <u>Tá truncado, arruma a redação.</u>	Vagueza. Não é possível ser conclusivo a respeito da extensão de “frequentes”, “reiteradas vezes” e “muito mais” que, deste modo, ganham caráter de imprecisão e julgamento de valor.
Leitor	Apontar os efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes com o projeto argumentativo geral, no caso, apontando a tendência da aluna de escrever a mesma coisa várias vezes.	Pensar em predominância, portanto, não é sinônimo de determinismo, principalmente porque ainda que não seja possível alterar os modos como a linguagem recortou o corpo de cada um, é possível, sim, alterar os modos como cada qual responde ao imperativo do gozo. <u> cortei um pedaço.</u>	Repetição. Em quatro páginas e meia lidas, a orientadora indicou o corte de pedaços do texto por quatro vezes. Havia, assim, recorrência de partes repetidas a cada página.
Agente do real	Indicar a necessidade de maior responsabilização por parte da informante, no caso, por meio da indicação de que o orientador não iria mais ajudá-lo a partir de determinado ponto.	<u>Acabou meu tempo, parei aqui.</u>	Responsabilização. Das nove páginas, Jacqueline interveio em metade, com treze intervenções (em média, foram três intervenções por página). Seis delas foram revisões que, em geral, não são um problema recorrente nos textos de Louise. Jacqueline interrompe a leitura no meio e, dali por diante, caberia a Louise dar continuidade, caso se responsabilizasse por seu trabalho.
Revisor	Servir de prótese sensorial, no caso, apontando pequenas reformulações a serem feitas.	Para tanto, recorri ao conceito de pulsão, tal qual formulado por Freud (1915, 1920) e retomado por Lacan (1964). Ao fazê-lo, <u>verifiquei/ troque por aprendi vc não pode ter “verificado” isso...</u> que o funcionamento pulsional do ser humano é resultado de como a linguagem recortou o corpo de cada um, transformando um corpo biológico em um corpo pulsional.	Falta de precisão no uso das palavras. Louise usa o verbo “verificar” para se referir a algo que Lacan relatou a respeito do funcionamento pulsional. Contudo, com o uso desse verbo ela toma a autoria da formulação teórica. O que a orientadora faz é pontuar que “não pode ter ‘verificado’ isso”, apontando para os efeitos em sua escrita.
Co-autor	Escrever a formulação mais adequada, no caso, por meio de corte de trechos repetidos ou considerados desnecessários.	<u>Atenção, sinal vermelho, cortei este pedaço porque é ERRADO!!!!</u> <u>Cumprir essa demanda significa que aquele que se dispõe a atendê-la envidará todos os esforços para fazer tal qual foi lhe solicitado Cria-se, então, um ciclo em que alguém faz</u> <u>uma demanda, o outro cumpre e assim sucessivamente...</u>	Erro teórico. Jacqueline mostra uma parte do texto que cortou, e em seguida, deixa o trecho destacado em cor vermelha para chamar a atenção da aluna. Faz uso de conceitos como “demanda”, sem esclarecimento do que se trata, como opera, porque isso é importante na relação com o outro, etc.

Percebemos, por meio da exemplificação das intervenções realizadas pela orientadora e dos problemas de escrita de Louise, que a orientadora dá peso às palavras utilizadas por sua orientanda e às palavras que ela usa nas intervenções. Ao demonstrar uma refutação a uma formulação feita a partir de preconceitos, frases senso comum, adjetivos e advérbios sem sustentação argumentativa, mostra que, para usar palavras, é preciso suportá-las, dar corpo a elas. Por isso, é preciso reformular quando está “truncado” e buscar meios para descobrir o que “truncou” no texto. Assim, a orientadora abre a possibilidade de “encucar” sua aluna, para buscar meios de saber o que está errado.

Ao cortar partes do texto, a orientadora aponta para uma recorrente dificuldade de sua aluna que, por muitas vezes, repete as formulações a respeito do que está escrevendo. Mostrando cada uma das recorrências de repetição, esclarecendo a operação que realizou, Jacqueline dá destaque à repetição e coloca sua posição diante delas: faz, por conta própria, o recorte da parte a ser excluída. Não abre, assim, a possibilidade de que a aluna tente reformular ou dar um novo encaminhamento ao que foi escrito. É ao fechar essa possibilidade de continuar na reformulação textual que Jacqueline coloca diante da sua aluna a impossibilidade de escrever claramente a respeito do que está estudando. Trata-se, portanto, de uma ação que coloca o sujeito diante de sua incompletude. Se tenta dela escapar por meio da escrita e reescrita, algo para ele se colocará como impossível.

Diante da caracterização de como a orientadora intervém nos textos de sua aluna, interessa-nos, no que se segue, entender de que maneira Louise reage a essas intervenções e quais os efeitos que podem ser percebidas em sua escrita.

## **5.2. Como Louise reage às intervenções de Jacqueline?**

Para compreendermos como Louise reage às intervenções de sua orientadora, apresentamos excertos nos quais, primeiramente, vê-se um trecho escrito por Louise, marcado pelas intervenções de Jacqueline e, em seguida, a reformulação textual realizada pela jovem mestranda.

Em cada um dos seis excertos, analisamos: 1) os modos como o texto estava inicialmente escrito pela aluna; 2) os diferentes modos que a orientadora utiliza para realizar intervenções, e 3) os efeitos dessas intervenções na reescrita que sua aluna faz.

Escolhemos analisar uma versão da introdução da dissertação de Louise, tendo em vista que percebemos que, antes da qualificação, a parte do trabalho em que houve maior troca de textos entre Louise e Jacqueline foi essa. Selecionamos a quinta versão – de um total de vinte e três – para analisar. Trata-se do manuscrito de número 111, a partir do qual selecionamos três exemplos de intervenções e as consequentes reescritas de Louise, pontuando casos nos quais a orientadora atuou como diretora de trabalhos que, como discurremos no capítulo anterior, é o modo mais frequente a partir do qual Jacqueline operou (30% das vezes).

Excerto 1, retirado do manuscrito 111 <sup>9</sup>	
1	Meu empreendimento se justifica uma vez que, embora <b>muito</b> se tenha discutido
2	sobre a natureza e a qualidade dos textos produzidos em programas de mestrado no
3	meio acadêmico na atualidade (AQUI VAI UMA LISTA DE AUTORES E DE
4	DATAS QUE JÁ FIZERAM ISSO. CASO CONTRÁRIO, FICA INFORMAÇÃO
5	DE SENSO COMUM), são <b>raros</b> os trabalhos que se dispõem a focalizar os
6	meandros do ato de escrever.

Para maior conforto do leitor, antes de apresentarmos uma análise mais detalhada do dado apresentado, apresentamos uma síntese do problema apontado pela orientadora, a crítica por ela realizada na intervenção, a sugestão que realiza e os efeitos dessa intervenção sobre o texto que foi reescrito por Louise.

**Quadro 5:** As intervenções de Jacqueline e seus efeitos

Problema	Crítica	Sugestão	Efeito
Vagueza. Não é possível ser conclusivo a respeito da extensão de “muitos” e de “raros”, que, deste modo, ganham caráter de julgamento de valor.	Do modo como está redigido, o texto adquire caráter de “senso comum”.	Acrescentar dados concretos que permitam, AO LEITOR, julgar a extensão de “muitos” e de “raros”.	Localiza o que se trata os “muitos” trabalhos da área para, em seguida, destacar, dentre esses muitos, qual a especificidade dos “raros” trabalhos dentre os quais o seu se enquadra.

Para discorrermos mais detidamente a respeito do primeiro excerto, pontuamos que, conforme apontado na síntese que vimos de apresentar, há uso de dois advérbios de

<sup>9</sup> Os grifos em negrito são nossos.

intensidade que marcam o encaminhamento argumentativo da justificativa do trabalho, sendo eles “muito” (linha 1, destacado em negrito) e “raros” (linha 5, destacado em negrito). Ressalte-se que esses advérbios são utilizados sem um referente no qual se apoiem. Apresentamos, no que se segue, uma análise do uso que é feito deles pela aluna.

