INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como fulcro o processo de escrita do texto acadêmico. Trata-se do exame do percurso trilhado por duas mestrandas da área de humanas, desde o momento em que cada uma começou a escrever a dissertação até o momento em que esta foi depositada nas instâncias apropriadas para ser submetida à apreciação da banca avaliadora.

Por meio da observação do *corpus* – formado por um banco de dados que reúne os diversos rascunhos das dissertações de duas mestrandas – percebi muitas diferenças entre o percurso de uma e outra informante nos seguintes aspectos: ritmo e quantidade de produção; modo como cada uma se relacionou com o saber mobilizado para a construção da dissertação e o modo como cada qual se relacionou com a escrita.

Partindo das diferenças que observei no material das duas informantes, surgiram as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho:

1) é possível reconstruir o percurso de escrita de um pesquisador em formação, por meio dos rastros que foram deixados nos rascunhos?;

2) o que é possível depreender a respeito das alterações da relação de pesquisador com o saber e com o próprio ato de escrever, a partir das transformações das diversas versões do seu texto?;

3) em que medida a implicação subjetiva do orientador, ao realizar intervenções nos textos produzidos por seus alunos, interfere na relação de um pesquisador com o saber e com o próprio ato de escrever visando a concretização da escrita acadêmica?; e

4) em que medida é possível rastrear os momentos nos quais o orientador pôde abdicar de sua subjetividade para encarnar um leitor ideal universal ao intervir no texto de seus alunos?

Visando a responder essas perguntas, cumpre esclarecer em qual lugar teórico esta pesquisa se insere: na psicanálise de orientação lacaniana. Portanto, é importante

delinear, mesmo que em poucas linhas, a noção de sujeito que mobilizarei nesta dissertação.

Mesmo tendo sofrido reformulações ao longo da grande obra do psicanalista francês, o sujeito para o autor é *sujeito dividido*, ou seja, clivado em duas instâncias que habitam um só corpo. Na sua elaboração, Lacan parte da hipótese do inconsciente freudiano, da qual decorre esta concepção de *sujeito dividido* (LACAN, 1960), concepção segundo a qual num mesmo corpo habitam duas instâncias diferentes:

1. O *eu* – responsável pelo planejamento consciente da linha argumentativa, isto é, aquele que realiza deliberadamente suas escolhas no momento em que escreve ou fala. Em outras palavras, é aquele que assumimos para viver harmoniosamente na sociedade na qual estamos inseridos, e

2. O *sujeito do desejo inconsciente* – aquele que invisível e inexoravelmente se imiscui à produção do "eu" dando um "colorido particular" à argumentação planejada.

Com relação a essa segunda instância, faz-se necessário esclarecer que o *sujeito do desejo inconsciente* é correlato à existência da singularidade. Entretanto, como não tem consistência própria, somente se materializa nas quebras e lapsos, o que significa que só pode se concretizar por meio do "eu" controlador da sua argumentação.

Para delinear melhor a noção de sujeito, recorro ao trabalho de Chemama (1995: 208), no verbete "sujeito" do *Dicionário de Psicanálise:*

> O sujeito, em psicanálise, é o sujeito do desejo, que S. Freud descobriu no inconsciente. Esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. É preciso, pois, distingui-lo tanto do indivíduo biológico quanto do sujeito da compreensão. Não é, portanto, o eu freudiano (oposto ao isso e ao supereu). Nem tampouco é o eu da gramática. Efeito da linguagem, não é um elemento dela: ele "ex-siste" (mantém-se fora), ao preço de uma perda, a castração.

Como se pode observar, o sujeito lacaniano não é sinônimo de pessoa (ou de indivíduo), de agente da ação ou daquele que emite enunciados. Tampouco está ligado a uma noção de sujeito enquanto fruto de inatismo ou do desenvolvimento de certas faculdades. Para Lacan, diferentemente, sujeito é efeito de linguagem (LACAN, 1956).

Fora do contexto clínico, especificamente na pesquisa em educação, Riolfi (2003), ao tomar a escrita como objeto, dá conseqüência à noção de sujeito dividido e cria o conceito de *trabalho de escrita,* conceito este no qual minha pesquisa está inscrita. Para a autora, existe uma especificidade no *trabalho de escrita* que o torna fundamentalmente diferente das demais operações que se pode realizar com a linguagem. Para marcar sua especificidade, a autora cunhou este conceito explorando a ambigüidade presente na expressão, que pode ser lida dos seguintes modos:

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

Segundo a pesquisadora, o *trabalho de escrita* tem como peculiaridade a construção de uma *ficção textual (narrativa ou argumentativa)*, que seria, na sua concepção, o processo de ocultação, àqueles que têm acesso à peça escrita, do conjunto de operações pelas quais aquele que escreve a teceu. Dito de outro modo, *ficção textual* é o processo por meio do qual aquele que escreve, ao mesmo tempo em que ficcionaliza para seu leitor o percurso de seu pensamento percorrido até o momento da constituição final do texto, consegue, por meio deste esforço, recuperar para si próprio o processo de enunciação.

Riolfi compara o trabalho do escritor ao do ourives, aquele que recebe uma matéria bruta e a transforma, limpando-a e moldando-a até obter a forma da jóia desejada. De forma semelhante é o trabalho daquele que se dedica a escrever, pois realiza "um exercício de enfrentamento com a massa desordenada das idéias e com a materialidade significante que requer fôlego, discrição e paciência" (op.cit.: 49). Assim, cabe àquele que escreve pensar naquelas palavras que mais se adequariam ao efeito de sentido que pretende atingir, cortar excessos e moldar sua escrita até alcançar a forma desejada.

O conceito desenvolvido pela autora é central para este trabalho que tem como cerne o estudo as diferentes incidências do *trabalho de escrita* ao longo do processo de

elaboração da dissertação de mestrado de duas alunas da área de ciências humanas da Universidade de São Paulo.

Portanto, para a realização deste trabalho procurei dar continuidade às investigações de Riolfi (2007) segundo a qual uma pessoa que procura registrar por escrito os frutos de sua elaboração pode vir a aprender com o que ela mesma escreveu sem se dar conta.

Como uma conseqüência desta postulação, a autora defende que a escrita deve ocupar o lugar central na formação do professor. Compartilhando desta posição da autora, defendo que a escrita deve ocupar o lugar central na formação do pesquisador na área de ciências humanas, em especial daqueles que se interessam pelo estudo da linguagem.

A partir da tese de Riolfi (op.cit), posso afirmar que, durante o processo de elaboração de uma dissertação de mestrado, o *trabalho de escrita* pode incidir em um pesquisador de modo que ele venha a: *aprender a escrever* e *aprender ao escrever*. Assim, estas duas facetas pedagógicas da escrita serão o norte para o desenvolvimento deste trabalho.

O que aqui chamarei de "faceta pedagógica" da escrita consiste na entrada em um campo privilegiado de ensino, proporcionado pela escrita, para aqueles que são capazes de serem formados e transformados ao serem submetidos aos efeitos da linguagem em si mesmo. Assim, defendo que a escrita pode ser, para aqueles que assumem o trabalho de necessário para escrever, um dispositivo a partir do qual uma pessoa aprende.

Para começar a discorrer a respeito da escrita que ensina, o conceito de *ficção textual* é fundamental para minha argumentação, pois, ao acompanhar o processo de elaboração das duas dissertações de mestrado, observei que ele estava pressuposto no trabalho de minhas informantes, que trabalharam durante o processo de escrita para ocultar as marcas inscritas no texto durante a sua elaboração.

Ao longo da construção da *ficção textual* de Bridget e de Pietra, percebi que o *trabalho de escrita* em cada qual ressoou de forma diferenciada, de modo que uma *aprendeu a escrever* durante a dissertação – sendo esta expressão usada para indicar que a informante, ao escrever, aprendeu a minimamente dialogar com uma imagem de texto acadêmico – e a outra *aprendeu ao escrever* – no sentido de que a escrita funcionou

como dispositivo de ensino por meio do qual a informante aprendeu alguns dos conceitos por ela mobilizados no trabalho e também um modo de analisar e interpretar os dados para além de seu imaginário.

Ao lidar com os dados de minhas informantes, meu esforço foi o de tentar recuperar as operações por elas realizadas para construir sua *ficção textual*. Ao focar-me no exame dos diversos rascunhos produzidos, pude comprovar a "faceta pedagógica" da escrita, uma vez que pelas diversas versões de um mesmo texto foi possível perceber não somente um melhora textual no trabalho de minhas informantes (refiro-me ao uso adequado da pontuação, parágrafo, conectores interfrásticos) como também um amadurecimento com relação à teoria mobilizada no trabalho.

Ao concordar com a existência de uma *ficção* que serve para criar a ilusão de homogeneidade e de unidade na versão final de um texto, meu objetivo é fazer o percurso inverso àquele da construção do trabalho de minhas informantes, visando a desmontar a *ficção textual* criada por elas, justamente para dar mostras de como a escrita pode ensinar aquele que escreve.

Ainda a respeito do *trabalho de escrita*, ressalto que, se por um lado há o trabalho daquele que escreve, por outro, há os efeitos que o sistema lingüístico pode exercer sobre ele. Este raciocínio procede de uma analogia com os trabalhos de Jacques Lacan (1969-1970) que partem de uma discussão do saber envolvido no trabalho do escravo. Ao observar o que os escravos gregos sabiam fazer, mas não sabiam explicar o que faziam, o psicanalista defende a existência de um "saber que não se sabe que sabe", um saber, nas suas palavras, que advém da discursividade que o constituiu. Trata-se, portanto, de um saber inconsciente.

Ressalte-se que, como afirmam Riolfi e Magalhães (2008), em um estudo que dá conseqüência aos estudos a respeito do *trabalho de escrita*, a instalação do *trabalho de escrita* é "algo que deve ser reconquistado **a cada vez**". Porque, para que a criação ocorra, é necessário o relançamento da dupla divisão subjetiva de modo que:

> a) a retroação — operação que permite ao sujeito (re)ler-se — possa, sempre e novo, ser exercida por meio da administração da divisão dos diversos locutores que se imiscuem no momento da escrita do rascunho; e
>
> b) o objeto — cicatriz da falta do sujeito — possa, sempre e novo, ser circundado de modo a mobilizar um traço que sempre se repete e testemunha a presença de um gozo que se exerce por meio do ato de

> escrever, repetição essa por meio da qual um estilo se configura. (RIOLFI & MAGALHÃES, 2008: 16).

Dando conseqüência a esta citação, pode-se dizer que, em se tratando do ato de escrever, é imperativo que aquele que escreve esteja constantemente sensível à linguagem e aos seus efeitos. A cada texto, é condição para que se escreva deixar a linguagem operar, bem como, em um segundo tempo, operar sobre ela, retroagindo sobre aquilo que escreveu de modo a administrar os vários locutores que se imiscuem no momento da escrita[1].

Para sustentar a reflexão aqui pretendida, parti da hipótese de que, para a elucidação dos diferentes modos por meio dos quais um sujeito se relaciona com a escrita, não é possível confiar nos fatores extralingüísticos tais como os psicológicos e os sociológicos. Neste sentido, assumo aqui o conselho de Henry (1992) segundo o qual quando se trata de pesquisa empreendida no campo dos estudos lingüísticos, a linguagem em si deve ser o ponto de partida e de chegada.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é depreender as diferentes incidências do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003) em duas mestrandas ao longo do processo de elaboração da dissertação de mestrado, na área de ciências humanas da Universidade de São Paulo. Tem ainda como objetivos específicos:

a) descrever e analisar o percurso de duas jovens pesquisadoras durante a escrita da dissertação de mestrado de cada uma;

b) descrever e analisar os mecanismos lingüístico-discursivos presentes nas diversas versões de um mesmo texto acadêmico;

c) rastrear as influências exercidas pelo orientador das informantes na construção da versão final do texto, por meio do exame de suas intervenções manuscritas ou feitas a partir de meio eletrônico;

d) estudar os efeitos que as correções do orientador tiveram com relação ao aparecimento ou ocultação do estilo pessoal daquele que escreve.

[1] Vale ressaltar que, com relação à retroação, em se tratando de um texto acadêmico, é necessário levar em conta que existem regras e convenções que foram construídas socialmente, ou seja, respeitar a imagem do que socialmente se aceita como um texto acadêmico. Por exemplo, uma dissertação deve ter uma introdução, ser dividida em capítulos e, por fim, ter uma conclusão ou considerações finais.

Colocados os objetivos, cumpre salientar que minha pesquisa não se trata de uma avaliação textual e, muito menos, de um estudo que vise a encontrar nos aspectos extralingüísticos as causas que teriam determinado este ou aquele comportamento de um sujeito com relação à escrita.

Meu empreendimento se justifica uma vez que, embora muito se tenha discutido a respeito da qualidade dos textos produzidos nos programas de mestrado no meio acadêmico na atualidade[2], são raros os trabalhos que se dispõem a focalizar os meandros do ato de escrever e os modos como aquele que escreve se relaciona com a escrita.

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 mestrandos 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.

Entretanto, se muito discute 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 conseqüência dessa situação, ainda hoje sabemos muito pouco sobre os modos de escrever e os efeitos da escrita naquele que escreve. Por esta razão, acredito que meu trabalho pode contribuir com aqueles que se interessam pela escrita e ensinam a escrever.

Até aqui, julgo ter caminhado na direção de construir uma introdução canônica, no sentido de apresentar o objeto da pesquisa; a base teórica que sustenta o trabalho; as perguntas a serem respondidas; os objetivos a serem alcançados e a justificativa do trabalho. Contudo, peço licença para mudar um pouco o tom de minha linha argumentativa. Abro um parêntese.

0.0 – Licença, leitor: abrir um parêntese faz-se necessário.

[2] Sobre este assunto, confira: Severino (2003; 2004); Barbieri (2006); Carvalho (2000); Santiago (2000); Marchini (2001); Demétrio (2001).

> "Dai a cada um o que lhe é devido: a quem tributo, tributo; a quem imposto, imposto; a quem temor, temor; a quem honra, honra" (Romanos 13:7)[3]

Este parêntese faz-se necessário, principalmente para dar a ver os motivos e as pessoas sem as quais esta dissertação nunca teria existido. Se grande parte das coisas que conhecemos tem uma gênesis, não nasce de geração espontânea, esta dissertação não poderia ser diferente: é fruto de amor.

É fruto de um primeiro amor que deu o passo inicial para que eu me "salvasse", na época, de um ambiente de inércia. Essa salvação deu-se por meio da leitura e da escrita. Aos treze anos, eu encontrei o meu primeiro, e porque não dizer, novo amor, vivido inteiramente em uma dimensão fantasmática.

Era um homem perfeito, que veio de muito longe para me ensinar que existia algo além das bananeiras que via no caminho de casa para a escola ou para a igreja. Com ele, não por palavras ditas, mas pelo seu modo de agir e de sua relação com o saber, percebi que o mundo era bem maior e que se tinha tanta coisa para estudar. Queria saber falar e escrever como ele.

Como sempre falava de vários livros, até mesmo me emprestava alguns, eu comecei a devorar todos os que me indicava. Na época, mesmo sem saber da existência das pulsões, na concepção psicanalítica, eu comecei a perceber que aquilo que eu sentia precisava ser vivido de alguma forma, já que não podia satisfazer meus desejos de forma direta. Desse modo, passei a praticar um modo de sublimá-las: por meio da ESCRITA, a partir da qual tive sucesso em meu intento.

Assim, diariamente escrevia, de modo codificado, poesias; histórias de ficção; conversas que sonhava ter com ele, comentava o que eu gostava ou não na escola, na minha família, nos livros que a professora de português nos dava para ler.

Aproximadamente quando já estava escrevendo a metade do meu segundo caderno diário, numa tarde ensolarada ele chega à minha casa. Disse que tinha um presente para mim. Quando abro o embrulho, a surpresa: o único volume que faltava para eu completar a coleção de vinte livros lançada pelo Jornal *A Folha de São Paulo*,

[3] Apóstolo Paulo. In: A *Bíblia Sagrada.* Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

"Ler é Aprender – Grandes Clássicos da Literatura em Língua Portuguesa". O livro era *O Primo Basílio*, estava há uns três meses procurando este exemplar, pois tinha se esgotado.

Devorei o romance de Eça de Queirós em dois dias. Porém, mais importante que este era a dedicatória que nele continha, e foi justamente por causa dela que resolvi fazer esse preâmbulo. Eu cito:

> Sim, eu quisera encontrar em todos os jovens a convicção profunda de que devem tornar-se grandes homens: espíritos cultos, caracteres impecáveis, almas de beleza irradiante. Nem todos poderão atingir este alvo, bem o sei; mas, se os pensamentos e os esforços, a exemplo das águias, alçarem sempre seu vôo para esse escopo supremo, eles certamente se aproximarão muito mais dele do que se se contentassem com adejar ao rés-do-chão, como as andorinhas. (TÓTH, Monsenhor Tihamêr). *O Moço de Caráter*, 4a edição, 1962, p. 25).

Após ler este excerto, percebi algo diferente. Primeiramente que não era mais uma criança que nada sabia, que somente dava contas das obrigações de escola. Mas não, eu poderia me colocar no lugar de um daqueles que desejavam subir mais alto, que não deveria me contentar, como a maioria, em permanecer naquele mesmo lugar, em solo "seguro", já que eu tinha "asas", mesmo que ainda muito pequenas, para alçar vôo.

Após um ano da data que me presenteou com o livro, ele foi embora e, aos poucos, o amor que nutria por ele também. Entretanto, seus ensinamentos e o desejo de saber mais coisas não se esvaíram, muito menos a prática diária da escrita.

O amor pelas letras me fez sair de casa para cursar letras na USP. No período da faculdade, mais que um amor, eu conheci algo muito mais importante: uma formação amorosa. Conheci a responsável por esta formação no final de 2003, quando vim para a Faculdade de Educação interessada em fazer iniciação científica a respeito da escrita. Que transferência, na concepção psicanalítica! De modo que, para além do cunho religioso, marco também minha vida em a.C e d.C. Esta dissertação é, portanto, fruto do amor de um sujeito, que, movido pelo amor à escrita e seu ensino, transmitiu-o a mim.

Resultados? Muito trabalho. Duas iniciações científicas, que deram origem a este projeto, muitas apresentações de trabalho em congressos, organizações de outros tantos, participação em um grupo de pesquisa, publicação de artigos, entre tantos outros trabalhos, enfim, minha formação até aqui que, inegavelmente, foi gerada por ela.

Devo a ela também a concepção de *trabalho de escrita*, crucial para minha dissertação e para minhas reflexões a respeito da escrita e do modo como alguém pode se relacionar com o saber. Aprendi que, em um processo de formação, não importa as crenças ou opiniões pessoais, mas que, para a construção de um trabalho é condição *sine qua non* aquele que escreve suportar a sua própria castração. Não quero aqui relembrar todo percurso, mas, sim, agradecer a ela por todas as vezes que calou e por tantas outras que interveio para que um saber fosse transmitido e, ainda, por tantos outros amores que gerou em mim...

Por fim, o terceiro amor que quero aqui agradecer e descrever é conseqüência da formação amorosa. Agradeço imensamente a Bridget Jones e a Pietra as quais, por amor à pesquisa, suportaram tão bem o desconforto, a vergonha, enfim, todo e qualquer sentimento que poderia inibi-las, e me doaram, de modo tão generoso, tudo o que escreveram. Sem elas, esta pesquisa jamais existira.

Cumpre dizer que minhas duas informantes, ao honrarem o compromisso de me doar toda a produção escrita, não pensaram no possível constrangimento que poderiam sentir ao ler meu trabalho, muito pelo contrário, tinham a plena convicção de que estavam contribuindo para algo muito maior, que seria a realização de uma pesquisa que, provavelmente, colaboraria com outras pessoas que também se interessam pela escrita. Por amor a este "algo muito maior", à pesquisa, abriram mão de algo tão pessoal em prol da contribuição ao estudo de muitas outras pessoas.

Como colocado na epígrafe desta seção, neste parêntese que abri, tentei, mesmo que de modo singelo, honrar o(s) amor(es) que gerou(am) esta pesquisa, e sem o(s) qual(is) esta dissertação não chegaria a se configurar. Obrigada! Fecho parêntese.

0.1. Vários caminhos levam a Roma

> "Assim corro também eu, não sem meta; assim luto, não como desferindo golpes ao ar". (I Coríntios 09:26)[4]

[4] In: A *Bíblia Sagrada.* Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

Já no momento em que eu ainda tateava o banco de dados que vinha formando, ao comparar os dossiês compostos pelos rascunhos produzidos por duas pessoas diferentes, percebi que — embora compartilhando da mesma meta — minhas informantes não seguiram o mesmo caminho.

Nesse momento, o objetivo mais amplo da pesquisa sofreu um deslocamento, pois passei a procurar entender como cada mestranda enfrentou seu próprio entrave com as palavras, ou, dizendo de outro modo, como uma foi afetada pelo *trabalho de escrita*. Transcendi, portanto, a uma idéia moralista segundo a qual existe um modo adequado de se relacionar com a escrita.

Por este motivo, escolhi trabalhar com ambas, mesmo sabendo que meu trabalho seria literalmente duplicado. Minha escolha se deveu ao desejo de correlacionar os vários modos de escrever com as idiossincrasias de quem escreve, como por exemplo, o ritmo, a intensidade, a persistência etc.

Para incluir na pesquisa os traços que diferenciam um sujeito de outro, tornou-se necessário mobilizar as três instâncias que compõem o aparelho psíquico humano: Real, simbólico e imaginário (LACAN, 1972-1973). Retomando a leitura que Riolfi e Alaminos (2006) fizeram dessas instâncias, Anjos (2008: 62) apresentou-as da seguinte maneira:

> i) *o simbólico*: conceito que se refere à lei combinatória que organiza os significantes e sua circulação na cultura.
>
> ii) *o imaginário*: conceito que se refere à dimensão daquilo que é apreensível dos objetos por meio dos órgãos dos sentidos ou que pode ser projetado para além do contato sensorial; e
>
> iii) *o real*: conceito que remete a tudo o que não pode ser recoberto por intermédio das imagens ou das palavras.

Dizendo de outro modo, imaginário e simbólico dão os contornos de uma pessoa. O imaginário o faz porque se funda na imagem que a pessoa tem de si mesma, dos outros e das diversas tarefas que realiza. Por sua vez, o simbólico fixa a identidade de alguém porque a linguagem, como estrutura que conjuga metonímia e metáfora, fornece um padrão de subjetivação que se repete, em uma seqüenciação passível de ser

analisada. Por sua vez, o Real é aquilo que excede aos contornos identitários. Trata-se do resto da constituição do sujeito, o que não pode ser capturado nem pela imagem e nem pela linguagem.

Nesta dissertação, a inclusão do Real fez-se imprescindível como um desdobramento lógico da adoção do conceito de *trabalho de escrita.* No escopo desta abordagem, para que esse trabalho se instale, é necessário que o corpo de quem escreve seja permeável aos efeitos da linguagem, isto é, que possa suportar a presença do Real que restará após cada insistência de simbolização. Sigo, portanto, o conselho de Lacan (1964: 56) que diz:

> Não há que tomar as coisas ao pé da declaração do sujeito – na medida em que aquilo com que precisamente temos que trabalhar é com esse tropeção, esse fisgamento, que reencontramos a todo instante. É este o modo de apreensão por excelência que comanda a nova decifragem que demos das relações do sujeito com o que faz sua condição.

Assim, para além de uma visada imaginária ou simbólica, buscarei neste trabalho ater-me nas manifestações do Real, naquilo que, por excelência, escapa ao controle do próprio sujeito. Não se trata de analisar a declaração de um jovem pesquisador, mas, sim, aquilo que ele fez no processo de construção da dissertação e como, nesse processo, foi possível ver indícios dos efeitos da linguagem em seu corpo.

Neste ponto da reflexão, é importante esclarecer que "ser permeável aos efeitos da linguagem" não se limita a poder efetuar a revisão de um texto, trabalho que pode ser feito, inclusive, por terceiros. Neste nível de operação sobre a linguagem, é certo que a capacidade de reler-se está pressuposta, mas ela será utilizada para possibilitar a realização de operações que visam a aproximar o texto de um ideal de escrito compartilhado socialmente, ou, em outras palavras, inscrito no campo do Outro.

Incluir a dimensão do corpo é necessário quando o interesse se volta para a outra ponta do processo: tornar um escrito mais próximo o possível daquilo que é singular de quem escreve. Por meio da insistência simbólica, a escrita que se deposita no papel mostra o que é mais íntimo para o sujeito: a parte de si mesmo que só ganhará existência ao ser inscrita no papel.

Para entender um modo de relacionamento com a escrita em que aquele que escreve torna-se permeável aos efeitos da linguagem no seu corpo é imprescindível circunscrever o conceito de "corpo" aqui mobilizado. Não se trata de considerar o corpo

biológico, matéria comum dos homens e dos animais, mas de poder levar em conta a especificidade do corpo humano: ter sido recortado pela linguagem, ou, dizendo de outro modo, ter sido substituído pelo *corpo pulsional.*

O que é pulsão? Segundo Laznik-Penot (1994: 209) "é a medida do trabalho imposto ao aparelho psíquico em razão de sua dependência do corpo, em sua dependência sobretudo da zona erógena". É, portanto, "um conceito limite entre o psíquico e o somático, já que ela é representante psíquico das excitações provenientes do corpo". Chemama (1995: 177), por sua vez, define a pulsão como "a energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade". No que se segue, apresento como este conceito foi construído. [5]

0.1.1 – O conceito de automatismo da repetição ou pulsão de morte na psicanálise

Freud define a "pulsão" como os efeitos da linguagem sobre um corpo. Trata-se de uma "força constante", algo forte do qual o sujeito não pode fugir (FREUD, 1915: 124). Freud, ao longo de seus estudos, pôde perceber que a linguagem não se ancora no corpo de modo errático, ao contrário.

Curiosamente, corpo e linguagem costumam estar interligados em lugares preferenciais: nos cinco orifícios anatômicos preexistentes no corpo. Ao se inscrever em cada um deles, a linguagem que se faz corpo gera cinco pulsões.

Desde os primórdios, Freud pôde mostrar que uma pulsão exige ser satisfeita, ou, dizendo de outro modo, desde que seu corpo foi recortado pela linguagem, o sujeito não pode evitar a existência de um imperativo de gozo.

Mas, o que um sujeito pode fazer com essa "força constante"? Freud elucida a questão dizendo que há quatro destinos possíveis para uma pulsão: 1) *A reversão ao seu oposto*; 2) *Retorno em direção ao seu próprio (self) do indivíduo*; 3) *Repressão;* e 4) *Sublimação*. Visando a dar uma idéia introdutória geral do funcionamento pulsional, construí o Quadro I, que se segue.

[5] Embora eu vá tratar deste conceito com maior detalhamento no capítulo um, neste ponto da reflexão, alguns esclarecimentos preliminares se fazem necessários. Para tal fim, retomei alguns textos clássicos na teoria psicanalítica já à luz da leitura de Lacan.

PULSÃO	ORIFÍCIO	REALIZAÇÃO DIRETA	REALIZAÇÃO EM RETORNO AO INDIVÍDUO
Escópica	olhos	olhar x	ser olhado por x
Invocante	ouvido	escutar x	ser escutado por x
Oral	boca	sugar x	ser sugado por x
Anal	ânus	defecar x	ser defecado por x
De Morte	pele	destruir x	ser destruído por x
Quadro I: *o funcionamento pulsional em um sujeito*			

Na primeira coluna, estão nomeadas as cinco pulsões e, na segunda, os respectivos orifícios onde elas se inscrevem no corpo. A terceira coluna, por sua vez, apresenta o destino direto de cada uma das pulsões. Já a quarta, o modo de realização quando o destino da pulsão retorna ao próprio indivíduo.

Como meu interesse é verificar como o funcionamento pulsional se relaciona diretamente com os modos por meio dos quais alguém escreve, tentarei exemplificar os destinos da pulsão com situações que envolvem a escrita de um texto.

1) A reversão ao seu oposto – trata-se de um modo de defesa que afeta a finalidade da pulsão. Tanto pode significar uma mudança da atividade para a passividade, como também uma reversão de seu conteúdo. Por exemplo, o orientador solicita ao seu aluno que revise o texto antes de lhe enviar para ler. O aluno, ao invés de trabalhar e olhar atentamente para o texto, deixa de fazer a atividade, delegando ao outro o trabalho necessário.

2) Retorno em direção ao seu próprio (self) do indivíduo – trata-se de um modo de defesa cuja essência do processo é a mudança do objeto, sem alterar a finalidade da pulsão. Por exemplo, quando aquele que escreve ao invés de lançar o olhar sobre os demais trabalhos produzidos em sua área, altera o objeto a ser olhado e passa a somente olhar para si mesmo.

3) Repressão – processo que procura encontrar resistências para tornar inoperante a energia da pulsão. Atinge tanto a finalidade quanto o objeto da pulsão. A repressão impede o sujeito de satisfazer as pulsões, de modo que algo que causaria prazer é transformado em desprazer. Por exemplo, quando alguém transforma em um desprazer tão grande a escrita de um texto que o abandona sem terminá-lo, perde o cd com a versão mais elaborada do texto etc.

4) Sublimação – a sublimação, por fim, é um outro possível destino para a pulsão. Ocorre quando um sujeito consegue satisfazer a pulsão, tem o mesmo prazer obtido pelos modos diretos, mas de maneira dessexualizada. Na direção contrária a do recalcamento, um dos modos possíveis de sublimar a pulsão é por meio da transformação da energia sexual da pulsão em obra. Nesse sentido, escrever uma dissertação de mestrado pode consistir em um modo de gozo indireto e, conseqüentemente, tratar-se de uma forma de um sujeito lidar com as vicissitudes pulsionais.

Para chegar à discussão propriamente dita do conceito que me interessa, *automatismo da repetição*, ou *pulsão de morte*, cumpre avançar no estudo de um outro texto de Freud. Nomeado como "Além do princípio de prazer" (1920), é o texto no qual Freud reformula uma antiga teoria, feita por ele mesmo, segundo a qual haveria uma dominância do *princípio do prazer* sobre os processos mentais, o que significaria que o aparelho psíquico do homem o conduziria à busca do bem, como se ele tivesse uma vocação, um "instinto" que o levaria sempre a almejar a satisfação plena do que lhe causa prazer. Este texto é essencial, pois marca a formulação do autor a respeito da existência de uma *pulsão de morte*.

Após vários estudos, o autor pôde concluir que essa dominância do *princípio de prazer* sobre o curso dos processos mentais consistia em uma falácia por duas razões principais: 1) sob o ponto de vista da autopreservação da espécie, o *princípio do prazer* é ineficaz e perigoso, pois não se pode fazer somente aquilo que dá prazer ao próprio ego. Sendo assim, ele é substituído pelo *instinto de realidade*. Essa substituição não significa que o *princípio de prazer* é totalmente anulado, mas há um abandono ou adiamento da sua satisfação em favor da preservação da espécie e; 2) porque algo levava o sujeito a rememorar seus maiores sofrimentos, ao invés de esquecê-los, conclusão que chegou a partir do aparecimento das "neuroses traumáticas", resultantes de acidentes, desastres e, em especial, da "terrível guerra", nas palavras do autor.

Com relação a essa segunda razão, o autor pôde constatar que, ao contrário do que se esperava, em muitos dos casos das pessoas acometidas dessas "neuroses traumáticas" o paciente, ao invés de conseguir apagá-las, sempre as rememorava, seja por meio de sonhos, ou de lembranças. Dessa forma, Freud percebeu que *o princípio do prazer* não dominava totalmente o aparelho psíquico humano, pois, se assim o fosse, as

lembranças ruins não prevaleceriam, ao contrário, seriam substituídas por outras que trouxessem prazer às pessoas.

Então, o que seria isso que vai "*além do princípio do prazer*"? Tal indagação é respondida pelo próprio Freud sendo denominado como *Trieb*[6] de morte, ou *pulsão de morte*. Esta nomeação interrogou profundamente os estudiosos de psicanálise. Lacan, em especial, dedicou grande tempo de sua elaboração para elucidar aquilo que, para ele, inicialmente pareceu tão enigmático.

Em 1964, ao comentar o texto de Freud (1920), faz a seguinte afirmação sobre a pulsão "... ela não tem dia nem noite, não tem primavera nem outono, (...) não tem subida nem descida. É uma força constante" (LACAN, 1964: 157). A *pulsão de morte*, ou *automatismo da repetição*, portanto, é o motor que mantém o funcionamento de todo o circuito pulsional e a responsável pelos traços recorrentes de um sujeito.

Ressalte-se que a pulsão tem como alvo único a satisfação. Para ilustrar essa finalidade, Lacan (op. cit) compara a força da pulsão à de uma fera que sai da toca querendo devorar o que encontra na sua frente e quando encontra sua presa, o que tem para morder, ela a digere e fica satisfeita. Pode-se dizer, portanto, que o principal mecanismo da pulsão é o de *automatismo de repetição, ou pulsão de morte*, processo que leva um sujeito a viver no piloto automático, no sentido de, de um modo ou outro, sempre tomar as mesmas atitudes, o mesmo modo de satisfação do gozo.

Ao trabalhar com a noção de pulsão, considera-se que cada pessoa tem uma especificidade que foi marcada no corpo por meio da substituição do corpo biológico pelo corpo pulsional. Assim, o conceito de pulsão me afasta da consideração de um corpo anatômico, comum tanto aos homens como aos animais, para uma concepção de corpo que foi recortado pela linguagem.

Faz-se, necessário, nesse momento, explicitar a relação entre o conceito de pulsão e o estilo pessoal de quem escreve, o que farei na próxima seção.

0.1.2 – Aplicações do conceito de pulsão no presente trabalho

[6] Esse termo foi traduzido em português como "instinto". Entretanto, essa tradução não condiz com o original em alemão. Para esse termo tão específico, Freud inventou a palavras Trieb, e a palavra em português que mais se aproximaria à idéia original do termo seria pulsão.

Ao relacionar os possíveis destinos da pulsão com a escrita, pode-se fazer uma metáfora para melhor esclarecimento. É possível dizer que a resposta que cada sujeito dá às várias pulsões inscritas em seu corpo compõe a música que ele toca em um estilo próprio, corresponde a "sua mania de ser", aquela que faz com que as pessoas se diferenciem umas das outras.

Conforme a definição de Chemama (1995), a pulsão é a energia fundamental do sujeito. Sendo o corpo pulsional o que nos diferencia uns dos outros, é possível desenvolver o raciocínio segundo o qual o investimento que cada um faz com esta energia também varia. Assim sendo, se o fim único da pulsão é a satisfação, os modos como cada um responderá a ela interfere diretamente na produção escrita de cada qual.