No caso do uso de “muito” (linha 1), está relacionado a “se tenha discutido” (linha 1) e, em seguida, são apresentados os argumentos do que tem sido discutido (“a natureza e a qualidade dos textos produzidos em programas de mestrado no meio acadêmico na atualidade” – linhas 2 e 3). Com o uso desse advérbio, a pesquisadora apresenta o argumento que justifica sua pesquisa, na medida em que a coloca como estando inserida num campo que, segundo ela, tem apresentado discussões e pesquisas. Contudo, essa informação, isoladamente, consiste em um julgamento de valor.

A leitura que se faz de uma frase como essa é que se trata de uma informação que está vinculada à percepção particular de uma pessoa. Não há comprovações ou elementos que apontem para aspectos empíricos que indiquem se tratar de uma verdade.

Em seguida, ainda tracejando a justificativa de sua pesquisa, Louise usa o adjetivo “raros” para qualificar os trabalhos que, de um campo mais amplo de investigações, propõe-se a tratar um aspecto específico, qual seja, “os meandros do ato de escrever”. Com o uso desse adjetivo, a jovem pesquisadora dá um peso valorativo à sua pesquisa, pois mostra que esta está inserida numa linha investigativa ainda muito pouco explorada. Ressaltamos que faltam também aqui elementos que comprovem a afirmação realizada pela pesquisadora, como uma lista dos “raros” trabalhos ou uma resenha dos mesmos.

Por fim, entendemos que, ao fazer o jogo entre os adjetivos “muito” e “raros”, Louise busca meios para dar força argumentativa à justificativa de sua pesquisa. Enfatiza que o campo no qual resolveu se inserir tem relevância em seu tempo, pois se encontram muitos pesquisadores que nele estão inseridos, mas aponta para uma área específica na qual quer inserir sua pesquisa, que ainda se constitui como um “ponto cego” para os pesquisadores da área.

No excerto 1, lê-se uma intervenção realizada por Jacqueline para dirigir os trabalhos, no caso, pela inserção, no meio do parágrafo, de um bilhete escrito em letras maiúsculas e grifado em amarelo. Vê-se que seu objetivo era indicar à aluna a necessidade de realização de um levantamento bibliográfico visando a encontrar

argumentos para sustentar uma formulação textual que, em seu julgamento, não estava suficientemente sustentada.

Na intervenção de Jacqueline, é possível observar que ela seleciona um dos elementos que, a seu ver, é mais relevante para a formação da aluna, qual seja, a leitura dos trabalhos no campo no qual está se inserindo, para que, a partir dessa leitura, abra-se a possibilidade para que a aluna localize seu trabalho diante dos demais da área. Trata-se, para alguém que está escrevendo a justificativa de sua pesquisa, de um passo sem o qual a escrita dessa justificativa não seria possível. A orientadora calcula, assim, os passos necessários para sua aluna dar andamento à sua pesquisa. É partir desse cálculo que se torna possível, para ela, selecionar quais aspectos, naquele momento da formulação da pesquisa de Louise, eram importantes nos estudos e na reescrita da aluna.

Por fim, para tratarmos a respeito dos efeitos da intervenção de Jacqueline na reescrita realizada por Louise, recorremos ao manuscrito 131, produzido dez versões após aquela versão que havia sido lida pela orientadora. Primeiramente, a aluna inseriu os títulos de trabalhos na área na qual estava se inserindo, conforme podemos visualizar no que se segue.

<b>Excerto 2, retirado do manuscrito 131</b>	
1	TERENZI et alli, 1999; MOREIRA, et alli, 1999; CARVALHO, 2002; TANI, 2000,;
2	2001; SOUSA, 2002; 2003; SAMPAIO, 2002; CHAIMOVICH GURALNIK; 2003;
3	SEVERINO, 2003; 2004; CHAHAD, 2004; SAMPAIO, 2004.

A análise das dez versões intermediárias da dissertação (produzidas em quatro meses) mostra que Louise sentiu vontade de trabalhar muito ao perceber que, sem realizar as leituras de trabalhos na área na qual estava se inserindo, a continuidade de sua pesquisa estaria prejudicada. Antes de poder fazê-lo, escreveu cinco versões da dissertação, três versões de trabalhos da pós-graduação e um artigo para participação em congresso. Neste período, observa-se um intenso trabalho de leitura de textos (dissertações, teses, artigos publicados em revistas da área e livros), que lhe permitiram organizar a lista de treze trabalhos que se articulavam com a temática desenvolvida por ela em sua pesquisa.

Observamos que, dos treze trabalhos citados por Louise, sete serão mantidos como referência na versão final da dissertação, indicando que houve ainda um trabalho, por parte da aluna, de retomada dos trabalhos que leu e selecionou inicialmente. Percebemos, assim que, para a jovem mestranda, não se tratou apenas de uma tarefa burocrática do tipo “a orientadora mandou, eu obedeco”. Muito pelo contrário, para

além de cumprir a tarefa que lhe havia sido direcionada, a aluna também se preocupa em, posteriormente, a partir de uma diferente posição diante de sua pesquisa, refinar a seleção que havia feito.

Essa nossa observação pode ser mais bem percebida no trecho que se segue, que retiramos da continuidade do capítulo introdutório da dissertação de Louise:

**Excerto 3, retirado do manuscrito 131**

Acompanhando esta discussão de maneira mais extensa, é possível perceber que ora se discute os impactos da redução do tempo destinado à pós-graduação *stricto-sensu* sobre a qualidade dos trabalhos, ora se discorre sobre a adesão dos mestrados aos temas teóricos em voga no momento, ora se interroga sobre os efeitos da criação de grupos de pesquisa na realização dos trabalhos, ora se refere à resistência dos alunos da escola básica no momento em que o professor lhe demanda a escrita de um texto etc. Entretanto, se muito se discorre e se escreve a respeito do assunto, pouco se diz sobre o ato de escrever. Embora bastante pertinentes, tais discussões têm em comum configurarem sua problemática em elementos externos à linguagem e, como consequência dessa situação, ainda hoje sabemos muito pouco sobre os modos de escrever e os efeitos da escrita em um sujeito.

Percebemos que, no primeiro parágrafo que acabamos de transcrever, Louise faz referência às diversas linhas dos trabalhos que leu e que compõem aquilo que, inicialmente, ela havia nomeado como “muitos”. Para marcar as quatro grandes linhas de pesquisa que conseguiu perceber como recorrentes na área na qual está se inserindo, a aluna recorre ao uso do conector “ora”, que vai pontuando os diferentes segmentos de estudo da área: “ora faz-se isso, ora faz-se aquilo”.

Em seguida, dá consistência ao que, inicialmente havia nomeado como “raros”. Marcando a oposição entre os muitos trabalhos e os raros, faz uso dos conectores “Entretanto” e “Embora”, para pontuar que, no caso dos muitos trabalhos, “têm em comum configurarem sua problemática em elementos externos à linguagem”, e marca que existe, aí, um aspecto que ainda foi pouco explorado, compondo os raros trabalhos que tratam a respeito dos “modos de escrever e os efeitos da escrita em um sujeito”.

Notamos, portanto, que da primeira versão na qual a orientadora fez intervenções, para esta versão, escrita após dez reescritas, há uma passagem de uma apreensão inicialmente vaga, sem elementos que comprovem as afirmações realizadas, para uma apreensão pautada partir de dados que Louise coleta nas leituras que realizou.

Ela deixa, assim, de voltar-se para uma apreensão imaginária, que dá um tom de pessoalidade ao trabalho (“eu acho que é “X””), para adotar uma apreensão pautada nos dados, em leituras que realiza, na pesquisa bibliográfica, que a auxiliam a se inserir na área na qual sua pesquisa está sendo tecida.