Sabendo-se que cada sujeito tem um modo de funcionamento regido pela maneira como a linguagem recortou seu corpo, pode-se concluir que o modo como cada um escreve é passível de um cálculo aproximado. Por esta razão o conceito de pulsão me interessa tão particularmente. Saber os modos por meio dos quais predominantemente minhas informantes obtêm satisfação das pulsões, ou seja, satisfação do gozo, me ajudará a entender melhor a maneira como cada uma escreve.

Como procurei mostrar até aqui, o que sustenta o modo de funcionamento que caracteriza cada sujeito é a força pulsional e os modos de resposta a ela. Logo, é o que impulsiona o estilo pessoal de um sujeito em todas as áreas de sua vida, inclusive nos modos de escrever.

0.2. A metodologia da pesquisa

A pesquisa consiste em um estudo de caráter longitudinal visando a verificar as diferentes incidências do *trabalho de escrita* ao longo do processo de elaboração de um trabalho acadêmico, do tipo dissertação de mestrado. Para tanto, escolhi tomar como objeto específico de análise a escrita de duas informantes, com o intuito de acompanhar o processo de construção de um trabalho acadêmico com menos risco de fazer uma análise superficial.

Como já afirmado, ao ter um contato inicial com o *corpus* que vinha recebendo, percebi que as duas informantes tinham um modo muito diferente de produzir e de se relacionar com a escrita, o que me levou a ambicionar mostrar ao menos dois modos

diferentes da incidência do *trabalho de escrita* durante o processo de criação de um texto, podendo, inclusive, compará-los.

Com relação aos procedimentos de investigação para fins de escolha do material propriamente dito a ser analisado, tomarei por base a hipótese segundo a qual, por meio de pequenos indícios no texto, é possível construir um percurso de análise. Ela baseia-se na proposta do historiador italiano Carlos Ginzburg (1989), que ficou conhecida como "paradigma indiciário", nome utilizado para referir-se a uma tradição de pesquisa que defende a possibilidade de reconstruir o aspecto de algo que nunca se viu por meio de pequenos indícios.

Dessa maneira, em relação ao paradigma indiciário, esta dissertação de mestrado compartilha a característica de observar não só aquilo que está evidente, explícito e no centro do texto, mas também o periférico, o refugo, as rasuras e, a partir desses indícios, fazer auxiliar no exercício da construção da formalização dos modos por meio dos quais um sujeito constrói o seu texto.

0.2.1. Descrição dos perfis das informantes

Convido você, caro leitor, a conhecer um pouco da escrita e do perfil de cada uma das duas pós-graduandas cujo processo de escrita acompanhei ao longo de quase três anos. Ressalte-se que esta aproximação inicial é muito importante, pois revela traços pertinentes e peculiares de cada uma e, conseqüentemente, do modo como cada qual lidou com o seu próprio ato de criação.

Ao longo da pesquisa, constatei que era impossível separar a produção intelectual daquele que estuda da economia pulsional; o que significa que, em todas as áreas da vida de uma pessoa, haverá sempre algo que se repete, algo que a caracteriza e que influencia em todas as atividades que ela realiza. Por esta razão, julguei importante descrever o perfil de minhas informantes e do orientador das duas, bem como o percurso de cada uma até chegar à pós-graduação, pois, como mostrarei nesta dissertação, muitas das marcas que pude depreender desse percurso e dos modos de escrever decorrem do modo de funcionamento de cada uma nas diversas áreas da vida.

0.2.1.1. Perfil da primeira informante

A dor e a delícia de ser o que é[7]

Vinte e seis anos, solteira, aquela que chamarei de Bridget Jones é professora há cerca de oito anos.

Remeto-me a essa personagem do cinema e literatura inglesa (*Bridget Jones's Diary*[8]) porque ela compartilha com minha primeira informante um traço de caráter bastante peculiar: um talento para levar a vida com relativo sucesso não obstante seu modo de agir completamente "destrambelhado".

Proveniente da grande São Paulo, de família com poucos recursos, aos dezoito anos ingressou no curso de Letras da Universidade de São Paulo, onde se graduou em bacharel em Letras.

Vaidosa e bonita, costuma dizer para quem interessar possa que a participação no *Programa Institucional de Iniciação Científica* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo mudou sua vida. Descobriu que podia se tornar pesquisadora e professora universitária, o que deu um novo rumo à sua existência.

Conheci Bridget durante este período. Pareceu-me bastante inteligente, mas muito focada em sua vida amorosa que, inclusive, limitava seus contatos estudantis e sociais. Neste período, tive oportunidade de visitar o lugar onde morava, uma república de estudantes, o que, de certo modo, proporcionou-me uma introdução fidedigna ao seu modo de (des)organizar suas coisas: cama por fazer, roupas por toda parte, livros e papéis espalhados sem que fosse possível, para mim, perceber um critério para seu

[7] Esta frase foi título da conferência de encerramento, proferida pela Profa. Dra. Claudia Riolfi, por ocasião do "IV Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior", durante o 15º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, em junho de 2005.

[8] "O Diário de Bridget Jones", conta a história de uma mulher inglesa solteira que aos trinta anos de idade está desesperada para encontrar um namorado. Decidida a mudar de vida, a personagem decide escrever um diário no qual escreve seus sentimentos e acontecimentos de seu cotidiano. A vida de Bridget se resume em trabalho, litros de Chardonnay, crises existenciais, saídas com amigos e dezenas de livros de auto-ajuda, como por exemplo: "Como conquistar um homem em uma semana". Bridget trabalha para uma editora de livros e um belo dia o seu charmoso chefe, Daniel Cleaver (Hugh Grant) manda-lhe um e-mail elogiando sua mini-saia. Ela, que já tinha queda por Daniel, é fisgada por ele. Eles começam um relacionamento, que como todos os outros na vida de Bridget, termina em desastre. Mas, para complicar a situação, antes de começar a sair com Daniel ela foi apresentada, na tradicional festa de natal na casa de seus pais, para o advogado bem sucedido e recém-desquitado, Mark Darci (Colin Firth), que com ela também tem um relacionamento.
Fonte: http://www.zetafilmes.com.br/criticas/bridgetjonesdiary.asp?pag=bridgetjonesdiary

agrupamento. À época, percebi certa acomodação de minha informante que, em quase todos os aspectos de sua vida, tendia a delegar ações e sucumbia em uma imobilidade que a incomodava.

Também foi nessa época que pude perceber uma característica bastante peculiar de sua relação com a linguagem: aqueles que convivem com ela costumam dizer que Jones é um dicionário de sinônimos ambulante. Quando estava escrevendo perto dela e faltavam-me as palavras, sua colaboração era sempre preciosa, pois, em alguns segundos, ela era capaz de listar várias alternativas capazes de resolver meus impasses lexicais. Também é muito eficiente e criativa para dar títulos aos capítulos e trabalhos de seus colegas, tarefa que leva a cabo com muito entusiasmo e esmero.

Se, por um lado, trata-se de uma característica bastante positiva, por outro, desde aquela época foi possível perceber o seu avesso: uma tendência a limitar-se a procurar "palavras bonitas" para compor um texto, em vez de trabalhar em suas idéias ou mesmo, na macro-organização. Na época, é quase que para ela escrever consistisse em efetuar transformações lexicais.

Nesse sentido, vale a pena me remeter a uma das cenas do filme (*Bridget Jones's Diary*) em que a personagem tenta falar em público durante o lançamento de um livro da editora onde trabalha. Ela chega a ensaiar e decorar expressões "bonitas" para impressionar a platéia, para mostrar-se "culta" diante dos demais, mas todo este esforço é em vão, pois na "hora H" o resultado é hilariante: ela diz muitas palavras, mas palavras vazias e inadequadas para a ocasião. Envergonhada diante de todos, ela sai decepcionada consigo mesma.

Fazendo aqui um pequeno atalho, é importante mencionar que o acompanhamento de seu percurso mostrou que superar esta tendência demandou uma insistência bastante acentuada por parte de seu orientador que, a todo tempo, exigia uma escrita que não se limitasse a ter adornos desnecessários e, também, um esforço de sua parte para construir um texto que, em suas palavras, não parecesse um "sutiã de enchimento".

Filha única, também como a personagem inglesa, cultiva um ar de quem ainda é uma menina pequena. Aluna dedicada e envolvida com a pesquisa que realizou, gostaria de colher os frutos de seu trabalho mais rapidamente. Entretanto, durante todo o processo trabalhava muito sem conseguir facilmente resultados consistentes em sua

elaboração textual. Perdida em tópicos anotados em papéis avulsos que não eram desenvolvidos, cansada pela insistência de reescrever inúmeras versões, quase que idênticas entre si, preocupada com o disquete que perdeu ou o e-mail que não chegou, nossa Jones se angustiava muito. E sofria.

Prestou a seleção do programa de pós-graduação em educação da FEUSP, apresentando um projeto de pesquisa que dava continuidade, de certa forma, às questões já desenvolvidas na iniciação científica. Acompanhando a informante durante o ano letivo, pude perceber que foi um período bastante conturbado, pois ao mesmo tempo em que teve de dar conta de suas obrigações como estudante da graduação e terminar seu curso teve de preparar um projeto de pesquisa "decente", nas palavras dela.

Na busca dessa "decência e excelência", procurou auxílio de muitos colegas em diversos momentos de sua vida acadêmica (estudantes de graduação e pós-graduação). Conseqüentemente, muitas versões foram escritas, o que a deixou muito desanimada, ainda mais quando foi alertada por uma colega que o projeto ainda estava um tanto quanto "cru". Decidida a se tornar pesquisadora, Jones trabalhou mais arduamente na elaboração do projeto, o qual ficou pronto no último dia permitido para a inscrição. Foi bem sucedida em todas as fases da seleção.[9]

Decorre desse perfil, uma dificuldade maior de organizar os dados recebidos, pois escrevia quase que de maneira desordenada em diversas folhas de rascunhos de textos antigos, em blocos de anotações, entre outros. Foi possível encontrar nos seus rascunhos uma grande quantidade de rabiscos, folhas esparsas, idéias sem concluir e documentos pessoais misturados aos acadêmicos.

Também percebi que Jones é muito sincera, porque, em nenhum momento, nem na situação mais embaraçosa ou constrangedora, omitiu ou escondeu dados. Essa sinceridade é decorrente de uma outra característica bastante positiva da informante: sua coragem de dizer a verdade, de admitir seus erros, falhas, de mostrar seus lapsos, seus

[9] É importante esclarecer que o processo de seleção para mestrado e doutorado na Faculdade de Educação é muito concorrido. No ano em Jones prestou, no total foram por volta de mil candidatos para duzentas vagas. Em especial, a área de Linguagem e Educação é uma das mais procuradas, com média de doze candidatos por vaga para o mestrado. Para esta categoria, o processo ocorre em três fases, todas eliminatórias. Na primeira, o candidato se submete a uma prova de proficiência em língua estrangeira, na subseqüente, a 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. Passando por essas duas, a última fase é de entrevista, apreciação dos currículos e projetos de pesquisa apresentados no momento da inscrição. 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 eles corrigem são provas numeradas aleatoriamente no dia das provas, de acordo com o lugar em que cada candidato sentou.

escritos e, conseqüentemente, a si mesma. Ela admite sua desorganização (seu constante esquecimento ou confusão de datas, horários, prazos); assumindo-a como sendo sua própria condição.

Ressalte-se que, quando me deparei pela primeira vez com esse "mundo desordenado das idéias", senti duas sensações contraditórias: angústia, por não saber nem por onde começar a organizar aquele "caos", e alegria por ver que a informante escrevia muito, em especial, de forma manuscrita, o que facilitava a verificação do percurso e impasses do texto, rasuras e equívocos.

Numa primeira aproximação com o material coletado, já foi possível verificar que Jones tinha muitas idéias que eram avaliadas por seu orientador como pertinentes e criativas, mas encontrava extrema dificuldade em concretizá-las em uma escrita. Embora planejasse diversas vezes segmentos de texto, freqüentemente não calculava os elementos que seriam necessários mobilizar para a sua materialização.

Para concluir, ressalto que se trata de uma informante cuja produção consiste em um banco de dados extremamente precioso para os interessados em estudar a relação de um pesquisador com a escrita. Elenco, na seqüência, alguns dos motivos: *1) Abundância de material* – toda vez que marcava com Bridget para resgatar sua produção, voltava para casa com pastas e sacolas de manuscritos (todos espalhados), mas um material bastante vasto e passível de alguma organização; *2) Número elevado de transformações* – essa abundância de material decorreu não só porque Jones trabalhava bastante quantitativamente, mas também porque realizava inúmeras transformações nos seus textos, cortava e acrescentava parágrafos, mudava-os de posição no texto, desdobrava-os em outros tantos; *3) Inúmeros "pontos de virada"* – por meio dos quais foi possível verificar mudanças da relação da informante com a escrita; *4) Profusão de processos criativos* – isso também decorre dos "pontos de virada", pois, em muitos momentos, Jones teve idéias muito interessantes que, depois de depuradas, transformaram-se em texto, que fugiu à mera reprodução e; *5) Dificuldade de concretização* – muitas vezes se perdia em um texto que estava escrevendo, largava-o e iniciava outro que em seguida também era deixado de lado.

0.2.1.2. Relação da informante com o orientador

A relação de Bridget com o orientador sempre foi bastante amigável. Jones o procurava quase que diariamente, alegando querer mostrar sua produção escrita e sanar suas dúvidas com relação às leituras teóricas que realizava. Entretanto, tinha muita dificuldade de manter sua concentração nestes tópicos, pois dava mostras de querer conversar sobre sua vida pessoal, o que a levava a interromper sua conversa sobre sua pesquisa. Muitas vezes presenciei estas cenas.

Mesmo quando falava da pesquisa, seu procedimento era "tudo ao mesmo tempo, agora". Realizava um monólogo no qual um mesmo assunto aparecia e desaparecia inúmeras vezes e não dava tempo ao seu interlocutor de responder.

Na tentativa de se organizar, ia desenhando esquemas e ilustrações, mas eram raros os momentos em que ela, de fato, retomava o conteúdo da ilustração no momento de sua escrita. Por causa disso, Jones sofria com esses impasses, principalmente porque reconhecia a excelência e dedicação de seu orientador. Diante disso, se esforçava para, como ela mesma diz, "não pisar na bola" ou "irritar" seu orientador com seu próprio "destrambelhamento".

Nessa tentativa de se auto-organizar e de mudar de atitude para que isso não voltasse a acontecer, fazia tabelas diárias de tarefas a cumprir toda a semana, muitos lembretes na agenda, programava o alarme do celular, mas, na maioria das vezes, todo esse esforço não funcionava. Em uma dessas tentativas, tal como se pode encontrar em canteiros de obras de construções a frase "estamos a X dias trabalhando sem acidente", o mesmo fazia minha informante: "estou a x dias sem fazer besteira".

Na tentativa de "não errar", sempre acabava cometendo outros "deslizes" de diversas ordens: não enviar texto ou enviar arquivo errado antes da reunião de orientação; confundir-se com as datas e horários das reuniões; não cumprir com alguma tarefa designada pelo orientador; levar dados errados no dia da reunião de orientação, esquecer ou perder disquete / cd, esquecer de buscar as correções que o orientador fazia no seu texto.

O que acabava ajudando bastante Bridget era a rede de relacionamentos sociais que acabou criando com os demais membros do grupo de estudos do qual fazia parte. Para um, solicitava revisões de texto; para outro, formatação do texto, com outro, estudava lógica; com mais um, estudava Lacan. A mim, constantemente solicitava que fosse "grilo falante", expressão usada por ela mesma que retomava a função do amigo

do personagem infantil Pinóquio, a qual era de aconselhar o personagem a "fazer as coisas certas", parar para pensar em suas atitudes e decisões.

Mas nem só de caos vivia Jones, afinal, se fosse assim, sua pesquisa não poderia ter sido concluída. Depois de toda essa confusão, ela fazia a coisa certa e, na minha avaliação, muito bem feita, diga-se de passagem. Depois de perder uns três disquetes com um capítulo de sua dissertação, ela aparecia na sala do orientador com o texto certo, cheio de boas idéias, embora escrito de modo precário.

Neste ponto, é importante fazer uma menção ao sobrenome da informante, que aqui designaremos de "Diamante", aludindo às propriedades de dureza desse mineral, que muito dificilmente se despedaça. Após um ano de trabalho, Jones percebeu o quanto se identificava ao seu sobrenome, assumindo suas propriedades. Devido a esta identificação, Jones tinha dificuldade em incluir o outro, tanto no momento em que redigia uma primeira versão de um texto, bem como na relação com seu orientador.

Ao longo de todo o percurso de seu trabalho, o orientador, enfática e insistentemente, chamou-lhe a atenção com relação ao seu modo de redigir. Para Bridget, era bastante difícil compreender críticas que eram dirigidas ao seu texto. Em sua opinião, seu texto parecia adequado, mesmo que, para os outros leitores de sua comunidade acadêmica, ele fosse de difícil entendimento. Assim, só depois de seguir as constantes orientações e demandas de seu orientador, conseguia "destrinchar" o que pensava ter dito inicialmente e escrever de modo acessível a um outro leitor.

Pode-se dizer que ela conseguia transformar o caos de muitas idéias em algo "belo e criativo", que se afastava das freqüentes reproduções de manuais e textos acadêmicos, mas não sem sofrimento. Em seu caso, "escrever" parece rimar com "sofrer", por isso a epígrafe do início do texto, "a dor e a delícia de ser o que é". Se havia momentos de dor, ela pagou o preço para experimentar, ao mesmo tempo, a delícia de ter seu trabalho reconhecido.