Houve, portanto, uma passagem da transferência imaginária para a transferência do trabalho, uma vez que o manejo feito pela orientadora foi no sentido de levar Louise a voltar-se para o trabalho de pesquisar, ler e selecionar os textos que seriam importantes de serem citados em sua pesquisa. É a partir dessas leituras que, implicada em dar sustentação às afirmações que colocou em seu trabalho, Louise abre mão de afirmações pautadas em seus achismos, para voltar-se a afirmações que possam agregar valor à argumentação desenvolvida em seu trabalho.

No que se segue, apresentamos o Exemplo 2, no qual Louise descreve as principais características de uma das informantes que estudou em sua pesquisa. Vejamos o Excerto 4, com a versão em que a orientadora realizou intervenções.

<b>Excerto 4, retirado do manuscrito 111<sup>10</sup></b>	
1	Na busca dessa “decência e excelência”, a informante buscou auxílio de muitos colegas em
2	diversos momentos de sua vida acadêmica (estudantes de graduação e pós-graduação) para
3	ajudá-la nessa tarefa. Conseqüentemente, dezenas e dezenas de versões foram escritas, o
4	que a deixou muito desanimada, ainda mais quando foi alertada por uma colega que o
5	projeto ainda estava um tanto quanto “cru”. Decidida a entrar na pós-graduação e a se
6	tornar pesquisadora, XXX trabalhou mais arduamente na elaboração do seu projeto, o qual
7	ficou pronto no último dia permitido para a inscrição. Foi <b>bem</b> sucedida em todas as fases
8	da seleção <sup>1</sup> , a qual é <b>bastante</b> concorrida.
9	<b>¹ FAZ UM RODAPÉ DESCRIVENDO A SELEÇÃO E DANDO NÚMEROS. É</b>
10	<b>IMPORTANTE QUE O LEITOR ENTENDA QUE É UM PROCESSO JUSTO E QUE,</b>
11	<b>SÓ DEUS SABE COMO, ELA FOI MUITO BEM EM TODAS AS FASES.</b>

Como fizemos no exemplo anterior, para maior esclarecimento de nosso leitor, primeiramente apresentamos uma síntese a respeito do problema, crítica e sugestão realizados por Jacqueline, e o principal efeito na reescrita de Louise.

<b>Problema</b>	<b>Crítica</b>	<b>Sugestão</b>	<b>Efeito</b>
Vagueza. Não é possível ser conclusivo a respeito da extensão de “bem” e de “bastante”, que, deste modo, ganham caráter de julgamento de valor.	Do modo como está redigido, o texto adquire caráter de “senso comum”.	Acrescentar dados concretos que permitam, AO LEITOR, julgar a extensão de “bem” e de “bastante”.	Apresenta dados a respeito de todo o processo de seleção, localizando porque é “bastante” concorrido e quais as etapas pelas quais alguém precisa passar para se “bem” sucedida.

Percebemos aqui que, mais uma vez, a vagueza foi alvo de atenção da orientadora. Consideramos relevante ressaltar que, quando alguém escolhe um conceito

<sup>10</sup> Os grifos em negrito são nossos.



para definir, o elege como relevante para seu trabalho, precisa dar informações completas a seu respeito, sem deixar ambiguidades, e buscando, na medida do possível, cercá-lo de informações que permitam situá-lo, sem que haja dúvidas a respeito de como se constitui (FREGE, 1960)<sup>11</sup>

Observamos, no excerto apresentado, a dificuldade de Louise cernir o conceito de que está tratando, qual seja, a relevância do processo seletivo pelo qual sua informante passou. Centra sua descrição nos modos como teve acesso aos dados que tomou como objeto de sua pesquisa, ressaltando quais as principais características da informante que os produziu. Para isso, expõe: 1) como foi a escrita do trabalho de sua informante (linhas 1 a 3); 2) quais as dificuldades de escrita que enfrentou (linhas 3 a 5); e 3) que as estratégias que utilizou para lidar com essas dificuldades (linhas 5 a 7).

Contudo, tendo descrito as etapas de escrita, Louise passa a narrar os resultados que sua informante obteve, de maneira vaga: “Foi bem sucedida em todas as fases da seleção, a qual é bastante concorrida” (linhas 7 e 8). Faz uso de dois advérbios que marcam a argumentação por ela elaborada, a respeito do processo seletivo pelo qual o projeto que sua informante escreveu passou, sendo eles: “bem” (linha 7) e “bastante” (linha 8). Mais uma vez, trata-se de fazer uso de dois advérbios de intensidade sem que sejam apresentados dados que comprovem ou justifiquem seu uso. Tem-se, assim, um efeito de afirmação genérica, que tende a levar o leitor a acreditar que se trata de uma opinião pessoal da informante e não de um dado que esta tenha constatado.

Quanto a Jacqueline, em suas intervenções encarnou um leitor externo ao processo de orientação, apontando, em uma nota de rodapé, a necessidade de dar maiores esclarecimentos para que os leitores pudessem acompanhar a argumentação desenvolvida na dissertação, apresentando uma descrição a respeito do referido processo de seleção.

A orientadora busca mostrar para sua aluna a necessidade de realizar afirmações que sejam sustentadas por dados empiricamente comprováveis. No caso, tratava-se de mostrar, aos leitores, que o processo que estava sendo descrito era sério e concorrido, que demandava, portanto, bastante preparo por parte dos candidatos que nele pretendessem ser bem sucedidos. Contudo, como seria possível comprovar essas afirmações? É o que veremos no excerto 5, que se segue.

---

<sup>11</sup> FREGUE, Gottlob (1891) “Funktion und Begriff”. “Function and Concept”. In: GEACH & BLACK (orgs.) **Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege**. Blackwell, Oxford, 1960, p. 159.

Excerto 5, retirado do manuscrito 115, com a nota inserida por Louise <sup>12</sup>	
1	É importante esclarecer que o processo de seleção para mestrado e doutorado na
2	Faculdade XXX é justo e <b>muito</b> concorrido. No ano em que XXX prestou, no total foram
3	por volta de mil candidatos para duzentas vagas. Em especial, a área de XXX é uma das
4	mais procuradas, com média de doze candidatos por vaga para o mestrado. Para esta
5	categoria, o processo ocorre em três fases, todas eliminatórias. Na primeira, o candidato se
6	submete a uma prova de proficiência em língua estrangeira, na subsequente, a uma prova
7	de conhecimento específico, em que se exige do candidato uma reflexão escrita a partir de
8	excertos de autores acadêmicos que expressam visões teóricas da área. Passando por essas
9	duas, a última fase é de entrevista, apreciação dos currículos e projetos de pesquisa
10	apresentados no momento da inscrição. Somente no momento da entrevista é que a banca
11	de seleção, formada por três professores da área, vê os candidatos, pois em todas as outras
12	o que eles corrigem são provas numeradas aleatoriamente no dia das provas, de acordo
13	com o lugar em que cada candidato sentou.

No excerto acima, Louise produziu um texto no qual apresentou dados concretos que podiam consistir em argumentos para sustentar a posição defendida por ela. Inicialmente, destaca a importância da nota de rodapé (“É importante esclarecer”, linha 1). Em seguida, retoma o argumento que estava sendo desenvolvido no corpo do texto, a respeito do processo (“é justo e muito concorrido”, linha 2). Na sequência, aponta os motivos que permitiam sustentar tal afirmação e o uso do advérbio “muito” (linha 2): 1) indica o número de concorrentes na seleção (“no total foram por volta de mil candidatos para duzentas vagas”, linhas 2 e 3); e 2) destaca que a área escolhida por sua informante é a mais concorrida dentre todas do programa, apresentando os dados que comprovam sua afirmação (“com média de doze candidatos por vaga”, linha 4).

Ainda tendo em vista a necessidade de justificar os motivos pelos quais qualificou o processo como “muito concorrido”, Louise descreve as etapas pelas quais quem deseja ingressar na pós-graduação no programa onde sua informante estudou, tem de passar. Mostra, com isso, que o processo não é pessoal, havendo provas iguais para todos os candidatos (“o candidato se submete a uma prova de proficiência em língua estrangeira”, linhas 5 e 6; “uma prova de conhecimento específico, em que se exige do candidato uma reflexão escrita a partir de excertos de autores acadêmicos que expressam visões teóricas da área”, linhas 6 a 8).