Ainda com relação ao contato com seu orientador, Bridget cursou uma disciplina da pós-graduação com ele e ainda foi sua monitora no *Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE*, experiência indescritível, como a própria informante disse, pois aprendeu modos de lidar com o ensino sobre os quais nunca tinha imaginado. Cumpriu a monitoria completa e foi bem-sucedida na tarefa, não sem, evidentemente, atrapalhar-

se bastante, enviar e-mails "destrambelhados" para a lista dos alunos, ou para outras listas de seu contato pessoal, pensando que enviara para os alunos.

Tendo delineado o perfil de Bridget Jones, no que se segue, faço o mesmo com o perfil da outra informante.

0.2.1.3. Perfil da segunda informante

Vinte e seis anos, casada, a informante a que chamarei de Pietra acumulava, ao longo do período do mestrado, os cargos de professora efetiva designada da diretoria de ensino de uma cidade do interior de São Paulo com as funções de mestranda, dona de casa e esposa. Também, já tinha tido a experiência de lecionar na rede particular de ensino, tanto nas disciplinas de Português quanto de Inglês.

Filha de pais separados, Pietra tem uma irmã de vinte e dois anos. Sua mãe também é professora e só voltou a trabalhar quando a filha tinha aproximadamente doze anos. Seu pai, que se separou de sua mãe no mesmo ano em que Pietra se casou, é administrador de empresas.

A escolha de seu pseudônimo deveu-se a ela mesma. No momento em que eu estava refletindo sobre este assunto, demandei uma sugestão e, dada sua pertinência, a acatei. Trata-se do feminino do apóstolo "Pedro", personagem bíblico do Novo Testamento.

Pedro tornou-se conhecido por ser o discípulo de Jesus que, embora tenha dito veementemente que não o negaria jamais, negou-o por três vezes enquanto Jesus era preso e interrogado pelos sacerdotes do templo em Jerusalém.[10] Além de ser conhecido como o apóstolo que negou a Jesus, Pedro também é conhecido como o mais "sanguinário" dos doze apóstolos. Trata-se de uma designação que alude a seu modo de agir, muitas vezes pautado pela emoção e circunstância momentânea (sem raciocinar as conseqüências de seus atos). Essa característica pode ser vista muito facilmente, por exemplo, no episódio em que Jesus é preso, quando Pedro, por causa da emoção, muito

[10] Essa passagem bíblica encontra-se narrada nos evangelhos de Mateus 26.69-75; Marcos 14.66-72; Lucas 22.54-62 e João 18.15-18, 25-27.

surpreendentemente desembainha a espada e, golpeando o servo do sumo sacerdote, corta-lhe a orelha. [11]

Na opinião da própria informante, tal qual Pedro, ela tem a peculiaridade de, por medo, inúmeras vezes renegar o que quer e, depois, se arrepender. Do mesmo modo, ela avalia que tende a agir sem pensar e, conseqüentemente, a magoar as pessoas ao seu redor. [12]

Um contato preliminar com o seu modo de se relacionar com a escrita mostrou que, de certo modo, este traço também lá se manifestava. Isso porque a informante tendia a concluir abruptamente os parágrafos ou mesmo seções de seu texto e, sem maiores explicações ou avisos ao leitor, prosseguir para um novo assunto e, assim, sucessivamente.

Residente em uma cidade do interior paulista, não mediu esforços para viajar de ônibus diariamente desde o ano que ingressou no curso de Letras da Universidade de São Paulo até se graduar em bacharel em Letras. Durante a graduação, já teve um contato inicial com a pesquisa, por meio da participação do Programa de Iniciação Científica do Departamento de Lingüística da Faculdade de Letras da USP. Na época, foi bolsista FAPESP por seis meses e bolsista do programa de iniciação da FFLCH durante os outros seis meses restantes da pesquisa, que foi desenvolvida na área de terminologia.

Segundo ela mesma disse, seu interesse em fazer mestrado surgiu já durante a graduação, pois, de um modo ou de outro, o próprio curso estimulou nela esse desejo de pesquisa. Pietra, em diversas ocasiões, comentava que sempre "curtiu" a escrita, mas seus colegas do curso de Lingüística sempre lhe diziam que isso era assunto para

---

[11] Passagem bíblica narrada nos evangelhos de Mateus 26.47-56; Marcos 14.43-50; Lucas 22.47-53 e João 18.2-11.

[12] Um exemplo do tipo de comportamento ao qual me refiro é o seguinte: Um dia, Pietra, sem pensar nas conseqüências de suas palavras, acabou respondendo de modo pouco delicado a uma amiga que queria lhe ajudar. No último dia de entrega do relatório de créditos atividades do 2º semestre de 2005 junto à secretaria da pós-graduação da FEUSP, uma amiga, que gentilmente se comprometeu a pegar a assinatura do orientador e entregar o documento na secretaria, percebeu que faltava, no envelope, um documento oficial sem o qual o relatório não seria aceito. Após o choque da descoberta, tentou desesperadamente entrar em contato com Pietra para lhe perguntar sobre o documento: mandou e-mails, ligou para celular, sogra, trabalho etc. Como não conseguiu, ela mesma se prontificou a digitá-lo. Ao receber o recado, Pietra ligou para a amiga para saber o que aconteceu e, ao invés de agradecer o cuidado, reagiu de modo um tanto quanto ríspido dizendo que já tinha feito o documento. A amiga, então, desligou o telefone chateada. Alguns minutos depois, ao abrir seu e-mail, encontrou uma mensagem de Pietra pedindo desculpas pelo seu gesto, agradecendo a gentileza e preocupação da amiga e explicando que estava vivendo um dia "infernal" onde trabalhava, tinha tido problemas familiares etc.

pedagogos, não para lingüistas. Diziam ainda que eles tinham de se ocupar com a "Hard Linguistics" (Sintaxe, Semântica, Fonética) e não desperdiçar tempo e trabalho investigando as questões de escrita.

Influenciada por esses fatores, deixou adormecido seu propósito inicial de fazer uma pesquisa sobre escrita. Assim, durante dois anos, tentou entrar no mestrado na lingüística. Não chegou a prestar o processo seletivo, mas fez algumas disciplinas na área de Aquisição de Linguagem e Semântica Formal. Mas, segundo ela mesma, "nunca dava certo!", fosse por fatores pessoais, ou por questões de "perder" prazos estabelecidos pela Universidade. Até que finalmente resolveu parar de deixar seu "medo típico" e bancar o seu desejo de trabalhar com educação e com escrita.

Nessa época, já estava na sala de aula, experiência essa que contribuiu para sua decisão e a impulsionou a pesquisar a escrita em língua materna. Dessa maneira, tomou coragem e escreveu um e-mail para uma professora da FEUSP, a qual, em função da linha de pesquisa que Pietra gostaria de se inserir, apresentou-a para um outro professor, que foi seu orientador.

Meu primeiro contato com Pietra aconteceu justamente no dia em que foi procurar, na época, meu orientador de Iniciação Científica para conversar sobre um futuro projeto de mestrado sobre escrita. Chegou um pouco tímida e receosa, pois vinha falar com um desconhecido, sobre algo que não tinha totalmente definido na sua cabeça. Só sabia que queria pesquisar sobre a escrita.

Após recepção cordial de seu futuro orientador, Pietra decidiu encarar o desafio de fazer um projeto e submeter-se à seleção para o mestrado na área de *Linguagem e Educação* na FEUSP, mesma seleção a que Bridget foi submetida. Foi bem em todas as fases.

Depois desse nosso primeiro encontro, foram poucas as vezes que a encontrei pessoalmente. Entretanto, sempre que possível, trocávamos e-mails e algumas experiências acadêmicas. No ano que entrou na pós-graduação, nosso contato foi se estreitando, principalmente porque nos encontrávamos quinzenalmente no grupo de estudos e uma amizade nasceu.

Três meses depois de entrar no mestrado, a informante conseguiu uma bolsa oferecida aos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo como forma de incentivá-los a estudar. Ao preferir a opção de diminuir sua jornada de trabalho para

ter mais tempo para se dedicar à pesquisa, saiu de sala de aula e cumpria sua carga horária em três dias da semana fazendo trabalhos técnicos na Secretaria de Educação.

Nos seis primeiros meses do curso, a produção de Pietra se restringiu aos trabalhos obrigatórios feitos para as disciplinas da pós-graduação, uma vez que reservou essa fase inicial para as leituras teóricas e para o contato com o *corpus*. Após esse período, entregou-me amostras de escrita, rascunhos muito introdutórios de capítulos, textos que preparava para comunicações em congressos, entre outros.

Depois de um ano no mestrado, preparou seu relatório de qualificação, o que fez sua produção se intensificar consideravelmente a cada semana. Escrevia geralmente em casa nos finais de semana, durante o dia (terças e quartas-feiras), quando não tinha atribuições na faculdade e, eventualmente, à noite. Ela me contou que não tinha um número de horas fixas para escrever. Havia dias em que escrevia o dia todo, em outros, uma hora e "secava a fonte" e havia ainda outros dias, em que sentava no computador e só ficava revisando o que já havia escrito.

É importante dizer que, muitas vezes, durante as viagens de ônibus do interior para a USP e vice-versa Pietra tinha os períodos mais produtivos em termos de reflexão. Dizia que ficava quietinha pensando, de olhos fechados, e ali nasciam embriões de idéias que cresceram e apareceram na dissertação, nos trabalhos que apresentava. Para se ter uma idéia, em uma dessas viagens, às cinco horas da manhã, tirou um caderno da bolsa e, mesmo no escuro, chegou a redigir um parágrafo inteiro que integrou o capítulo dois de sua dissertação.

Como fez Bridget, Pietra também cumpriu seu compromisso inicial de doar-me toda produção escrita com fins à dissertação de mestrado. Mesmo em um momento inicial da pesquisa, já era possível depreender diferenças muito visíveis entre os modos de escrever de uma e outra informante.

A primeira delas é que Pietra escrevia quase exclusivamente direto no computador. Geralmente, fazia um pequeno esboço do texto manuscrito e, deste esboço, já partia para a versão digitada. Conseqüentemente, as diversas versões de um texto eram enviadas por arquivo e não entregues no suporte do papel, como fazia Jones. Acredito que essa particularidade de Pietra se deveu ao fato de ela ser uma pessoa do tipo “não tenho tempo a perder...”. É muito direta nas coisas que faz. Mas, também, adveio do fato de precisar de uma “pressãozinha” para produzir, segundo sua própria

avaliação. Ela dizia que ficava bastante tempo sem escrever, mas quando a data de reunião de orientação se aproximava e precisava levar alguma "tarefa" para seu orientador, conseguia escrever várias páginas que, aos poucos, iam sendo lapidadas, com ajuda de seu orientador.

Por escrever direto no computador e também por um certo modo "organizado" de ser, decorreu, por um lado, uma maior facilidade no momento de organizar sua escrita em suas diversas versões, mas, por outro, um ocultamento maior no que se referia às suas hesitações na hora de escrever, uma vez que não ficavam registradas todas as eventuais rasuras, trocas de lugar e alterações no texto.

Outro aspecto que pude depreender, já por meio do primeiro contato com o material, foi a grande diferença entre as versões de um mesmo texto. Às vezes, um texto chegava a crescer de maneira bastante considerável (sete páginas) de uma versão para a outra, dado que me levou a questionar o acesso que tive a todas as versões produzidas pela informante. A julgar por experiência própria, é bastante incomum e digno de nota quando sete páginas são produzidas de uma única vez. Pietra não fazia (ou pelo menos não me entregou) muitas versões de um mesmo texto. Seu texto crescia quantitativamente, mas, depois de escrito, não sofria muitas transformações.

0.2.1.4. Relação da informante com seu orientador

Pietra sempre manteve com seu orientador uma relação bastante amigável. Como já explicitado, ela teve de vir de outra cidade para as reuniões, por isso, tentava aproveitar o tempo para tratar de assuntos relacionados à pesquisa. Isso não significa, entretanto, que não abria brechas para falar de assuntos mais pessoais, suas particularidades e problemas. Demorei a perceber este ponto e, durante algum tempo, pensei que se tratavam de conversas estritamente profissionais. É que, ao contrário de Jones, que tende a se comportar entre seus colegas mais chegados, como se fosse "um livro aberto", Pietra é muito discreta e não compartilha sua vida abertamente com todas as outras pessoas.

Inicialmente, por não ter tido muito contato além do acadêmico com seu orientador, muitas vezes dizia para os colegas que sentia ciúmes de Jones que, quase diariamente, conversava com ele. Dizia também que gostaria de ter mais proximidade,

mas era difícil largar sua família, viajar do interior para São Paulo só para "jogar conversa fora".

Pelo que julgou ser a dedicação, inteligência, profissionalismo, produtividade e ainda vida social e familiar de seu orientador, Pietra o admira muito. Sempre falava a seguinte frase: "quando eu crescer, quero ser igual a ele". Com ele, a informante teve oportunidade de cursar duas disciplinas, uma da graduação, quando não era ainda sua orientanda, na qualidade de ouvinte; e outra, já na pós-graduação, como aluna regular. Também teve a experiência de ser sua monitora no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) por dois semestres, experiência que, segundo ela, foi extremamente rica e proveitosa para sua formação.

Sobre a experiência, pedi a ela que me fizesse um relato sobre como foi a experiência do PAE. Ela fez, um ano depois. Quando me mandou, mencionou no texto o caráter informal em que estavam suas palavras, e me disse que era necessário eu colocá-lo em "palavras de dissertação". Pensei muito, mas resolvi deixar, fazendo alguns cortes, tal qual Pietra me mandou, pois o relato mostra como a mestranda mudou a posição subjetiva frente ao desafio que enfrentou.

Relato de Pietra sobre a experiência no PAE
[...] A oportunidade de trabalhar com formação de professores foi uma resposta a uma convocação que eu mesma (me) faço o tempo todo na dissertação. Acho que é bem forte essa preocupação em pensar o papel do professor no ensino da escrita, em que medida o professor é responsável pelo "desempenho" do aluno e também a história de uma necessária mudança de posição subjetiva. Do gozo ao desejo. Trabalhar com professores em formação (PAE) ou com formação de professores (em programas especiais) foi uma convocação para que eu também me reposicionasse subjetivamente diante dessa tarefa. Acho que foi uma bela chance para sair da posição narcísica, que impede de ver o que realmente é, para assumir uma posição que fosse mais produtiva. Foi igualzinho aconteceu com as "X". Eu jurava que tinha" X" e do alto do meu narcisismo, afirmava que tinha. "Como os MEUS alunos não fariam "X?" Lembro muito bem do dia que fiquei meio p.com o (nome do orientador), quando na aula da pós, estudando o grafo do desejo, eu levantei, de novo essa questão e ele respondeu: "(nome da mestranda), no campo do Outro está o professor". Foi o "click" pra que eu olhasse sinceramente pros meus dados. Acho que ele nem falou diretamente pra mim, mas também acho que ele não dá ponto sem nó. Bom, mais um ponto com nó do orientador "ninja" foi me convidar pra essa frente de trabalho. Minha experiência no PAE, eu classificaria como... "turbulenta", mas acho que foi absolutamente necessária para que eu me desse bem nos cursos de formação. O PAE foi que nem começo de análise, quando você começa olhar de frente quem você realmente é e deseja. Lembro com certo incômodo dessa fase e com a sensação de que poderia ter feito mais. Na minha avaliação, eu não chamaria de um trabalho bem-sucedido, embora o segundo semestre tenha sido sensivelmente mais produtivo que o primeiro. Na minha cabeça, os alunos, em fim de graduação, já conseguiriam falar a minha língua e foi pautada nisso que planejei minhas ações. Resultado: tragédia grega! Trabalhos péssimos em termos de conteúdo, em termos de organização metodológica, em termos de tudo! Na correção dos mesmos, eu só esperneava: "Não é possível! Acho que eu passei um semestre falando chinês clássico! Essa Fulana veio vinte vezes ao plantão, eu expliquei centenas de vezes e olha aqui o que saiu!!!" Foi doído perceber que se eu não descesse até o meu interlocutor, não ia rolar. Lembro da sensação de vergonha, nuca em

> chamas (que é o que acontece quando fico nervosa ou envergonhada) diante do (nome do orientador) com aqueles resultados nas mãos.
>
> Segundo semestre, Narciso dobrado e guardado dentro da bolsa, iniciamos os trabalhos. Comecei a atender os alunos no plantão, oferecendo o leitinho a eles e não, a feijoada. Foi interessante ver que os alunos que ouviam as minhas orientações no 1.º semestre e que faziam "cara de conteúdo", agora perguntavam: "Eu posso colocar isso na introdução? Ou é no capítulo de análise"... E eu pensava: "Por que não perguntou isso no 1.º semestre, em vez de fazer cara de "entendi" e não aplicar no trabalho?" Muito simples: "Eu não deixei perguntar".... Os resultados foram surpreendentemente melhores. Acho que só ficaram para recuperação aqueles casos de alunos que não tiveram tempo pra terminar o estágio, os que enterraram esposas jovens, os que ficaram doentes, enfim... Foi duro, não é a experiência que mais gosto de contar, mas foi muuuuito útil à minha formação.

No primeiro semestre de seu segundo ano do mestrado, envolveu-se, ainda, em um curso de formação de professores, experiência inédita que lhe proporcionou uma importante transformação no modo de lidar com o ensino de língua portuguesa, em especial em outro nível de ensino, qual seja: ensinar professores.