Por fim, para enfatizar que o processo ocorre, em grande parte, sem que os professores da área sequer saibam quem são os candidatos, Louise descreve a etapa final do processo de seleção (“Somente no momento da entrevista é que a banca de seleção, formada por três professores da área, vê os candidatos, pois em todas as outras o que

<sup>12</sup> Os grifos em negrito são nossos.

eles corrigem são provas numeradas aleatoriamente no dia das provas, de acordo com o lugar em que cada candidato sentou”, linhas 10 a 13).

Assim, podemos perceber que, ao acatar a sugestão da orientadora, a jovem pôde agregar valor argumentativo ao seu texto, aprendendo, mais uma vez, que apenas o fato de utilizar advérbios de intensidade em seu texto não garante que o valor argumentativo seja intensificado. É preciso, para isso, mostrar para o leitor os elementos que possibilitaram utilizá-los.

No que se segue, apresentamos o Exemplo 3, referente a uma versão da introdução da dissertação de mestrado, na qual Louise escreve a análise de dados da pesquisa que está escrevendo. Vejamos o Excerto 6, com a versão em que a orientadora realizou intervenções.

Excerto 6, referente à quinta versão da introdução da dissertação	
1	Numa primeira aproximação com o material coletado ao longo de 2005, foi
2	possível verificar que XXXX tem dificuldade em concretizar uma escrita. Embora planeje
3	<b>diversas</b> vezes segmentos de texto, <b>frequentemente</b> não calcula os elementos que seriam
4	necessários mobilizar para a sua materialização. <b>Provavelmente</b> , isto se deva ao modo
5	<b>muito</b> tênue por meio do qual inclui o leitor no seu texto. Um exemplo disso é que
6	<b>muitos</b> dos seus parágrafos são <b>completamente</b> ininteligíveis para outra pessoa que não
7	ela mesma, isso porque <b>muitas</b> vezes escreve de modo <b>extremamente</b> sucinto conceitos
8	complexos sem se dar conta da necessidade de discorrer sobre eles. (grifos nossos)
9	Explica porque é importante falar disso. Depois desdobra. A parte abaixo merece
10	crescer.

O excerto 6 apresenta um trecho em que a aluna estava escrevendo a descrição do perfil de uma de suas informantes. A seleção do excerto analisado foi feita por termos percebido, por meio de uma leitura preliminar do material, que: 1) tratava-se de um trecho que a aluna apresentava acentuada dificuldade para escrever, pois, segundo nos informou em entrevista informal, para ela foi muito difícil a lida inicial com os dados; e 2) o trecho no qual a orientadora interveio permitiu, em uma reformulação posterior, uma mudança com relação à posição de Louise quanto ao modo de se lidar com os dados de sua informante.

Este excerto, composto por dez linhas, constitui-se da seguinte maneira: 1) as oito primeiras linhas foram escritas por Louise, com vistas a descrever suas primeiras impressões a respeito do material que iria analisar (“Numa primeira aproximação com o material coletado ao longo de 2005”), o modo como estava disposto e a qualidade da produção escrita de sua informante (“foi possível verificar que XXXX tem dificuldade de concretizar uma escrita”); e 2) as duas últimas linhas foram escritas por Jacqueline,

que as grafou em amarelo, de maneira a dar destaque à sua intervenção, a qual segue no sentido de impulsionar sua aluna a desenvolver mais a descrição dos dados (“Explica porque é importante falar disso. Depois desdobra. A parte abaixo merece crescer”).

Percebemos que, nessa versão, a pesquisadora, ao olhar para o material produzido por sua informante, nota a dificuldade que esta tem com a escrita. O contato inicial com o *corpus* que viria a ser analisado lhe causou efeitos tais, que chegaram a repercutir em sua escrita. Ela usa oito vezes advérbio de intensidade no texto: (“diversas”, “frequentemente”, “provavelmente”, “muito”, “muitos”, “completamente”, “muitas”, “extremamente”).

Por meio desses advérbios, ela tenta modalizar suas afirmações: “Embora planeje **diversas** vezes segmentos de texto” (linhas 2 e 3); “Provavelmente, isto se deva ao modo **muito** tênue por meio do qual inclui o leitor no seu texto” (linhas 4 e 5); “escreve de modo **extremamente** sucinto conceitos complexos sem se dar conta da necessidade de discorrer sobre eles” (linhas 7 e 8).

Ao que nos parece, a pesquisadora está dividida entre a perplexidade diante da escrita de sua informante e uma tentativa de justificar os problemas de escrita ali encontrados. Naquele momento, não consegue pontuar quais elementos empíricos, presentes no *corpus*, podem ser depreendidos da descrição do material.

É percebendo esse impasse de sua orientanda que a orientadora aposta na necessidade de incidir neste trecho do trabalho de sua aluna, por meio da intervenção: “Explica porque é importante falar disso. Depois desdobra. A parte abaixo merece crescer.”.

Ela coloca para a aluna a necessidade de olhar mais detidamente para seu objeto de análise, de modo que possa chegar a uma formulação pautada em elementos que conseguiu pinçar do material analisado, em um esforço de inserção de um olhar de pesquisadora em seu trabalho.

Vejamos, no excerto 7, que mudanças aparecem na nova versão da introdução, quando Louise reescreveu, pela primeira vez, o trecho marcado pela orientadora:

Excerto 7, referente ao manuscrito 115	
1	Numa primeira aproximação com o material coletado ao longo de 2005, foi
2	possível verificar que XXXX tem muitas idéias que são avaliadas por seu orientador
3	como pertinentes e criativas, mas encontra extrema dificuldade em concretizar uma
4	escrita. Embora planejasse diversas vezes segmentos de texto, freqüentemente não
5	calculava os elementos que seriam necessários mobilizar para a sua materialização.
6	Provavelmente, isto se devesse ao modo muito tênue por meio do qual inclui o
7	leitor no seu texto. Um exemplo disso é que, em sua produção inicial, muitos dos seus

8	parágrafos eram completamente ininteligíveis para outra pessoa que não ela mesma, isso
9	porque muitas vezes escrevia de modo extremamente sucinto conceitos complexos sem
10	se dar conta da necessidade de discorrer sobre eles.
11	Para concluir, ressalto que se trata de uma informante cuja produção consiste em
12	um banco de dados extremamente precioso para os pesquisadores interessados em
13	estudar a relação de um sujeito com a escrita. Elenco, na seqüência, alguns dos motivos:
14	1) Abundância de material – toda vez que marco com XXXX para resgatar sua
15	produção, volto para casa com pastas e sacolas de manuscritos (todos espalhados como
16	não poderia deixar de ser pelo seu jeito), mas um material bastante vasto e passível de
17	organização; 2) Número elevado de transformações <sup>4</sup> – essa abundância de material
18	decorre não só porque XXXX trabalha bastante quantitativamente, mas também porque
19	realiza inúmeras transformações nos seus textos, corta e acrescenta parágrafos, muda-os
20	de posição no texto, desdobra-os em outros tantos, etc; 3) Inúmeros “pontos de virada”
21	– por meio dos quais é possível verificar mudanças da relação da informante com a
22	escrita e (ESCREVER MAIS); 4) Profusão de processos criativos <sup>5</sup> – isso também
23	decorre dos “pontos de virada”, pois, em muitos momentos, XXXX tem idéias “geniais”
24	que, depois de depuradas, transformam-se em texto, que foge à mesmice e à reprodução;
25	5) Dificuldade de concretização (linha temporal hierarquização).

Destacamos, inicialmente, o seguinte segmento, que tem um tom de argumento a favor do material estudado: “muitas idéias que são avaliadas por seu orientador como pertinentes e criativas, mas encontra extrema dificuldade em concretizar uma escrita” (linhas 2 a 4). Trata-se de um argumento introduzido a partir de uma constatação de algo que Louise coletou como informação no momento de organização dos dados.