Com relação à escrita, se seu processo foi bem menos sofrido que o de Jones, também não se deu sem vários impasses: são praticamente inexistentes textos escritos por ela que não sejam precedidos por períodos mais ou menos longos de inércia, períodos estes que ela qualifica como sendo "estéreis".

Para que se tenha idéia da formação de cada uma das informantes antes do mestrado, julgo importante descrever o percurso de cada qual durante a graduação.

0.2.1.5 Percurso das duas informantes durante a graduação

Tanto Bridget quanto Pietra cursaram a graduação na mesma universidade, fizeram o mesmo curso (Letras – bacharelado e licenciatura em Português), mas optaram por habilitações diferentes: Bridget, Língua Francesa e Pietra, Lingüística.

No curso de habilitação em português, fizeram as mesmas disciplinas obrigatórias, mas a formação foi diferenciada no que se refere à segunda habilitação. Na Lingüística, Pietra fez cursos mais específicos de semântica, sintaxe, morfologia, fonética, análise do discurso, entre outros, o que é visto de maneira mais geral na habilitação em português. Já Jones fez as disciplinas de língua e literatura francesa, o que também lhe legou um conhecimento de outra língua e cultura, o exige um grande esforço e, de certo modo, um deslocamento de sua própria língua para aprender fonética, morfologia, sintaxe, semântica, mas em uma outra língua.

Bridget sempre trabalhou meio período como professora durante a graduação, estudou no período noturno e fez algumas disciplinas à tarde, principalmente as da licenciatura. Concluiu o curso em seis anos, tendo 7.1 de média ponderada em 182 créditos cursados. Já Pietra só estudou durante a graduação. Cursou as disciplinas do bacharelado, no período matutino, e à tarde as da licenciatura. Em cinco anos, concluiu a graduação com o mesmo número de créditos cursados, e com média ponderada 8.2.

Apesar de compartilharem algumas semelhanças com relação à formação da graduação, as duas tiveram oportunidades diferentes com relação à formação familiar. Os pais de Jones são já de avançada idade, têm pouca escolaridade, quase nenhuma experiência de leitura, e sempre trabalharam como autônomos. Em 2004, conseguiram comprar um terreno para a construção de sua casa própria. A relação entre pais e filha é respeitosa, mas mantêm pouco contato, falam principalmente por telefone. Bridget ia geralmente uma vez ao mês a casa deles e lá passa algumas horas, mas não compartilha com eles de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Apesar de se manter afastada, segundo ela afirma, preocupa-se com eles, especialmente por já estarem, como diz ela, "velhinhos".

Já Pietra, como explicitado na descrição do seu perfil, é filha de pais com nível superior completo e com empregos estáveis. Eles sempre incentivaram e deram condições para sua filha se dedicar aos estudos. Quando os pais se separaram, Pietra tinha dezenove anos e já estava na faculdade. Eles ficaram um pouco receosos porque a filha quis casar nessa época, pois tinham medo desta abandonar a faculdade. Contrariando as expectativas, Pietra continuou firme nos seus objetivos e é bastante admirada pelo seu esforço.

Tendo descrito o percurso das duas orientandas, na seqüência descreverei alguns traços do perfil orientador. Esta aproximação é importante para entender como esses traços foram marcantes para caracterizar o modo segundo o qual orientou, bem como as incidências realizadas nos textos das informantes.

0.2.2. Descrição do perfil do orientador

Alegre, divertido e muito exigente, o orientador de Pietra e de Jones tem em seu perfil uma característica marcante: o desejo de formar novos pesquisadores. Decorre

dessa preocupação uma posição bastante definida frente ao saber e aos modos de lidar com aqueles que o procuram para pedir-lhe orientação: não se eximir do trabalho necessário para auxiliar seus alunos a avançarem na direção de construir um percurso subjetivo de pesquisa.

Ainda que, na Universidade de São Paulo, tenha pouco tempo como docente, trouxe na bagagem uma longa e vasta experiência na formação de professores e de pesquisadores. Sua produção, portanto, abrange desde eventos que tematizam uma postura política de formação das novas gerações como artigos que se dedicam a estudar tanto a posição do aluno quanto daquele que forma professores e pesquisadores.

Com um humor bastante peculiar e sempre muito presente, a intensidade em todas as atividades que realiza é uma característica muito singular. Essa intensidade pode ser observada em vários aspectos da orientação: as reuniões semanais; a rapidez com que devolvia uma versão de algum texto das informantes (essa devolução era feita tanto durante a semana quanto nos fins de semana ou feriado); a quantidade de vezes que lia um mesmo capítulo[13]; as operações[14] realizadas nos textos das alunas que indicam uma leitura bastante rigorosa, entre outros.

Decorre desta intensidade, outro traço importante, a exigência. Com a intensidade com que orientava, trabalhava nos textos das informantes, exigia que elas correspondessem com uma postura ativa diante do saber e não de passividade, à espera que outras pessoas fizessem por elas o trabalho. Essa exigência não se restringe a um cumprimento de uma obrigação moral – "um fazer para que o orientador não fique bravo" – mas uma convocação para que cada uma se responsabilizasse pelas escolhas feitas e pelo trabalho necessário para a construção de uma dissertação.

Assim, exigia que suas alunas buscassem rigor em tudo o que faziam: rigor na leitura de um texto; na análise dos dados; na escrita da dissertação, nos cumprimentos dos horários e prazos estabelecidos para a entrega de algum trabalho etc. Esse rigor era ensinado pelo exemplo dado e não por discursos. Por demonstrar muito fortemente um "saber-fazer" o orientador honrava seu compromisso de formar as orientandas e mostrava para elas que, em se tratando de fazer pesquisa, não dá para "fazer corpo mole". Assim, sua postura era sempre de convocá-las para o trabalho.

---

[13] Cf. capítulo dois e três nos quais faço uma descrição mais elaborada sobre o número de vezes que incidiu em cada capítulo das orientandas.
[14] Cf. Capítulo quatro.

Pensando nas características do orientador e visando a colocar em meu trabalho uma descrição "personalizada", feita a partir do olhar de minhas informantes, pedi para escolherem o "melhor caso" ou situação que, na opinião delas, ilustrasse o perfil do orientador. Seguem os resultados:

POR BRIDGET JONES, DESCRIÇÃO DO PERFIL DO ORIENTADOR

O melhor caso que descreve a pessoa que foi meu orientador, na minha opinião, é a seguinte passagem:

Num dos fins de semana de inibição, daqueles em que não sai da gente nada, nem a coragem de ligar o computador, eis que ele surge com a seguinte idéia: um convite para passear.

Convite estranho e generoso. Estranho porque se você imagina uma relação comum entre orientando e orientador, essas pessoas não saem juntas no fim de semana. Menos ainda se você pisou na bola desmarcando na última hora reuniões de orientação ou não cumprindo prazos. Generoso porque quem conhece tal pessoa sabe o quanto preza a família e a hora do almoço, os dois juntos, então... Não é convite, é honra.

Pois é, aceitando esse, como tantos outros convites, fui para o tal almoço, num bairro tradicional de São Paulo, o que acrescenta outro elemento ao fator generosidade: a sensibilidade de convidar a aluna pobre e orgulhosa para um restaurante compatível com orçamento apertado. Sem constrangimento para um lado nem sacrifício para o outro. O passeio também contou com uma voltinha em uma feira de antiguidades e nela, com o seguinte diálogo entre meu orientador e seu filho, então com mais ou menos cinco anos:

— Olha aquela cadeira, meu filho. É bem igualzinha a que usava o homem que escreveu as coisas que eu estudo. Olha bem, pra quando você ter um consultório usar uma dessas.

Tempos depois, fui entender que essa frase me marcou por ser estranha do mesmo jeito que é estranho uma garota que acabou de entrar no Programa de Iniciação Científica ouvir do orientador a seguinte frase, em voz de festa, com um volume enorme nas mãos:

— Você lê em francês? Que bom! Então, você tem que ler esse livro. Ele é o mais lindo do mundo!!!

Estranho como é estranho nos tempos de hoje você perceber que está diante de alguém que não espera da nova geração nada menos que não seja o máximo.

POR PIETRA, DESCRIÇÃO DO PERFIL DO ORIENTADOR

Das facetas do meu orientador, acho que a que mais me surpreende é a da autenticidade a toda prova, doa a quem doer, mas que, pelo menos no caso da relação orientador-orientando, é uma autenticidade sempre com um fim produtivo. Por isso, para mim, a cena mais marcante desse tempo de trabalho aconteceu numa aula da disciplina que ele ministrou.

A cena ocorrida, a fala que ele fez pode não ter sido propositalmente dirigida a mim, mas pela fidelidade ao que meu orientador defende, por portar a sua verdade, acabou surtindo um efeito de "virada" em mim e na minha pesquisa.

Trata-se de uma cena que já mencionei no relato sobre minha experiência com formação de professores. Foi quando estudada o "grafo do desejo" e discutíamos a "transindividualidade" do desejo e eu, "chatamente" e insistentemente, voltei a questionar porque os alunos não davam conta de atender o que o outro lhe demandava: teoricamente, textos criativos. Sua resposta se resumiu a uma frase:

— Pietra, quem está no campo do Outro é o professor!

> Aquilo para mim soou como: "— Acorda! Se eles são seus alunos, você está no campo do Outro, como é que essa demanda está chegando neles?"
>
> Essa resposta, sem qualquer preocupação com os melindres que ela poderia me causar, foi um divisor de águas na posição subjetiva que eu vinha ocupando e inaugurou uma nova perspectiva de olhar sobre os dados, me marcando profundamente. Tanto que, de todas as histórias que podia lembrar, essa foi a que "martelou" mais forte como a mais significativa que eu poderia relatar...

Os relatos de minhas informantes ilustram, dentre outros traços do orientador, seu didatismo que, mais que ensinar, convoca seus alunos a uma mudança de posição. Demonstram, ainda, que esse didatismo do orientador, dentre outros modos, se dava pela opção que assumia de, sempre que podia, por meio um "caso da vida real", explicar um conceito ou idéia a outras pessoas.

Os modos como a convocação ao trabalho era feita foram os mais variados, mas tinham sempre um tom bastante direto e chistoso, como, por exemplo, dizer que as partes confusas dos textos das alunas estavam escritas em "grego"; "russo"; "aramaico" etc. Para além da jocosidade, não foram raros os momentos em que ficou muito bravo quando as orientandas não cumpriram com um compromisso previamente estabelecido, ou lhe entregaram um texto ainda em estado muito precário de elaboração.

Sem buscar construir uma imagem idealizada de orientador, sua preocupação fundante foi a de formar cada uma das duas, fazendo, para que isso acontecesse, tudo que julgou necessário para que construíssem um lugar de enunciação. Esse modo intenso de orientação fez com que as duas tivessem muito respeito pelo orientador e confiança no trabalho que ele realizava. Assim, suportaram uma orientação bastante "hard", mas, ao mesmo tempo, muito amorosa, cuja presença se consolidou mesmo quando fisicamente o orientador não estava presente.

0.2.3. O método de organização do material e sua classificação

O método de organização do material e sua classificação foi inspirado naquele adotado pela área conhecida como crítica genética. Esta linha de investigação remonta a estudos que, desde o início da década de setenta, vêm sendo realizados com o intuito de apreender os procedimentos constitutivos da gênese de uma obra literária. (WILLEMART, 1993).

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

Como explica Calil (2008) a crítica genética nomeia como *manuscritos de trabalho* o conjunto de manuscritos de um escritor. Esses manuscritos podem ser de diversas ordens; como todas as anotações; planos; rascunhos; roteiros; esboços e pequenos lembretes; diários íntimos etc, e compõem o conjunto de documentos genéticos de uma obra literária.

Esta área de estudos elevou os documentos genéticos ao estatuto de objeto científico, na medida em que os considera como uma importante fonte que pode ajudar a entender os processos "sempre enigmáticos e não raramente indecifráveis, de criação de uma obra literária" (op. cit: 19).

Tendo como base os estudos da crítica genética, Calil se dedica especificamente ao estudo dos *manuscritos escolares*. Ele considera manuscrito escolar todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, independente do suporte onde foi escrito. Logo, manuscrito escolar seria tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino de língua portuguesa escrita, aquele que escreve produz na condição de aluno, tendo como a instituição escola como pano de fundo, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (op. cit: 25).

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

> Na escola, o processo de escritura e o ato de escrever são mobilizados por razões radicalmente diversas. O aluno escreve porque é preciso, porque é a condição para ficar na escola. Escreve porque o professor solicita. Escreve porque o livro didático propõe. Escreve porque precisa passar de ano, escreve porque tem de tirar boa nota. Escreve porque o pai o obriga. Escreve porque se vai comemorar o dia das mães. Escreve porque está estudando. Escreve porque está na escola... (op. cit: 27)

É preciso relativizar o que o autor diz no parágrafo transcrito acima, pois, ainda que se possa afirmar que a escrita produzida na escola é motivada por fatores externos ou institucionais, como bem destaca, não se pode dizer que eles são os únicos motivadores. Há de se considerar a postura subjetiva do aluno que pode escrever independentemente de um dever institucional. É preciso considerar, ainda, que o aluno pode se recusar a escrever, mesmo sob forte pressão dos professores e da instituição.

Outra diferença assinalada por Calil se refere à posição ocupada pelo leitor do texto produzido em condições escolares. Dificilmente sua postura será a de apreciar o valor estético do manuscrito do aluno ou vê-lo como um rico documento do processo de criação. A posição ocupada pelo leitor, diferentemente, será regulada a partir da instituição, que o fará corrigir, avaliar, aprovar ou não.

Seja o estudo dos manuscritos literários ou escolares, é importante salientar que enveredar por esta linha de investigação dos manuscritos permite resgatar a dinâmica própria do processo de escrita de um texto e, como afirma Calil (op.cit: 36), abre um espaço legítimo para a heterogeneidade e singularidade de todo o processo de criação.

Nessa linha de investigação, ainda que de modo tradicional tem-se privilegiado o estudo da gênese do texto literário e, mais recentemente, o texto escolar, ao se perceber que no texto acadêmico também há uma faceta de criação, a crítica genética tem sido considerada um instrumento teórico pertinente, como acontece neste trabalho.

Ressalte-se que a crítica genética e a pesquisa aqui proposta se aproximam metodologicamente. Posso dizer, com relação ao *corpus* de pesquisa, que tenho os *manuscritos de trabalho* das duas dissertações de mestrado produzidas. Mas, ao contrário de valer-me de um arcabouço da teoria literária para analisar os dados, neste trabalho privilegiarei o exame das materialidades lingüístico-discursivas remetidas às suas condições de produção, elucidadas, por sua vez, à luz da psicanálise de orientação lacaniana.

Com relação às condições de produção de um texto acadêmico, é importante considerar que uma dissertação de mestrado se trata de um texto produzido, dentre outros motivos pessoais, para cumprir uma demanda institucional; aquele que escreve está sob condição de aluno de pós-graduação de uma instituição; está sob orientação de um professor, tem um prazo determinado e limitado para sua produção; existe uma expectativa com relação à qualidade do trabalho e, finalmente, também se espera uma equalização entre o produto apresentado e o seu nível de escolaridade.

Explicitado o lugar de onde parto para a construção da metodologia de trabalho, passo a descrever os passos trilhados para a construção da pesquisa.

Como fazem os críticos genéticos, a primeira atitude ao receber os dados de minhas informantes foi organizá-los de tal forma que pudesse acompanhar o processo de criação das duas informantes. Por essa razão, tanto o material impresso quanto o recebido via arquivo de cada informante foi devidamente arquivado em pastas e separado nas seguintes modalidades de produção: a) capítulos da dissertação (com divisões para cada capítulo); b) trabalhos de disciplinas cursadas no mestrado (também com divisões para cada disciplina); c) trabalhos apresentados em eventos; d) outros, que inclui relatórios de créditos, algumas anotações de eventos e; e) textos não relacionados diretamente à dissertação, onde coloquei alguns materiais que não se encaixavam dentro das outras categorias, tais como textos pessoais das informantes, cartas, entre outros, que vinham junto com os materiais que elas me doavam.

Feita essa etapa, que foi constantemente atualizada durante a escrita da dissertação, passei a uma primeira leitura dessa produção. Nessa leitura inicial, busquei familiarizar-me com o modo de escrita de cada uma das alunas e tentar encontrar características recorrentes, ritmo de produção e números de versões de um mesmo texto para, posteriormente, empreender a análise propriamente dita.

Ainda que a descrição do *corpus* será feita nos capítulos dois e três, cumpre, neste momento, dizer que ele consiste em um banco de dados que foi constituído desde quando foi firmado um acordo com as informantes da pesquisa. O material coletado inclui produção manuscrita tais como esboços, rascunhos dos trabalhos e textos, fichas de leitura, anotações tanto das informantes quanto do orientador, bem como as várias versões digitadas da produção de cada uma.

Feitas as aproximações introdutórias à pesquisa, nos capítulos que seguem passo à articulação e reflexão a respeito das diferentes incidências do *trabalho de escrita* ao longo do processo de elaboração da dissertação de mestrado de Pietra e Bridget Jones.

No capítulo um, discorrerei a respeito da escrita como um ato que pode fundar a linhagem de um sujeito, discutindo as duas vertentes que regulam o processo de criação: a cultural e a subjetiva. No capítulo dois, apresentarei o percurso de Jones, mostrando como a escrita foi o instrumento por meio do qual ela *aprendeu a escrever* no mestrado. No capítulo três, mostrarei como, ao longo do mestrado, a escrita foi o modo por meio do qual Pietra *aprender ao escrever*. No capítulo quatro, por sua vez, analisarei as operações realizadas pelo orientador das duas informantes. Por último, apresentarei as considerações finais deste trabalho.