Louise reconhece a elaboração intelectual de sua informante, percebendo que tem propostas vistas como relevantes pelo orientador, o qual cumpre, aqui, papel de legitimador do trabalho produzido pela aluna. Percebe, ainda, que a dificuldade de sua informante localiza-se no processo de elaboração de sua escrita.

Distingue, assim, um problema que poderia ser entendido como “cognitivo”, por representar uma dificuldade inerente à sua informante, de um problema de inserção no registro simbólico de organização da escrita. A constatação de que aquilo que inicialmente foi considerado um problema passe a ser considerado como um argumento a favor da pesquisa fica mais evidente na seguinte formulação: “Embora planejasse diversas vezes segmentos de texto, frequentemente não calculava os elementos que seriam necessários mobilizar para a sua materialização.”. Confirma, então, que a passagem da imagem de uma ideia, por meio da “sacada” de algo a respeito de sua pesquisa, à estruturação simbólica da mesma, era o ponto de curto circuito que produzia os efeitos “bizarros” na escrita da informante.

As linhas 6 a 10, marcadas em vermelho, serão cortadas das versões seguintes da dissertação. Vejamos que elementos podem ter sido sopesados pela aluna para que o trecho fosse excluído posteriormente de seu trabalho.

Ao realizar uma hipótese que justificasse os problemas de escrita de sua informante, Louise percebe a dificuldade desta em realizar uma escrita que se sustente para além das ideias que tem, e que considere que, para transmitir as formulações que pensou, é preciso calcular um possível interlocutor com o qual vai dialogar (“Provavelmente, isto se devesse ao modo muito tênue por meio do qual inclui o leitor no seu texto.” – linhas 6 e 7).

Na sequência, deixa marcas de uma confusão que está fazendo entre quem é sua informante e o que constitui a sua escrita. Redige: “em sua produção inicial, muitos dos seus parágrafos eram completamente ininteligíveis” (linhas 7 e 8). A pesquisadora aponta que os parágrafos “completamente ininteligíveis” eram da informante e não dos textos que essa produzia. Talvez, para ela, num primeiro momento, decifrar como alguém conseguia produzir textos com uma formulação ainda bastante precária fosse um enigma bastante impactante. Talvez por isso ela tenha grifado em vermelho esse trecho para depois excluído. Vemos aí um primeiro movimento de percepção de que, para ela, esse tipo de argumento não poderia ser sustentado.

Percebemos, assim, um movimento de construção de um olhar de pesquisador. Esse olhar também está presente nas linhas seguintes, quando Louise afirma: “Para concluir, ressalto que se trata de uma informante cuja produção consiste em um banco de dados extremamente precioso para os pesquisadores interessados em estudar a relação de um sujeito com a escrita” (linhas 11 a 13). Nesse trecho, Louise elenca cinco grandes blocos de argumentos que valorizam o material que escolheu para analisar, sendo eles: “1) Abundância de material” (linha 14); “2) Número elevado de transformações” (linha 17); “3) Inúmeros ‘pontos de virada’” (linha 20); “4) Profusão de processos criativos” (linha 20); e “5) Dificuldade de concretização” (linha 26).

Louise passa a olhar para os dados de sua informante de maneira separada do olhar para a informante (“uma informante cuja produção”- linha 11). Vai constituindo a curiosidade investigativa de uma pesquisadora, que passa a argumentar a favor dos dados que vai analisar, dando valor a eles. Dá relevância para a compreensão da “relação de um sujeito com uma escrita” (linha 13), que acaba por ser o mote norteador de sua dissertação.

Aquilo que, a princípio, parecia ser um problema, como a enorme quantidade de produção escrita desorganizada da informante (“Embora planeje diversas vezes segmentos de texto, frequentemente não calcula os elementos que seriam necessários mobilizar para a sua materialização.” – linhas 4 e 5), agora ganha caráter de vantagem

investigativa (“mas um material bastante vasto e passível de organização” – linhas 16 e 17; “realiza inúmeras transformações nos seus textos, corta e acrescenta parágrafos, muda-os de posição no texto, desdobra-os em outros tantos” – linhas 19 e 20).

Ao mesmo tempo, um trabalho árduo de organização do material de alguém desorganizado é encarado com uma perspectiva de uma pesquisadora interessada em depurar o processo de escrita de sua informante: “– toda vez que marco com XXXX para resgatar sua produção, volto para casa com pastas e sacolas de manuscritos (todos espalhados como não poderia deixar de ser pelo seu jeito), mas um material bastante vasto e passível de organização” (linhas 14 a 19).

Além disso, o vasto material ganha outro argumento bastante favorável, de que, nas tentativas incessantes de reescrita de suas ideias, a informante busca chegar a uma formulação mais clara de sua escrita. Ao elencar esses argumentos, Louise demonstra interesse pelos movimentos de escrita de sua informante. Assim, tem um material passível de ser investigado, além de bastante rico, pois permite depreender os muitos movimentos que um sujeito em formação precisa realizar para se tornar um pesquisador.

Assim, podemos perceber que, quando a orientadora colocou nas mãos de Louise a necessidade de olhar mais detidamente para seu objeto de análise, a jovem se propôs a realizar esse trabalho, implicando-se nele. Dá mostras de um esforço em indicar elementos que, do material que vai analisar, possam demonstrar que sua escolha de informante condiz com os objetivos de sua pesquisa.

No processo de reescrita e reelaboração de sua investigação, Louise transpassa a percepção inicial, chocante, e chega a uma formulação pautada em elementos que conseguiu pinçar do material analisado, em um esforço de inserção simbólica em sua pesquisa.

Se, no início do capítulo, interessou-nos investigar os movimentos que ocorreram na escrita de Louise em seu processo de formação, podemos afirmar, por meio desta análise, que, ao ser alertada pela orientadora de que precisava de um maior refinamento e esforço na elaboração de sua escrita, Louise consegue dar seus primeiros passos para aproximar-se dos dados e afastar-se de seus julgamentos iniciais.

Percebemos que, nos exemplos aqui apresentados, a orientadora abre mão de mostrar todo o seu conhecimento, que poderia ser exibido por meio do uso de diversas intervenções e apontamentos que seriam possíveis de serem realizados neste momento ainda inicial da formulação do trabalho de Louise. É ao deixar brechas ainda por se fazerem que Jacqueline abre espaço para que sua aluna tenha a possibilidade de, ela

mesma, se dar conta de algumas das formulações que precisa realizar para dar andamento à escrita de sua dissertação.

Sem garantias se a aluna conseguirá ou não fazer as relações necessárias para refinar seu trabalho, Jacqueline aposta e investe na formação de sua aluna, supondo nela um saber que, com o tempo, terá desdobramentos. Abre, com isso, a possibilidade de que Louise tenha espaço para, reescrevendo diversas vezes o mesmo texto depois da intervenção da orientadora, encontrar um lugar no qual possa se inscrever, retroagindo sobre sua própria escrita, de modo a sair de uma posição na qual apenas deposita palavras no papel, para uma posição na qual, com suas palavras ressaltadas a seus olhos e ressoadas pelos comentários de Jacqueline, passem a surtir algum efeito sobre ela. É assim que abre mão da vagueza, das afirmações senso comum, para construir uma argumentação que dê sustentação à sua pesquisa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ao longo desta pesquisa cujo relato estamos em vias de concluir, dedicamo-nos à análise dos efeitos dos apontamentos feitos por um orientador de trabalhos em versões de textos produzidas por uma jovem durante o seu mestrado. Para discorrer de modo mais sintético a respeito dos referidos efeitos, cumpre, em primeiro lugar, lembrar que a seguinte hipótese de trabalho norteou nossa análise: para que a transferência de trabalho se instaure e vigore é necessário que o orientador faça barra à vergonha narcísica, impedindo, por meio de sua ação, que o sujeito tente dar consistência a ela.

Antes de colocar esta hipótese à prova, pensávamos que, ao convocar a responsabilidade sexual, ligada à vergonha analítica ou à qualidade de “ter vergonha na cara”, nas palavras de Riolfi (2007), o aluno deixaria de se reger por uma lógica utilitarista, na qual se deve sempre apresentar textos que respondam, única e exclusivamente, ao que o aluno pensa serem as expectativas da comunidade acadêmica na qual se inseriu e passa a deixar que a ética do desejo norteie suas ações. (LACAN, 1959-1960).

Concluimos, após a análise do percurso de orientação de Louise, que a hipótese revelou-se correta. Pensamos poder ter sustentado a existência de uma correlação inversamente proporcional entre a tentativa de manter intacto um narcisismo e a decisão de se colocar em risco na busca de formulações inovadoras. Posto isso, passamos a pontuar como nos aproximamos dos três objetivos do trabalho.

Para descrever os diferentes modos utilizados pelo orientador para intervir na pesquisa e no texto de seu aluno, nós recorremos à descrição e à análise de diferentes tipos de intervenção realizados por Jacqueline nas versões de texto de Louise que lhe foram dadas à apreciação. No capítulo quatro, foram salientados os seguintes aspectos a respeito da atuação de Jacqueline. Ela:

1. Atuou ativamente na formação de sua aluna. Sua presença se fez perceber ao longo de todo o processo da produção escrita, na qual interveio em cerca de 40% das versões de texto;

2. Privilegiou o investimento na formação da aluna, não se permitindo as desculpas sociais de praxe para não trabalhar. As devolutivas de versões da dissertação e os e-mails trocados com sua aluna foram enviados em dias e horários dos mais diversos, incluindo feriados, finais de semana e madrugadas. Há indícios de que, para Jacqueline, não há desculpas do tipo “está tarde” ou “estou de férias”. Seu trabalho era constante e intenso; e
3. Variou as modalidades de intervenções segundo a necessidade se apresentou. Jacqueline atuou das mais diversas maneiras, tendo executado funções variadas.

Considerando as ações realizadas por Jacqueline ao longo da orientação de Louise, percebemos que, para ela, orientar não é uma ação unicamente burocrática, necessária à sua manutenção na universidade. Muito pelo contrário. A orientadora dá indícios de que, para ela, a formação de seus alunos é uma postura ética que coloca acima de qualquer coisa.

A posição adotada por Jacqueline é de quem é marcada por um ponto de honra a partir do qual não há negociações. Isso não significa que possíveis tropeços possam existir num percurso de formação. Há muitos, de fato. Contudo, para aquele que tem a formação como ponto de honra, os tropeços não são impedimentos, não fazem parar. Buscam-se modos de contorná-los e de continuar a seguir rumo a seu objetivo.

Pensando na postura de orientação de Jacqueline, consideramos que uma pergunta a ser feita é: como a vergonha analítica, de ter “vergonha na cara” (RIOLFI, 2007) se propaga? Para responder a esta pergunta, recuperamos algumas das intervenções de Jacqueline que, analisadas nos capítulos quatro e cinco, podem auxiliá-los a compreender como ela agiu de maneira a fazer sua aluna ser, por assim dizer, contaminada por este vírus chamado “vergonha na cara”.

Primeiramente, cumpre esclarecer os motivos que nos levaram a considerar que Louise tenha sido contaminada por este vírus. A mestranda, como expusemos no capítulo cinco, levou em consideração todas as intervenções de sua orientadora, reescrevendo seu texto quantas vezes fossem necessárias, nas partes que eram apontadas por Jacqueline como sendo frágeis ou de difícil compreensão. Esse dado nos aponta para dois fatores que consideramos principais:

- 1) Louise seguiu os apontamentos da orientadora, numa aposta no saber que supunha em Jacqueline, mesmo que a princípio não concordasse ou não compreendesse suas indicações; e
- 2) realizou um esforço e empenho em buscar compreender e executar as ações necessárias para reformular seu texto, de maneira a refiná-lo tanto nos trechos que foram destacados por Jacqueline, como no trabalho como um todo. Ao reescrever diversas versões por conta própria, assumiu para si a tarefa de se responsabilizar por seu trabalho.

Tendo esclarecido os motivos que nos levaram a entender que Louise foi contaminada pelo que nomeamos como “vírus da responsabilidade sexual”, cumpre destrinchar os motivos que, por meio da análise das intervenções de Jacqueline, nos levaram a compreender como esta orientadora conseguiu transmitir tal vírus a sua aluna. Para tanto, inicialmente vamos recuperar alguns dados que nos são caros na presente dissertação.

O primeiro deles é o fato de que Jacqueline é uma orientadora que pode ser considerada atípica. Isso porque levou à defesa todos os seus alunos de pós-graduação (dado que nos chama a atenção, tendo em vista que, conforme relatamos anteriormente, na introdução desta dissertação, setenta por cento dos pós-graduandos não concluem suas formações, segundo os dados FAPESP), além de ter um número de orientandos acima da média de seus colegas de programa de pós-graduação, e de apresentar um investimento na leitura e orientação do encaminhamento das pesquisas de seus alunos que consideramos bastante alta: 40%.

Esses dados que vimos de apresentar nos permitem começar a construir uma imagem a respeito de quem seja Jacqueline: alguém que, implicada na formação de seus alunos, não mede esforços para atingir seus objetivos.

Assim, notamos que a escolha de palavras para dirigir-se a sua aluna não é feita por acaso. Jacqueline muitas vezes escreve palavras e formulações que fogem às expectativas do que se esperaria que um orientador dissesse a um orientando. É por meio do inesperado que ela surpreende, desloca a posição inicialmente adotada por sua aluna.

Portanto, podemos afirmar que suas palavras têm peso. Ela é o tipo de pessoa que quando diz que vai fazer “X”, envia todos os esforços possíveis para cumprir com sua palavra. Essa posição por ela adotada certamente não passa batida entre as pessoas

que com ela convivem. Essa posição transmite uma segurança àqueles que estão ao seu lado. Sabem que, não importa o que aconteça, se ela se propuser a algo, o fará. Assim, para um jovem inexperiente que ingressa na pós-graduação sem saber que caminhos irá percorrer, ou mesmo se chegará onde se propôs a estar, poder ter como referência alguém que estará efetivamente a seu lado, faz toda a diferença. Isso lhe dá confiança e uma bússola a partir da qual pode se orientar. Afinal, não há nada mais angustiante do que estabelecer uma parceria com alguém que jamais cumpre com o que diz, e para quem dizer e fazer são verbos que se conjugam separados.

Tendo em vista os aspectos relacionados aos modos de agir de Jacqueline, podemos afirmar que se trata de alguém para quem corpo e palavra andam juntos ou, melhor dizendo, para quem o corpo foi marcado pelas palavras. Nesse sentido, orientar não tem a ver com dar instruções a respeito do que o outro deve fazer, do que é moralmente bem aceito e bem visto, pura e simplesmente.

Jacqueline, pelas suas ações, transmite um modo de agir e de dizer que não seriam transmitidos por meio de um manual do bom agir e do bom dizer. Suas palavras tocam Louise na medida em que a própria Jacqueline sustenta o que diz. Nos momentos em que Jacqueline escreve e-mails para sua aluna, conforme vimos no capítulo quatro, nos quais dá indicações de leituras para o encaminhamento de sua pesquisa, não está ofertando uma lista dos livros mais importantes para um pesquisador.

A orientadora, considerando o momento de elaboração do trabalho de sua aluna, Jacqueline mostra-se atenta. A partir de suas leituras, procura aquilo que pode ser mais elucidativo, esclarecedor e instigante para sua aluna. O fato de mostrar que leu algo que a fez lembrar do trabalho de sua aluna faz com que esta possa compreender que a atividade de orientação de Jacqueline não está pautada na burocracia. Não tem horário comercial. A todo e qualquer instante está “atenada” naquilo que pode interessar a aluna, que pode ser importante para sua escrita.

Para investigar a possibilidade de vislumbrar, por meio da análise de versões de textos, períodos de maior produtividade de “transferência de trabalho”, nós centramos nossa análise nos momentos nos quais a orientadora mais atuou no texto da sua aluna.