1. ESCRITA: ATO DE CRIAÇÃO QUE PODE FUNDAR A LINHAGEM DE UM SUJEITO

O trabalho daquele que não se limita a reproduzir modelos demanda, durante todo o processo da escrita, a insistência para encontrar a "boa medida" entre aquilo que é aceito culturalmente e a sua singularidade. A hipótese de trabalho mobilizada ao longo do capítulo é aquela segundo a qual o processo de criação é regulado por duas vertentes: uma cultural, que se refere aos modelos instituídos socialmente, e outra subjetiva, que implica a pulsão. Estas duas vertentes estão em constante tensão. Na seção que se segue, passo a apresentar a cultural.

1.1 A vertente cultural – É assim porque é!

Para regular o processo de criação, a vertente cultural é a responsável por normatizar os modos de dizer. Ela volta-se tanto para os usos e costumes (como, por exemplo, as regras da *Associação Brasileira de Normas Técnicas* – ABNT) quanto para a insistência na direção à construção de um sentido que seja transparente. Para discorrer sobre ela, recorro aqui ao trabalho de Foucault (1970).

No momento da elaboração do trabalho a que faço referência, o autor postula que o dizer não é livre, mas, sim, socialmente controlado. Ele se dedica à sistematização de alguns dos *procedimentos de controle* que, como o próprio nome explicita, controlam, organizam e selecionam a produção do discurso. Eles não são motivados. *É assim porque é,* ou seja, há arbitrário na sociedade. Para o autor, trata-se de três grupos, que passo a comentar.

O primeiro grupo de regulamentação do discurso é aquele chamado de *procedimentos de exclusão* – que são exercidos a partir do exterior e se relacionam à parte do discurso mais ligada ao poder e ao desejo. Dos representantes desse grupo,

destaco dois: o *interdito* e a *vontade de verdade*. O *interdito* é a proibição da palavra. Existe censura! A *vontade de verdade* (ou a *oposição do verdadeiro e do falso),* por sua vez, se relaciona a um sistema de exclusão "histórico, modificável e institucionalmente constrangedor", apoiando-se, no que tange às práticas pedagógicas, no sistema de livros; das edições, das bibliotecas. É, também, o responsável pelo modo como o saber é difundido, valorizado e até mesmo por quem ele é atribuído. (FOUCAULT, 1970: 14).

O segundo grupo, *os procedimentos internos*, refere-se aos próprios discursos exercendo seu controle, funcionando, assim, como princípios de classificação, de ordenamento, de distribuição. O primeiro exemplo mencionado por Foucault é o *comentário*, o texto escrito com base nas narrativas maiores de uma sociedade. O segundo exemplo é o *autor*, não a pessoa de carne e osso que escreveu ou pronunciou um texto, mas "o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações" (op.cit: 26), que "dá à inquietante linguagem da ficção, as suas unidades, os seus nós de coerência, a sua inserção no real". (op. cit: 28.)

O terceiro grupo de *procedimentos de exclusão* é aquele no qual se determinam as condições de emprego dos discursos, impõe aos indivíduos que os proferem certo número de regras e dogmas e, deste modo, não permite que todas as pessoas tenham acesso a ele; deste grupo, o representante mais superficial e mais visível são os *rituais*. O *ritual* é aquele que define tudo o que se refere ao modo de pronunciar um discurso, os gestos, os modos de agir, ou seja, fixa a "eficácia suposta ou imposta das palavras, o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem, os limites do seu valor". Como exemplo, destacam-se os papéis que os indivíduos devem exercer ao pronunciar um discurso religioso, político, jurídico, terapêutico etc.

Neste terceiro grupo, as *sociedades de discursos*, *grupos doutrinários* e *apropriações sociais,* determinam as condições de funcionamento do discurso, impõem aos indivíduos certo número de regras que visam a não permitir que todos tenham acesso aos discursos ligados a cada um dos grupos. Um exemplo utilizado pelo autor são os sistemas de ensino, concebidos como uma ritualização da fala, uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e seus saberes.

Ao dizer que o discurso é socialmente controlado, Foucault não abre espaço para a possibilidade de alguém ir contra esses "procedimentos" e dizer aquilo que pensa, consciente ou inconscientemente. Assim, em outra direção, acredito que não se pode

controlar totalmente o discurso, mas, sim, regulá-lo, pois, em se tratando de linguagem, essa ferramenta imperfeita (HENRY, 1992), sempre haverá algo que escapa, fugindo ao "controle" daquele que fala ou escreve.

Posto isso, para ilustrar como a vertente cultural exerce seu poder de regulador do discurso, escolhi deter-me nos cerceamentos trazidos pela cultura no que se refere à produção textual na escola.

1.1.1 A regulação social do texto escrito – É assim, mas é discutível?

Trazendo a discussão da vertente cultural para a aula de Língua Portuguesa, verifica-se a existência de vários dispositivos para controlar o dizer. Nesta direção, Geraldi (1991: 135-165) faz uma diferenciação muito importante que deve ser levada em consideração pelos professores, qual seja: os textos escritos na escola (textos) e aqueles escritos para a escola (redação).

Tal distinção permite a ele afirmar que "a observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto" (op. cit: 137). Para o autor, para se produzir um texto, independente da sua modalidade, é preciso que: *a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz; e e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).* Assim sendo, para Geraldi, os professores devem recuperar na escola um espaço de interação em que a produção de textos seja assumida de maneira efetiva pelos alunos.

Aproveitando-me aqui da distinção feita por Geraldi, aponto que o problema que vejo na prática da escrita de redações é que, nesta categoria, não há implicação com sua produção por parte daquele que escreve. O aluno escreve para atender tão somente a demanda do outro, no caso, a do professor. Deste modo, muitas vezes o aluno se limita a escrever "qualquer coisa", somente para cumprir com aquilo que o outro pediu. Conseqüentemente, não há implicação subjetiva.

Esta restrição ao contexto escolar aproxima-se daquela feita por Calkins (1989), para quem a escola é a responsável por cultivar a apatia dos estudantes pela escrita, uma

vez que os limita ao pedir-lhes que escrevam sobre as últimas férias, descrição da família e, ao corrigir essas redações, os professores colocam com caneta vermelha observações do tipo: “regular”, “continue tentando”, “bom”.

Uma vez que defende a tese de que a escrita é uma arte, o que propõe não é que os professores motivem seus alunos a escreverem, mas que façam com que esses se envolvam profunda e pessoalmente com a escrita. Segundo Calkins, o essencial para se ensinar a escrever é possibilitar que as crianças se reconheçam como autores e compartilhem seus textos com os outros colegas.

O que defende, portanto, é que as crianças se envolvem com a escrita e “lutam com as próprias palavras” ao saber que essas mesmas palavras não serão escritas em vão, jogadas ao vento, mas serão lidas, no caso, pelos colegas de classe e por outros leitores da comunidade. Nesse sentido, afirma: “Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores”. (op. cit: 22)

A autora afirma que é necessário que o professor que se propõe a ensinar a escrever seja aquele que saiba escutar e ler seus alunos e se interesse por todo o processo de confecção de um texto, atentando-se para cada etapa que foi superada até que um determinado texto se constitua como produto final. Quanto ao processo de escrita, Calkins afirma que são necessárias várias etapas até que uma idéia inicial se transforme em um texto, a saber: ensaio, esboço, revisão e edição. Portanto, arte (escrita) é sinônimo de trabalho.

Em suma, seguindo o raciocínio que venho desenvolvendo, é possível afirmar que o mero “escrever redação”, apontado por Geraldi (1991), também é um modo de regulação, pois impede que o aluno avance para um lugar em que ele se coloque como sujeito; uma vez que essas redações atendem, geralmente, a objetivos externos, a uma demanda do professor, o que não provoca um genuíno interesse por parte do aluno pela escrita.

Estou partindo do pressuposto de que um eventual uso de modelo não tem nada de nefasto se tomado em si. O problema é que esta prática aponta para uma cultura escolar na qual a aposta na incapacidade de criação do aluno parece dar o tom. Contaminados por esta desconfiança, para dizer pouco, alguns professores acabam

criando um clima no qual a expressão dos traços de singularidade não encontra terreno fértil para brotar.

Um exemplo do que acabo de descrever está relatado no documentário "Pro dia nascer feliz" (2006), do cineasta João Jardim.[15] Neste filme, uma adolescente, de sensibilidade invejável, em meio à pobreza e precariedade do lugar onde vive, uma cidadezinha do sertão de Pernambuco, consegue transmitir em palavras e se apropriar da linguagem de forma tal que a professora duvida da autoria dos textos que escreve, em especial, de suas poesias.

Já conformada com a incredulidade da professora, a adolescente não questiona mais e prefere adotar a lógica "viva e deixe viver". Vejo que a frase da adolescente, na seqüência, resume e expressa bem o que muitos desses alunos sentem ao sequer serem reconhecidos pelo trabalho que realizam: "eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver".

Não quero aqui entrar no mérito de discutir a problemática do aluno negligente, aquele que, de fato, copia textos da Internet, do colega, a redação do ano passado, enfim, uma série de procedimentos evasivos que professores de língua materna parecem enfrentar caso desejem ensinar a escrever. Minha questão é outra. Trata-se de salientar que não é claro para muitos professores que cada aluno tem seu modo de escrever e, porque não dizer, "um caso" singular com a escrita. Portanto, não se pode pensar que o ensino do bem escrever ocorra de modo homogêneo e coletivo e que, todos, a uma só voz, respondam a ele igualmente.

Se o aluno tem coragem para ousar e escrever de modo diferente, em que coloca no papel algo que lhe é singular, deve saber que, muitas vezes, não será compreendido por todos, ou por ninguém, como é o caso da história da menina pernambucana do documentário mencionado nesta seção. Portanto, escrever é um desafio de risco: é necessário optar.

Posto isso, trarei aqui três exemplos da vertente cultural que regula o processo de criação. O primeiro volta-se ao caráter normativo do ensino de língua materna: trata-se de um excerto de meu diário de campo, que abrange as cento e vinte horas de estágio

[15] JARDIM, João. *Pro dia nascer feliz*. Documentário. 88m. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, Fogo Azul Filmes, 2006.

que realizei como exigência curricular da graduação. [16] Trata-se de uma aula ministrada em uma sexta série, no dia 24 de agosto de 2005. A professora estava trabalhando com a leitura de fábulas e distribuiu uma folha de exercício.

01. Atrás da folhinha de exercício distribuída pela professora há três exercícios de escrita, em
02. que se pede que os alunos escrevam três textos, conforme os modelos de fábulas lidas na
03. outra aula. Os alunos acham ruim o exercício, e um deles diz: "Outra fábula, fessora". Uma
04. aluna diz baixinho a uma amiga que não precisa se preocupar, pois "não vai dar tempo de
05. terminar, por causa do horário". A sala se agita. A professora fala para os aluno que quem
06. quiser sentar em dupla pode. O aluno Felipe ainda não abriu o caderno, está fazendo
07. desenhos. 08h14 – A professora fala para os alunos colocarem no índice do caderno:
08. "Estudo e produção de fábulas". Passados uns quinze minutos, uma aluna já vem mostrar a
09. primeira redação pronta à ela. A professora relembra como é para ser escrita: não
10. esquecer do parágrafo letra maiúscula, da pontuação, de que nas fábulas os animais sempre
11. falam e sempre é uma história que traz uma lição de moral às pessoas. Esta moral, sempre
12. está no final no texto.

Ainda que brevemente, devo pontuar que, no fragmento de aula registrado acima, em especial nas linhas 09 a 12, a professora realiza um movimento para regular o processo de criação de uma fábula, normatizando-o por meio de instruções que ela crê serem regras a serem seguidas, no caso, quanto aos componentes da fábula e às regras de ortografia. Dando essas instruções, o que a professora relembra aos alunos é que eles não poderiam escrever conforme seus próprios critérios, por exemplo, deixar de colocar pontuação, mas, sim, deveriam seguir as regras que foram convencionalmente estabelecidas na cultura.

O segundo exemplo volta-se aos materiais didáticos. Ao analisar livros de redação brasileiros do final do Século XIX, Dietzsch e Fernandes (2006) mostram que esses materiais insistiam em um encaminhamento prático da produção, a partir de modelos de textos que exigiam do aluno única e simplesmente sua reprodução. Em que pese não se tratar aqui do caso de empreender uma análise dos materiais didáticos utilizados na contemporaneidade, deixo registrado que, mesmo que não de modo

[16] Trata-se das duas das disciplinas obrigatórias e específicas oferecidas na Faculdade de Educação da USP para os alunos que optam por fazer a licenciatura em Língua Portuguesa. A disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I (EDM0405) é oferecida no primeiro semestre letivo do ano e a II (EDM0406) no segundo semestre (respectivamente, EDM). Tais disciplinas, além da freqüência de setenta e cinco por cento de presença nas aulas, exige um estágio de sessenta horas cada uma, sendo que quarenta horas são de observação e vinte de regência, realizadas em escolas, preferencialmente, de ensino público. Vale ressaltar, ainda, que, na USP, o aluno, independente do bacharelado que cursa, só pode ingressar nas suas respectivas licenciaturas, que são oferecidas na Faculdade de Educação, após cumprir metade dos créditos exigidos para o término do seu bacharelado.

hegemônico, esta orientação ainda pode ser encontrada em muitos livros didáticos produzidos atualmente.

O terceiro exemplo volta-se à influência de discursos externos na produção de texto que se realiza no interior da escola (LEAL, 1999). Em busca de encontrar neles algum traço que revelasse a singularidade das crianças, a autora analisou oitenta textos produzidos em sala de aula por alunos das primeiras séries do ensino fundamental oriundos das camadas populares. Verificou que os textos analisados sofreram grande influência do discurso religioso e, por este motivo, chamou a atenção para a dificuldade de construção de uma relação sujeito-texto que leve à produção de um "discurso próprio" por parte das crianças que estão no espaço escolar e não mera reprodução de discursos externos.

Na contramão de uma escrita que simplesmente responde às exigências da vertente cultural, existem pessoas que, sem abrir mão do rigor, conseguem colocar algo de si nas produções. Para considerá-las, resta-me dizer que, com relação à escrita, mesmo com os vários mecanismos de regulação social do texto escrito, sempre existe algo que "burla" este controle, isto é, algo que escapa a todo este "esquema de produção do texto escrito".

1.2. O que não tem controle nem nunca terá

Antes do início deste trabalho, eu tinha consciência de que os alunos escreviam de forma diferente uns dos outros, mas não correlacionava esta diversidade com a imensa gama de configurações que formam as singularidades humanas. Eu pensava que as variações se justificavam por razões sociais. Julgava que, da falta de recursos, precedia uma má formação, não conhecimento da norma padrão, entre outras e, conseqüentemente, um exercício precário do ato de escrever.

Contudo, no decorrer do percurso de pesquisa, eu "descobri" algo que Freud já tinha escrito em 1915, no texto do qual se depreende que a origem da diversidade do "modo de cada um" fazer qualquer coisa que seja provém do modo como a linguagem recortou seu corpo, transformando-o de "corpo biológico" para "corpo pulsional", isto é, o organismo que foi recortado pela pulsão.

Na psicanálise, como já salientei na introdução desta pesquisa[17], a pulsão é entendida como o efeito da linguagem sobre o corpo do bebê, sensível aos significantes da língua, mesmo sem saber o que significam. Passando pelo corpo da mãe, os significantes se inscrevem no corpo do bebê e nele delimitam cinco orifícios, que possuem estrutura de borda na qual as pulsões se ancoram, quais sejam: olhos (pulsão escópica), ouvido (pulsão invocante); boca (pulsão oral), ânus (pulsão anal) e "pele" (pulsão de morte).

Freud (1915) examina quatro termos utilizados com referência ao termo pulsão: "pressão" (*Drang*), "finalidade" (*Ziel*), "objeto" (*Objekt*) e "fonte" *(Quelle*). Por "pressão", se entende a quantidade de força de trabalho que ela representa ou exige em um corpo. "Finalidade" é a satisfação de sua necessidade. Por sua vez, o "objeto" é coisa em relação a qual (ou por meio da qual) a pulsão é capaz de alcançar sua finalidade. Com relação à "fonte", trata-se do lugar do corpo onde a pulsão surge.

Tome-se, por exemplo, a pulsão invocante. Ela se refere, entre outras coisas, ao prazer obtido quando se escuta a voz de quem o sujeito tem consideração, ama, voz essa que é dirigida a si. Sua "fonte" é, portanto, o ouvido; seu "objeto" é a voz do amado; sua "finalidade" é fazer com que o amado fale com o sujeito para que cada vez mais ele escute esta voz, já a "pressão", relaciona-se ao quanto de vontade o sujeito sente para ouvir aquilo que deseja.

É a resposta que cada ser consegue dar à dinâmica pulsional que vai caracterizar o modo como preferencialmente se relaciona com o outro e, em decorrência disso, a forma dos objetos que produz. Como a linguagem não incidiu em todas as pessoas do mesmo modo, ou seja, o modo como a linguagem recortou o corpo de cada um não foi igual, o registro pulsional é muito variável de pessoa para pessoa. Ele compõe a "pegada" de cada indivíduo, o seu estilo de fazer as coisas. Se assim o é, trata-se, também, do fator que direciona o modo como cada qual escreve. A esse respeito, leia-se a citação de Riolfi (2000: 97), na seqüência:

> As palavras são as mesmas para todos, e também são as mesmas letras a fixá-las, mas é o tamanho de meu fôlego, a resistência de minhas nádegas, e o vigor de minha persistência (só para dar alguns exemplos) que fazem toda a diferença na maneira de arranjá-las, que compõem o meu estilo. A uma

[17] Cf. p. 13.

> condição: que, em relação ao meu semelhante, eu faça quase tudo, menos imitá-lo; eu me proponha a quase tudo, menos a ser o simulacro de sua voz.

Como a autora bem coloca, as palavras na língua são as mesmas; os alunos, de modo geral, aprendem as mesmas regras sintáticas e ortográficas; enfim, podem aprender inclusive os mesmos modelos de texto, passar pelos mesmos procedimentos de regulação do texto escrito. Contudo, se esses mesmos alunos, da escola básica à pós-graduação, não se reduzirem simplesmente a ser meros reprodutores daquilo que já está feito, "simulacro da voz de um outro", algo escapará. Este escape é conseqüência do modo como o corpo de cada um foi recortado pela linguagem.

Dos possíveis modos de satisfação da pulsão, como adiantado na introdução[18], interessa-me discorrer sobre a sublimação, um modo de obter a satisfação que é bastante distante das ações intencionais originais, posto que é dessexualizado. Este interesse deve-se ao fato de que o ato de escrever é uma das figurações desse destino da pulsão. Escrever é um ato de criação em que o sujeito pode sublimar a pulsão.

Para ilustrar a sublimação, recorro à música Chevete, de Ana Carolina (2006), na qual há menção a um locutor que está muito irritado com alguma pessoa com a qual tinha uma relação amorosa. Os motivos dessa raiva são elencados na música: bateu o carro do locutor, destruiu a casa, traiu-o com mais de sete, enfim, provocou um ato de agressão. Surpreendentemente, ao invés de dar vazão à sua raiva e agredir fisicamente esta pessoa, o locutor transforma sua raiva em arte: bate, mas em um pandeiro.[19]

> Se mandou
> Bateu com meu Chevette
> Pôs fogo na quitinete
> Me traiu com mais de sete fez comigo um bafafá
> Voltou
> Mandando um bate-boca
> E bate porta e quebra louca
> E troca tapa e rasga a roupa

[18] Cf. pp. 14 e 15.
[19] CAROLINA, Ana. *Dois quartos*. Rio de Janeiro. Armazém (Sony Music), 2007.

> Fez comigo um mafuá
> To batendo no pandeiro pra não bater em você
> Batendo no pandeiro pra não bater em você
> Batendo no pandeiro pra não bater em você

Ao escutar a música na qual esta letra é inserida, percebe-se que ela é toda tocada com o pandeiro, mais uma mostra da produção deste locutor. Se eu fosse dar o nome devido à operação que o locutor da música realizou, posso dizer, seguramente, que ele sublimou a pulsão de morte e fez isso por meio do ato de tocar o pandeiro. Dessa forma, o ato de tocar "salva" o locutor de, única e simplesmente, satisfazer suas pulsões agressivas. O locutor consegue sublimá-las, canalizando-as em uma obra a qual pode ser nomeada, assinada e identificada por outras pessoas.

Para expor e discutir a idéia da escrita como um dos meios de sublimação da pulsão, recorro ao estudo de Gérard Pommier (1992), autor que, muito precisamente, explicita que há uma diferença primordial entre o destino sexualizado da pulsão e a sublimação. Enquanto o primeiro é anônimo; o segundo, a criação de uma obra, quer seja reconhecida ou não, é, em última instância, o momento em que se cria um autor. Nas palavras dele, a criação "anuncia sua existência mais intensamente que a problemática mensagem que pode conter" (op.cit: 194).

Antes que se pense, entretanto, que somente os artistas culturalmente reconhecidos "sublimam" suas pulsões, ou que ela é um destino de alguns "poucos escolhidos", o próprio Pommier faz a bela ressalva:

> A sublimação não é nesta perspectiva o fundamento de uma elite artística, é um destino obrigatório da pulsão, uma criação necessária à existência: desenhar, cantarolar, dançar são atividades inevitáveis de um corpo que se guarda de se perder. (op. cit: 194).

Como se pode notar pela leitura das palavras de Pommier, sublimar a pulsão não é um destino para alguns escolhidos, mas sim para todos aqueles que estão e querem se manter vivos. Portanto, escrever, de fato, pode sim ser um ato de criação que funda a linhagem de um sujeito. Para exemplificar, poderia aqui trazer excertos de autores famosos como Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Cecília Meirelles, entre outros que marcaram seus textos com um estilo singular. Contudo, optei por trazer um

excerto de um jovem de vinte e quatro anos que, em 2006, escreveu as seguintes palavras em um site de mensagens virtuais:

Escrever é bom[20]

C. A. de G. – 24 anos

> Estava a pensar em muitas coisas, por isso estou a escrever. Sabe, quando se pensa em muitas coisas é preciso canalizar o pensamento em uma única coisa. Por isso é bom escrever. A diferença do louco para o normal é esta, que o louco não consegue pensar em uma coisa, ele pensa tudo ao mesmo tempo, já o normal consegue organizar o pensamento. Escrever é bom porque as mãos são bem mais lentas que o pensamento então você tem que pensar de vagar (sic), tem que organizar o pensamento. Por exemplo, todo mundo tem sua mania, pois ela é uma forma de organizar o pensamento também, no entanto temos que sempre procurar mecanismos eficazes e sadios para isso. Mais um motivo para escrever é o de que cada carta, cada texto, tem sentimentos, momentos, circunstâncias únicas, por esse motivo quando se lê é possível conhecer o autor do texto, pois ele se mostra através dele. Tem como se esconder através dele mas é uma arte por mim desconhecida, mas de toda forma ele tem que se conhecer bem para não se expor. Comparo o texto como uma obra de arte, com uma pintura o artista expressa seus sentimentos através dela. Com a música acontece o mesmo. Por isso se exponha, escreva, mostre a você quem você realmente é.

A partir da leitura das palavras desse jovem, depreende-se que ele faz um convite a todas as pessoas para que, pela via da escrita, mostrem-se aos outros, exponham tudo aquilo de mais subjetivo que existe nelas. Mesmo sem dizer que escrever é um dos modos de satisfazer a pulsão, talvez nem conheça o conceito de pulsão (mas, neste caso não faz a menor diferença), este jovem percebe que "todo mundo tem sua mania", sendo assim, em vez de satisfazer essas manias por vias que prejudiquem a própria pessoa ou a sociedade, ele afirma que "no entanto temos que sempre procurar mecanismos eficazes e sadios para isso". Para ele, um desses mecanismos é a escrita.

Assim sendo, após ter discorrido acerca do ato de escrever como modo de sublimação, é importante considerar uma faceta primordial deste ato: o trabalho. Sem trabalho não pode haver produção, mas somente um simulacro de uma escrita feita para atender à demanda do outro. Quando alguém diz querer passar uma elaboração no mundo por meio da escrita, não poderá se abdicar de fazer o exercício necessário de passar horas na frente da tela do computador ou da folha em branco escrevendo várias páginas para delas aproveitar, quando muito, uma.

---

[20] Retirado de: http://www.mensagensvirtuais.com.br/msgs.php?id=3548, capturado em 10/09/2006.

Riolfi et.al. (2006: 62) apresenta duas pré-condições, no que tange à relação com o leitor, para aquele que escreve levar em conta ao produzir um texto visando à universalidade:

> 1) que o escritor possa assumir parcialmente o lugar do outro e deixar que seja este lugar que lhe dê as diretrizes norteadoras para a manutenção, supressão ou alteração de cada um dos segmentos que compõem o texto escrito; e
>
> 2) que o escritor possa esquecer parcialmente este mesmo lugar, deixando que a lógica interna do texto vigore, podendo, assim, sustentar e justificar cada uma das operações discursivas realizadas para a construção da ficção textual.

Nota-se que a natureza do trabalho é de mão dupla. De um lado, aquele que escreve deve encarnar parcialmente o lugar do outro e, a partir desse lugar, fazer as operações necessárias para a construção do texto. De outro, deve abrir mão desse lugar para que a própria lógica do texto que vai se configurando no decorrer da escrita dê o tom a partir do qual sustentará as operações realizadas no texto. Trata-se de um movimento duplo feito a partir de um querer e não de uma obrigação.

Nesse sentido, compartilho da ética da psicanálise que se diferencia de uma visada segundo a qual uma pessoa deva trabalhar ou fazer o bem por uma obrigação moral. A ética psicanalítica se funda, ao contrário, na possibilidade de transcender às demandas diretas de nossos semelhantes e insistir para fazer passar no mundo uma elaboração que seja fruto de uma decisão pessoal.

Sendo assim, a escrita será uma criação que funda a linhagem de um sujeito quando este colocá-la em circulação. Posto isso, cumpre, mesmo que rapidamente, tratar das nuances que envolvem a circulação de um texto na cultura, seja na escolar, universitária ou social.

1.3. Conquistar um nome: o aspecto social da escrita

Para a discussão que me proponho, é necessário sopesar a dimensão social envolvida na criação. Para alguém ser reconhecido socialmente por sua obra, não pode escrever um texto e deixá-lo circular anonimamente, pois, se assim o fizer, não será identificado pelos seus pares e, muito menos, se responsabilizará pelas palavras

depositadas no papel. Na contramão do anonimato, há a assinatura, atitude realizada por aqueles que, ao terminar um texto, firmam no papel, ou na tela do computador, que aquele texto é resultado do trabalho de alguém localizado no mundo, que tem um nome próprio.

Ao colocar um texto para circular socialmente, aquele que o assina precisa se responsabilizar por suas palavras. Esta responsabilização implica em saber lidar tanto com a repercussão que o texto pode ter diante de seus semelhantes como também com as próprias fantasias. Com relação a esta última implicação, retomo o conceito de pulsão, caracterizada por Lacan (1964) como um exercício que se dá na relação com o outro. Essa característica faz do humano uma espécie dependente dos seus semelhantes para obter o "prazer pessoal". Por essa razão, retomando a introdução deste capítulo, escrever é um exercício que se dá na tensão entre a vertente cultural e a subjetiva.

Assim sendo, pode-se dizer que um escritor, para satisfazer-se, deve levar em conta o desejo de agradar, inquietar, chamar a atenção, emocionar, ou seja, provocar alguma reação em seus pares. Deve, portanto, sopesá-los ao medir até onde levar seu estilo pessoal em um texto. Ao mesmo tempo, ao escrever, não pode estar preso ao pensamento: "o que o outro vai pensar de mim" pois, se assim estiver, nunca poderá colocar de si em um texto.

Portanto, só pode haver produção de algo novo quando essa for precedida pela superação da angústia inerente ao ato de criar que demanda: suportar a angústia de ser diferente dos outros e o trabalho para mostrar o que dessa diferença é possível transformar em obra. Fazer a travessia daquilo que Lacan nomeia como a "floresta da angústia" (LACAN, 1962-1963), demanda poder suportar a possibilidade do próprio sucesso. Se, em um primeiro momento, pode soar estranha a frase "alguém não gostar do sucesso", ao voltar ao ensinamento de Freud (1920) a respeito da inexorabilidade da pulsão de morte, pode-se entender que não é fácil para um sujeito sair da lógica do *automatismo da repetição* que o mantém na inércia.

Em um texto intitulado "Ódio ao Sucesso"[21], o psicanalista Jorge Forbes (2005) discorre a respeito das dificuldades imaginárias que um sujeito deve superar para autorizar-se a fazer sucesso. Trata-se de duas ordens de fenômenos. No público de quem faz sucesso, gera-se um incômodo advindo da percepção da possibilidade de sair do lugar comum, da mesmice de cada dia. Já para quem faz sucesso, o desconforto se dá

[21] http://www.psicanaliselacaniana.com/estudos/odio_ao_sucesso.html, acesso em 11 de junho de 2007.

porque “gera uma crise de identidade”, originada quando ele se destaca das demais pessoas da sua comunidade. Sendo a identidade humana estruturada na relação com o outro, o sujeito pode “entrar em crise” ao ser bem-sucedido, levando-o a criar máscaras para disfarçar o sucesso.

Para concluir, o psicanalista afirma que, ao contrário do que se pensa, chegar ao sucesso é um problema. Suportá-lo é um problema muito maior, pois exige que a pessoa passe a estruturar sua identidade independentemente do olhar do outro. Este é o único caminho possível de ser trilhado por todo aquele que quer sustentar uma produção em nome próprio. Trata-se de, ao mesmo tempo, incluir o semelhante (todo artista precisa de um público) e inventar um modo para driblar suas expectativas. Quem continua estruturando sua identidade a partir do olhar do outro enfrenta a conseqüência de passar pela vida sem nunca ter deixado nela uma marca de seu desejo e, o pior, arca com a frustração de nunca ter “agradado a todo mundo”.

Continuando a discussão, recorro novamente ao trabalho de Pommier (1992). O autor afirma que o ato de escrever fixa uma identidade no sujeito, ou seja, proporciona-lhe um nome. Além disso, provoca um movimento duplo em que aquele que faz, no caso, escreve, ao mesmo tempo em que realiza a ação se realiza nela. Como conseqüência do seu ato, obtém satisfação pela ação de criar, satisfazendo a pulsão, e assume o risco de ter sucesso em seu ato. As palavras de Pommier (op. cit: 166) são precisas e valem a citação:

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

Defendo que o ato de escrever de modo singular não é um privilégio restrito aos autores socialmente consagrados. Ao contrário, minha posição é que, já na escola, os professores podem trabalhar para que a escrita seja vista e praticada de outro modo. Em outros ambientes sociais, como a universidade, a formação do pesquisador deve visar à sustentação de uma elaboração que não seja mero cumprimento de uma demanda acadêmica, mas que signifique o resultado de um envolvimento por parte do pesquisador com o objeto de estudo com o qual decidiu trabalhar. Sobre a questão do

ensino e sua relação com a singularidade na formação de um pesquisador, passo a tratar na seção a seguir.

1.4. Ensino e singularidade na formação do pesquisador

Uma das minhas maiores inquietações subjacentes a esta pesquisa foi compreender o que leva pessoas com percurso de formação muito semelhante a produzir textos com qualidade muito díspar e a se relacionarem com a escrita de forma tão diferente. No momento em que isso me inquietava, a lógica era mais ou menos a seguinte: se escrever textos acadêmicos é algo que se aprende na universidade, ou pelo menos é o local onde imaginariamente se sabe onde encontrar os modelos de textos, como chega a acontecer tamanha disparidade entre os textos produzidos por sujeitos que, supostamente, aprenderam a mesma coisa?

Analisando a questão um pouco mais detidamente, percebo que ela se fundamenta em uma falácia: aquela segundo a qual a ação de escrever bem é passível de ser circunscrita no circuito ensino-aprendizagem. Hoje sei que se trata de uma perspectiva bastante arriscada.

Na busca de uma resposta para esta questão, eu poderia ter enveredado para um caminho moralista que consiste em rotular os sujeitos como “bons alunos” ou “maus alunos”, na lógica segundo a qual é possível “aprender” a escrever seguindo as instruções de quem ensina. Caso o ensinante julgue que está fazendo bem o seu trabalho, frente a um aluno que “não aprende”, tenderá a classificá-lo como sendo “mau”.

Para além deste raciocínio maniqueísta, compreendi que esta solução, apesar de cômoda, não era nada elucidativa, pois congelava processos que são dinâmicos e não permitia compreender minimamente como é possível sustentar o ato pedagógico. Dentre as razões para a não compreensão de como sustentar o ato pedagógico a partir de um pensamento maniqueísta, destaco o fato de o professor lidar, a todo o momento, com algo do qual não pode fugir, a saber, o imprevisível.

É nomeada como ensino-aprendizagem a categoria que muitas vezes designa a ação do professor e sua relação com o aluno. Nessa relação, até mesmo pelo nome dado

à categoria, acredita-se que há uma perfeita correspondência entre aquilo que se ensina e o que se aprende. Contudo, trata-se de uma falácia, pois todo o professor, para mais e para menos, não consegue assegurar, no momento do ensino, o que seu aluno aprendeu.

Riolfi (1999: 68) nomeia como *via da reprodução* o caminho que se percorre quando se forma um professor reprodutor do conhecimento produzido por outro pensador. Esta via é correlata com a categoria ensino-aprendizagem. Como consta a autora, se os professores estão sendo formados pela *via da reprodução*, há uma tendência bastante grande para que sigam, na prática com o aluno, o mesmo caminho. Ao percorrer o caminho da reprodução, o aluno se reduz a um porta-voz daquilo que aprendeu, que leu etc.

Segundo Riolfi, essa prática da reprodução se sustenta em um desejo de que houvesse um sujeito capaz de tudo saber. Quando se trata de um professor, o que a autora salienta é que, ao repassar um saber aos alunos, os professores colocam este saber como um imperativo, até mesmo como verdade absoluta, algo idealizado, completo, fechado. Conseqüentemente, quando algum aluno consegue, por si só, avançar, ir além daquilo que o professor acredita ser o saber "completo", o "ideal", o professor nega-o, rejeita-o. O problema de tal procedimento verifica-se na conclusão da linha argumentativa da autora, que escreve: "o saber compreendido no registro da reprodução, acaba por negar a existência do próprio sujeito, feito que ele é de lacuna, de corte". (op. cit: 69)

Na contramão da *via da reprodução,* a autora nomeia como *ética da repetição do real* o caminho trilhado por meio do qual se tenta formar um professor que, já na graduação, estabelece uma relação com o saber que é mediada por uma palavra própria. (op. cit: 72). Como explica Riolfi[22], o sintagma "palavra própria" consiste em uma metáfora. Não significa que um ser humano é dono das palavras, que são sempre do Outro, ou seja, já estavam em circulação na cultura quando da chegada de cada qual. Compreende-se, então, que a expressão designa a construção de uma posição com relação ao saber na qual o lugar de enunciação desde onde o sujeito que busca produzir pode construir uma resposta ao enigma que a opacidade das palavras dos autores que produziram os textos de base lhe colocou.