Analisando as intervenções de Jacqueline nas versões de texto de Louise, e também tendo em vista as intervenções nas versões de texto de outros de seus alunos de pós-graduação, podemos inferir que esta orientadora tem, basicamente, três traços que marcam seus modos de intervir, pelas seguintes vias: 1) da explicação; 2) do mostrar como se escreve; e 3) do impacto do real.

No primeiro caso, trata-se de momentos nos quais percebe em sua aluna uma dificuldade em formular uma determinada parte de sua pesquisa e, tendo em vista que se trata de algo que a jovem não consegue fazer por falta de conhecimento ou por falta de informação, Jacqueline então explica, por diversas vias. Por vezes escreve comentários no texto ou escreve partes do texto para mostrar como sua aluna deve fazer. Em outros momentos, dá indicações de leituras que possam auxiliá-la na formulação que precisa fazer.

No segundo caso, do mostrar como se escreve, trata-se das ações por meio das quais ensina. São momentos nos quais, sopesando a posição ética que adota, não recua frente às dificuldades, nem tampona os problemas com desculpas que pudessem ser socialmente partilhadas. Sendo assim, por meio de suas ações ensina sua aluna sobre o que é ter uma posição ética, um ponto de honra, inegociável, que, para ela serve como bússola.

No terceiro caso, do impacto do real, trata-se de momentos em que Jacqueline coloca seus limites. É o caso, por exemplo, de quando enuncia: “PAREI, CHEGA. NÃO DEU”. Ela coloca o limite de seu corpo, o ponto a partir do qual se recusa a atuar. Coloca um limite e uma barreira que são intransponíveis. Assim, para que a aluna consiga dar continuidade à escrita de seu trabalho, precisa investir num intenso trabalho de escrita, de modo a produzir algo a partir do qual a orientadora possa intervir. Trata-se, portanto, de dar uma dimensão real do trabalho que precisa ser incluída.

Como vimos, Jacqueline incide como agente do real quando traz para sua orientação elementos que não são nada evidentes ou esperados de uma orientadora. Com isso, causa um impacto tal em sua aluna, que faz com que essa se desloque da posição de cegueira frente a seu escrito, que a tomava até então.

Não queremos aqui dizer que essas ações permitem que o jovem pesquisador e escritor passe, a partir de uma intervenção desse tipo, a escrever magicamente bem. Como bem dissemos, escrever não é uma mágica. É um processo que, para acontecer, precisa contar com a leitura e o auxílio do outro.

Então, alguém pode perguntar, qual seria a importância desse tipo de intervenção? Ela vai na direção de interromper com os problemas de escrita que não estão pautados em dificuldades empíricas de um jovem pesquisador ao escrever. Trata-se de um tipo de intervenção que age naquilo que o escritor teria mínimas condições de escrever ou de perceber no momento de sua própria revisão, mas não o faz por estar de

tal modo colado à sua escrita, que não consegue o distanciamento necessário para identificar seus problemas.

São, por exemplo, momentos em que Louise envia para sua orientadora versões de seu texto que têm reiteradas repetições de uma mesma formulação. Ao invés de assumir sua dificuldade frente a uma determinada leitura ou análise de dados, que para ela tocam num ponto em que não é capaz de simbolizar, e buscar meios para contornar sua dificuldade, como reformulando diversas vezes a parte do texto que está considerando difícil, pedindo ajuda para um colega mais experiente ou para o orientador, etc, Louise tampona sua dificuldade por meio de um sintoma: a repetição de diversas formulações de uma mesma parte de sua pesquisa, sem perceber que o fez. Com isso, Louise envia para sua orientadora um texto sem as devidas revisões e cortes.

A reação da jovem mestranda frente às suas dificuldades, àquilo que não consegue palavras para explicar, é identificada por sua orientadora que, ao reforçar e escancarar essas repetições, por meio de suas intervenções, age de maneira inusitada. O susto, o solavanco que intervenções a partir da posição de agente do real faz permite ao aluno: 1) perceber aquilo que, até então, não conseguia visualizar, ou seja, sua dificuldade de formulação; e 2) diante do problema que lhe é colocado à frente, ter de buscar estratégias para lidar com eles.

É neste momento, a nosso ver, que percebemos como as ações do orientador como agente do real transmitem, para o aluno, aquilo que nos parece ser característico deste orientador, a “vergonha na cara” (RIOLFI, 2007). Uma vez dando-se conta de seu problema de escrita, a partir da intervenção da ordem do real, o jovem pode assumir uma posição ética de buscar estratégias, por vezes, inusitadas, para conseguir realizar a elaboração que a princípio não lhe era perceptível.

Das intervenções de Jacqueline foram salientes os seguintes traços:

- 1) A recorrência dos momentos em que não aceitou as formulações escritas por sua aluna, deixando clara sua recusa (por exemplo, no manuscrito 277, “Atenção, sinal vermelho, cortei este pedaço porque é ERRADO!!!!”), não tendo, assim, ações como “passar a mão na cabeça” da aluna, ou mesmo tamponar os problemas do trabalho por meio de desculpas do tipo “talvez ela não esteja muito bem hoje”, “é algo passageiro”. Percebemos, com essa atitude de Jacqueline que, para ela, a formação de sua aluna está para além de qualquer personalidade, de qualquer preocupação com ser amada ou ser

odiada por esta, e que está pautada no trabalho, na formação de Louise. Tem, assim, uma posição ética que está acima de qualquer outra coisa.

- 2) A presença de diversos momentos nos quais Jacqueline coloca seu limite para lidar com os problemas de escrita apresentados por Louise (por exemplo, na intervenção que faz no capítulo 2 da dissertação de sua aluna, “PAREI, CHEGA. NÃO DEU.”). Ao deixar explícita sua recusa para continuar a ler e comentar o texto de Louise, Jacqueline coloca, para a aluna, o seu próprio limite. Mostra o ponto a partir do qual ela não consegue seguir adiante, devido à precariedade das formulações realizadas pela aluna e, no caso, de suportar a repetição das mesmas. Coloca-se, assim, como castrada, como limitada por seu corpo que, a partir daquele ponto, não consegue seguir adiante. Coloca-se, ainda, numa posição de incompletude, de não-saber quanto ao que fazer com sua aluna. A responsabilidade passa, então, para Louise, que precisa inventar maneiras de lidar com seus problemas de escrita. Além disso, o fato de esse tipo de intervenção ter efeitos diretos quanto à redução das repetições da mesma formulação feita por Louise permite-nos perceber que o impacto do limite do outro deixado explícito faz com que o sujeito possa se desvencilhar das amarras da neurose que o impediam de visualizar seus problemas de escrita. É o impacto do real que o faz acordar para a vida.
- 3) Há, ainda, nas intervenções de Jacqueline uma marca de sempre tocar naquilo que, para Louise, é uma questão de honra. Sabendo que sua aluna tem uma referência bastante clara de si mesma como boa aluna, que é reconhecida por seus colegas de grupo de pesquisa, Jacqueline faz uso dessa imagem para colocar Louise para trabalhar. Faz, assim, sempre pontuações do tipo que “esperava mais” de sua aluna, ou brincando jocosamente com suas formulações precárias (por exemplo, no e-mail reproduzido no Quadro 2, em que pontua “Parece que vc parou de estudar linguística no séc XVIII). Provoca, com isso, Louise, naquilo que sabe ser essencial para ela. Contudo, adota uma posição de não se colocar como aquela a quem a aluna vai desapontar (ainda no e-mail do Quadro 2, quando Jacqueline enfatiza “E nem perca tempo se interrogando se eu fiquei irritada ou não”). Sai do

âmbito da personalidade e coloca Louise numa posição de honra a seu próprio trabalho, e não de fazer o que a orientadora gosta ou desgosta.

Por fim, na direção de estabelecer correlações entre a vigência da “transferência de trabalho” e a evolução da produção escrita do aluno, nós consideramos que o intenso trabalho e investimento na escrita e reescrita da dissertação de Louise constituíram uma marca que merece destaque quanto à atuação de Jacqueline na formação de sua aluna.

A respeito desse assunto, concluímos que foi a instauração de uma transferência de trabalho que possibilitou à jovem pesquisadora abandonar uma posição narcísica e adotar uma posição desejosa. Nesse sentido, tomamos a transferência de trabalho como um mote para a transmissão de uma ética para a formação de um sujeito. Por meio da análise das intervenções de Jacqueline pudemos perceber que ela coloca sempre o trabalho acima das personalidades e de desculpas que poderiam ser facilmente utilizadas como recurso para prorrogar um enfrentamento de Louise com os dados que analisava, ou como modo de desculpar sua aluna pelas dificuldades de escrita, colocando a responsabilidade em dados fantasiosos, como algum problema de aprendizagem, por exemplo. Se fizesse uso desse tipo de recurso, garantiria uma posição a princípio confortável, de não precisar ser firme e enérgica com sua aluna, mas certamente não teria obtido o mesmo resultado.

Apostar numa via na qual o trauma não é encarado como um problema, mas sim como um impacto necessário a todo aquele que deseje se constituir como sujeito, perceber-se dividido, limitado pela linguagem, faz-se necessário para a constituição de um pesquisador. Isso porque é só a partir do momento em que consegue encarar seus problemas de escrita, suas dificuldades e limitações, que alguém pode reconhecer que as soluções não estão prontas. Assim, é preciso inventar modos para lidar com aquilo que seu próprio corpo não sabe como lidar.

Posto isso, cumpre tentar construir uma resposta para a questão que norteou a presente reflexão, buscando sistematizar quais são as características da ação pedagógica, por parte de um orientador, cuja resultante possa ser, por parte do aluno, a insistência no trabalho e a conquista de maior eficiência na leitura e na escrita.

Na presente dissertação, ao analisar as intervenções de uma orientadora que toma a formação de sua aluna como ponto de honra, percebemos que a ação pedagógica está para além da transmissão de conteúdos. No caso analisado, destacou-se o fato de



que as intervenções da orientadora que causaram maior impacto na reescrita de sua aluna foram aquelas que permitiram que esta percebesse a sua incompletude. Trata-se, portanto, de destacarmos uma ação pedagógica que inclua o real. A partir daí, o aluno pode sair de uma posição narcísica e assumir a responsabilidade sexual diante de seu trabalho. Num processo como esse, o que se transmitiu não foram apenas conhecimentos teóricos, mas um modo de se colocar no mundo, uma “vergonha na cara” (RIOLFI, 2007).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALBERTI, Sonia. Transferência de trabalho e a Universidade. In: **Psicologia USP**, 2004, 15(1/2), 55-70. Obtido em junho de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a11v1512.pdf>

ALTARUGIO, Maisa Helena. **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de Ciências**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

ANDRADE, Emari. **Tessitura da Escrita Acadêmica: aprender a e ao escrever**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2008.

BARRÉ DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques**. Villeneuve d'Ascq (Nord), Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2009.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

DE MASI, Domenico; FREI BETTO. **Diálogos criativos**. São Paulo: DeLeitura, 2002, 148 p.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

FAPESP. Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo. **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo 2010**. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/6479>>. Acesso em 16 de agosto de 2011.

FOGUEL, Elaine Starosta. **Da neurose de transferência à transferência de trabalho**. Cogito [online]. 2004, vol.6, pp. 121-123.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** São Paulo: Editora Best Seller, 2004.

\_\_\_\_\_. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. São Paulo: Manole, 2012.

FREGUE, Gottlob (1891) “Funktion und Begriff”; ing. “Function and Concept”. In: GEACH & BLACK (orgs.) **Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege**. Blackwell, Oxford, 1960.

FREUD, Sigmund. (1905 [1901]). Fragmento de análise de um caso de histeria. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. VII. (pp.14-116). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1910 [1909]). Cinco lições de Psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.16-65.

\_\_\_\_\_. (1912). A dinâmica da transferência. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.107-119.

\_\_\_\_\_. (1914). Algumas reflexões sobre a Psicologia escolar. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 243-250.

\_\_\_\_\_. (1926). Psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 249-259.

GRESILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da crítica genética. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, Apr. 1991. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100002&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 Oct. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100002>.

\_\_\_\_\_. **Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes.** Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

LACAN, Jacques (1951). Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 87-99.

\_\_\_\_\_. (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p.238-324.

\_\_\_\_\_. (1954-1955). **O Seminário. Livro 2.** O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

\_\_\_\_\_. (1957-1958). **O Seminário. Livro 5.** As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

\_\_\_\_\_. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 807-842.

\_\_\_\_\_. (1960-1961). **O Seminário. Livro 8.** A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

\_\_\_\_\_. (1964). **O Seminário. Livro 11.** Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

\_\_\_\_\_. (1964b). Acte de fondation. In: **Autres écrits**. Paris: Seuil, 2001.

\_\_\_\_\_. (1966). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. (1974). **Le phénomène lacanien**. Paris: Section clinique de Nice, 2011.

\_\_\_\_\_. (1975-1976). **O Seminário. Livro 23.** O sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

\_\_\_\_\_. (1975). **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean Serro. **A cultura-mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **A transferência e a ação educativa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

MONTEIRO, Francisca Paula Toledo. **Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

PECHBERTY, Bernard. O debate entre o cuidado e a educação: práticas clínicas atuais. **Estilos da clínica**. São Paulo, vol.12, no. 22, p.14-25, jun. 2007.

POMMIER, Gérard. **O Desenlace de uma análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

RAMIREZ, Fernanda de Aragão. **Transferência em jogo: considerações psicanalíticas sobre o 'inter-dito' em pedagogia do esporte**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

RIBEIRO, Mariane Vieira Machado e NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. A educação e a psicanálise: um encontro possível. **Psicologia Teoria e Prática**. São Paulo, dez. 2006, vol.8, no.2, p.112-122.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática**. Campinas, SP, v. 40, p. 47-51, 2003.

\_\_\_\_\_; ALAMINOS, Claudia. Os 'pontos de virada' na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa (USP)**. São Paulo, v. 33, p. 297-310, 2007.

\_\_\_\_\_. Por um dente de alho para afastar deuses obscuros. 2007. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/arq/Vergonha%20na%20cara.pdf>>

\_\_\_\_\_ ; ANDRADE, Emari. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo, Campinas. Jan/Jun, 99-118, 2009.

\_\_\_\_\_. É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada?. In: Leny Magalhães MRECH; Marcelo Ricardo PEREIRA. (Org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 103-112.

\_\_\_\_\_ e RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. **Psico**. v. 41, n. 4, pp. 524-533, out./dez. 2010. Acesso em 22 de outubro de 2011: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/6354/5962>

\_\_\_\_\_ e IGREJA, Suelen G. A transferência de trabalho e a escrita: o jovem em formação e as intervenções de seu orientador. No prelo.

SPINELLI, Débora Baghin. O desejo do analista e o pranto contido na formação do pesquisador. In: RIOLFI, C.R. e BARZOTTO, V. H. **Sem choro nem vela**: cartas aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, No prelo.

WILLEMART, Philippe. **Universo da criação literária**. São Paulo: Edusp, 1992.

## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que rascunhos produzidos por mim, e por mim doados aos pesquisadores do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito*, membros do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP sejam tomados como objeto de estudo e AUTORIZO:

1. que análises da evolução da minha escrita, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes de textos, sejam publicadas em forma de estudo científico, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, CD-rom, sites e outros), ficando preservada a divulgação de minha identidade e/ou foto; e
2. que alguns fragmentos de meus rascunhos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (Comunicações, Palestras, Conferências e similares) e/ou em textos impressos.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Ciente e de acordo:

<b>Nome:</b>		<b>Ass:</b>
<b>CPF:</b>	<b>RG:</b>	
<b>Endereço:</b>		
<b>Telefone:</b>		

<b>Representante legal:</b>		<b>Ass:</b>
<b>CPF:</b>	<b>RG:</b>	
<b>Endereço:</b>		
<b>Telefone:</b>		