[22] Comunicação oral no *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise*, no dia 19 de fevereiro de 2008.

Diferentemente da *via da reprodução,* a *ética da repetição do real* pressupõe um saber incompleto, no qual existe espaço para as palavras daquele que está sendo formado. Inicialmente, o sujeito não saberá o que irá produzir, mas, ao entrar com "radicalidade" em uma área do conhecimento, deixará ser perpassado pelos seus próprios significantes e, assim, produzirá significantes novos.

Dos dois caminhos aqui apresentados e nomeados por Riolfi, interessa-me investir na *ética da repetição do real*, uma vez que é a partir dela que um sujeito pode encontrar os meios para mostrar sua singularidade. Como já colocado, sustentar essa ética implica que o sujeito tenha uma relação diferente com o saber, envolvendo-se efetivamente na sua elaboração. Posto isso, a antiga categoria, ensino-aprendizagem, precisa aqui ser renomeada, pois esta não abarca a dimensão subjetiva. Deste modo, ao invés de lidar com a categoria de ensino, é preciso aqui mobilizar o conceito de *transmissão inconsciente*.

Mas, o que é *transmissão inconsciente*? Para introduzir o assunto, utilizo as palavras da professora Claudia Riolfi que, em comunicação oral[23], deu a seguinte definição: "transmissão é o modo de chamar a operação por meio da qual se leva alguém a 'virar' o disco. E isso só se dá por atos e não por palavra".

Se, em um primeiro momento podem parecer estranhas as palavras escritas acima, estudando melhor o conceito, percebe-se que a metáfora usada pela professora é precisa. Isso porque, ao escolher a *via da reprodução*, um sujeito só "toca a mesma música", vive "empacado" no mesmo lugar. Continuando a metáfora, ele é como aquele disco arranhado que, sempre em um mesmo local, pára de tocar e volta à mesma música.

Para que haja produção, aquele que escreve precisa, de algum modo, virar o disco. Para que isso aconteça, não pode se limitar ao que é ensinado, mas apropriar-se, também, de um saber que é transmitido. Portanto, estou aqui defendendo que para existir um ato de criação que possa fundar a linhagem de um pesquisador é necessário que se estabeleça uma relação em que a *transmissão* ocorra. Para melhor elucidar o conceito, cito, na seqüência, as belas palavras de Mendonça Filho.

[23] Comunicação oral no *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise*, no dia 21 de março de 2008.

> A transmissão está além do que podemos definir como o que é aprendido, da mesma forma como ver, escutar, degustar e tocar estão além do que podemos enunciar no discurso como visto, ouvido, saboreado e tocado. As palavras marcam simultaneamente o modo de expressão do que desejamos transmitir ao outro, e a impossibilidade de nos tornarmos absolutamente inteligíveis para ele. (MENDONÇA FILHO, 1998: 81)

É interessante observar do comentário do autor que ele consegue capturar a noção do inominável e do indizível que ocorre na transmissão. Mas, alguém pode perguntar: o que se transmite na *transmissão*? Não se trata de transmitir conteúdos, de modelos pré-existentes, de acúmulos de informações, ou qualquer coisa correlata, mas, sim, um modo responsável de lidar com o saber, um modo de funcionamento a partir do qual aquele que estuda se sente convocado para buscar um "saber-fazer".

A partir da diferenciação aqui colocada entre a concepção de ensino-aprendizagem e *transmissão*, é possível pontuar em algumas linhas o seguinte: há manuais de metodologia científica sobre a escrita de trabalhos acadêmicos, em especial de dissertação de mestrado, há também, na universidade, certo imaginário sobre como deve ser uma dissertação. Entretanto, ainda que o conteúdo desses livros esteja acessível a todo e qualquer um, sua existência não garante uma dissertação "bem escrita".

Na linha de reflexão assumida, é preciso considerar dois fatores que fazem os verbos "transmitir" e "ensinar" serem tão diferentes quanto a água e o vinho: transmitir está do lado da singularidade, já o ensinar liga-se ao genérico; transmitir entra no campo do imprevisível, *versus* o ensinar, que é calculado quanto a um ideal.

Para exemplificar o conceito de transmissão, recorro a um exemplo do *corpus* que reúne as produções da informante Pietra. No processo de escrita de um dos capítulos finais de sua dissertação, ela foi orientada, em um determinado ponto do capítulo, a recorrer ao trabalho de Freud (1914), texto no qual o autor apresenta uma introdução ao conceito de narcisismo. Lido o texto, a mestranda enviou para seu orientador uma versão do capítulo já constando uma resenha do texto. No que se segue, faço um recorte da resenha.

01. Para uma compreensão mais ampla do que sejam as instâncias do Ideal, assim como
02. acerca da constituição das mesmas, é necessário retroagirmos o olhar para a elaboração
03. freudiana acerca do narcisimo.
04. Freud (1914) ao ensinar sobre o narcisismo, inicia mobilizando a teoria da libido, segundo
05. a qual os instintos de um sujeito dividem-se entre os instintos libidinais e os instintos do
06. Ego, visando a demonstrar a dualidade a que o ser-humano está fadado. Os instintos
07. sexuais são aqueles que se relacionam com o gozo, enquanto que os do Ego são aqueles
08. que o indivíduo, a partir daquilo que é socialmente posto e aceito na comunidade em

09. que ele circula, adotou como certos para conduzir a sua vida. É a parte que lhe cabe do
10. latifúndio das regras sociais. A co-existência dessas duas instâncias instaura a duplicidade
11. na vida de um indivíduo que é constantemente "puxado" para um lado ou para o outro.

Ao ler as onze linhas da resenha, pode-se dizer que se trata de um texto escrito em língua portuguesa. Contudo, informante somente reproduziu as mesmas palavras ditas por Freud. Pietra mencionou vários conceitos importantes da psicanálise, mas não os explicou.

Depois de mandar o capítulo para o orientador ler, percebeu que, dias depois, ele devolveu a versão por email, sem escrever um comentário no corpo do email ou na parte da resenha do Freud, ao contrário do que ocorreu com o restante do capítulo no qual constavam correções e observações de várias ordens. A primeira hipótese feita por Pietra foi a seguinte: "acho que (nome do orientador) não leu a resenha, impossível não ter nada de errado". A mestranda ficou bastante irritada pensando, a princípio, que o excerto em questão não havia sido lido por negligência ou descaso do orientador.

Semanas se passaram e Pietra voltou ao texto. Em uma conversa informal, justamente comentando sobre o caminhar da dissertação e os modos por meios dos quais um sujeito escreve, a mestranda me contou o caso que acabo de relatar. Confessou que, ao passar a irritação com o orientador, retomou a parte do texto em que constava a resenha do Freud e, nessa retomada, chegou à seguinte afirmação: "nossa, aquela minha resenha do Freud nenhum orientador merecia ler".

Curiosa esta mudança de posição de Pietra. O orientador não falou qualquer palavra a respeito da resenha. Mas, mesmo sem falar, Pietra percebeu que o texto não estava bom a tal ponto de reconhecer que "nenhum orientador" mereceria ler o que tinha escrito, não somente o seu orientador. Após reconhecer a precariedade do texto inicial, tempos depois a mestranda conseguiu depurar as idéias que queria imprimir no papel e refez a resenha.

Na nova versão, a informante conseguiu circunscrever o conceito de narcisismo dentro do seu trabalho e explicar porque ele era importante, além de escrever de modo que o leitor entendesse melhor o tinha escrito. Não lançou simplesmente os conceitos tais como *libido*, *gozo* etc., mas tentou, minimamente, explicar o que seria cada um.

O que me interessa ao trazer esse testemunho é discorrer a respeito da mudança de posição de Pietra que ocorreu devido ao posicionamento do orientador. Em um

primeiro momento, era o orientador quem poderia não ter lido, pois ela mesma não acreditava que a resenha estava tão perfeita a ponto dele não ter feito nenhum comentário no texto. Dias depois, mudou completamente sua opinião, a ponto de reconhecer que o texto não estava bom. Essa mudança de posição não foi decorrente a qualidade do texto em si, mas, sim, da reflexão do posicionamento do orientador, que a levou a refletir sobre o assunto. É por ter percebido a estranheza da atitude do orientador de responder para ela com dois brancos (no email e na resenha), que pôde notar algo que ela já sabia: que o texto não estava bom, pois caso tivesse certeza da qualidade do texto em questão, provavelmente não iria estranhar a atitude do orientador.

Conversando sobre o assunto, Pietra disse que, de fato, nunca o orientador disse para ela como deveria ser uma "boa dissertação", contudo, mesmo sem saber como, pôde perceber o modo como deveria ser. Quanto ao orientador, não precisou fazer um "sermão" para que sua aluna visse que precisava trabalhar nos modos de elaboração da resenha, pois transmitiu um modo de funcionamento a partir do qual a aluna pôde calcular a "estranheza"..

Para melhor explicar a diferenciação entre ensino e *transmissão*, por motivos didáticos, estabelecerei outras diferenças entre essas duas instâncias por meio do Quadro II, que se segue:

	ENSINAR	**TRANSMITIR**
Visibilidade	Visível	Invisível
Posição do desejo do orientador e aluno	Recalcado ou foracluído	Desejo inconsciente, sujeito responsável
Localização da angústia do orientador e do aluno	Recoberta com alguma construção imaginária	Presente de maneira que não se disfarça, empurrando o sujeito ao compromisso
Decisão de orientar por parte do orientador	Deliberada	Inconsciente
Localização das falas do orientador	Enunciados	Enunciação
Posição sexuada do orientador	Não mobilizada	Mobilizada, orienta como homem ou como mulher.
Posição do orientador com relação ao modelo teórico	Identificado ao modelo que ensina, de onde decreta se está certo ou errado.	Identificado com o ato de ensinar, e não com um modelo qualquer.
Resultado do processo	Reprodução do que foi ensinado	Reelaboração do que foi transmitido, pelo agenciamento de uma singularidade.

Quadro II: *Diferenças entre Ensinar e Transmitir para a Psicanálise*

Para dar conseqüências do quadro para a escrita de uma dissertação, recorro a um verbo utilizado principalmente no mundo policial, em que é comum ouvirmos frases como: “a bala ricocheteou e atingiu quem não devia”, significando que ela desviou, ou algum estilhaço dela atingiu alguém que não estava na mira do atirador.

Da mesma maneira, um professor que tem um modo de se relacionar com o saber diferenciado, que, mesmo sem saber prima pela *transmissão*, não tem como garantir se o que está tentando transmitir atingirá X pessoa e não Y, muito menos conseguirá calcular quais efeitos seu modo de agir causará no aluno.

Levando a questão para a produção de uma dissertação, um professor orientador, no caso, que queira que seu aluno escreva uma “boa dissertação”, não será pela fala que mostrará ao aluno. Ao contrário, se assim o fizer, o que este aluno saberá somente serão informações e sua produção se configurará em uma reprodução daquilo que supostamente aprendeu.

Seguindo o caminho da *transmissão*, o professor que orienta um trabalho a todo o momento lidará com aquilo que ele mesmo não sabe. Pelo exemplo mostrará ao aluno, descobrirá com ele modos de fazer a pesquisa, não o deixará sozinho, mas fará par com ele no processo de construção de um trabalho.

No que tange à perspectiva do aluno, também é possível estabelecer diferenciações. Na relação de ensino, vê-se que o aluno acumula informações, é uma relação mais imediata, em que quase simultaneamente responde àquilo que lhe foi ensinado. Contudo, há uma estagnação da parte de quem aprende, pois este nunca se descolará do que pensa do “outro”, já que sempre o verá como aquele que “tudo sabe”. Nessa relação, não se exige, necessariamente, um tempo de silêncio para que o sujeito reflita sobre suas posições e, muitas vezes, mude.

Na *transmissão*, ao contrário, nada é cumulativo. A mudança ocorre de maneira drástica e vem como conseqüência da posição do sujeito com relação ao outro. Como no caso vivenciado por Pietra, exigiu-se um tempo de depuração, um tempo de silêncio no qual, inconscientemente, refletia sobre o texto que a esperava no computador. Após este tempo, a aluna pôde mudar de posição, tanto sobre aquilo que pensava do seu orientador, quanto do texto que tinha escrito. A mudança foi radical. De uma posição bastante cômoda perante o saber para uma mais ativa; a partir da qual passou de uma

postura de aluna que apresentou algo inaceitável para o orientador para uma outra que a fez rever o que tinha escrito até apresentar um produto aceitável.

Dado que a *transmissão* é um processo em que se transmite justamente um modo de funcionamento de cada qual lidar com o saber, o modo como cada um fará isso será diferente. Para além da vertente cultural que regula como um texto deve ser escrito, há a vertente subjetiva, definida pela pulsão. Ainda que um sujeito não tenha controle sobre seu modo de funcionamento, ele não pode eximir-se da responsabilidade daquilo que ele é e dos produtos elaborados por ele.

Portanto, no próximo capítulo, cumpre discorrerei a respeito de como Jones lidou com essa tensão entre as duas vertentes. Nesse percurso de formação da mestranda, viso a mostrar como a escrita foi o instrumento por meio do qual a informante pôde *aprender a escrever.*

2. APRENDER A ESCREVER

O presente capítulo visa a reconstruir o processo por meio do qual Bridget Jones *aprendeu a escrever,* ou seja, pôde, gradativamente, aproximar suas produções daquelas que não costumam oferecer muito embaraço quando são colocadas à prova junto a sua comunidade interpretativa.

Esclareço inicialmente que estou usando a expressão *aprender a escrever* para designar um modo de construir um texto escrito do qual se infere a realização de um movimento complexo por parte de quem o redige. Trata-se 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; 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 a seus pares da pertinência da decisão.

Quais são as dificuldades encontradas pelo homem contemporâneo para "incluir o outro" na escrita? Para responder a esta questão, cumpre discorrer, ainda que brevemente, a respeito das principais características do mundo globalizado e suas conseqüências para o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com o psicanalista Jorge Forbes (2005), vivemos em uma época em que já não existe padrão a ser seguido.

No texto "Geração mutante" (op.cit), Forbes destaca as transformações sofridas em nossa sociedade a partir da globalização, dando ênfase às mudanças que ocorreram na geração de adolescentes de hoje, em comparação com a geração de 68. Interessa-me a discussão feita por Forbes porque uma dessas mudanças é a alteração da relação do sujeito com o saber. Se, nas gerações anteriores à década de 60, os jovens tendiam a se interessar pelo saber constituído e a se esforçar para dele apropriar-se, para o psicanalista, após esta data, temos visto uma sucessão de gerações para quem o saber deixou de ter sentido. Em suas palavras:

> A globalização, a queda dos ideais e da hierarquia masculina abriram a possibilidade do curto-circuito da palavra, para o pior e para melhor. Para pior, notamos o aumento das doenças que eu chamaria de "doenças do curto-circuito da palavra": os tóxicos, a delinqüência despropositada, o fracasso escolar, os distúrbios psicossomáticos. Para o melhor, surgem inovadoras soluções como a música eletrônica e os esportes radicais, e temos boas razões para acreditar que estamos às portas de um novo renascimento cultural, uma vez esgotada a miragem da onipotência tecnológica dos últimos anos. (FORBES, op.cit: 27).

A partir do trecho em destaque, pode-se afirmar, portanto, que a relação dos jovens com a palavra articulada sofreu um enfraquecimento. Tem-se privilegiado as formas de expressão que prescindem da mediação do significante. A principal conseqüência desta transformação com relação à escrita de textos é a produção de peças mistas, que não chegam a consistir em textos redigidos de acordo com as regras clássicas de textualização.

Saliento, aqui, uma diferença essencial da escrita que estou classificando como sendo a canônica e aquela que vem sendo mais praticada pelos jovens. Dada a natureza de meu trabalho, o traço distintivo entre uma e outra formulação não será de caráter textual. Utilizarei o par **angústia *versus* saber** (LACAN, 1962-63).

Anteriormente, protegido por ideais e modelos que, supostamente, lhe garantiriam a receita do bem-viver, os sujeitos tendiam a suportar por tempo maior a angústia gerada por um trabalho ainda a fazer e a investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.

Na ausência do conforto falacioso dos modelos a serem seguidos, ou bem os jovens encontram modos alternativos de lidar com a própria angústia (como, por exemplo, os esportes radicais) ou bem não têm os instrumentos para tolerá-la. Neste caso, não permanecem trabalhando em uma versão até poder escolher como querem escrever. Eximem-se da responsabilidade, delegando-a ao seu leitor.

Em outras palavras, quando se tratava da própria produção, Bridget não distinguia o pré-texto do texto propriamente dito. Ao corrigir um texto de outra pessoa, conseguiria localizar os problemas do texto bem como dizer as operações necessárias para que a pessoa o melhorasse. Contudo, ao ler um fragmento que ela mesma escreveu, não podia enxergar sua própria escrita, uma vez que não conseguia retroagir sobre o seu próprio dizer o suficiente para tomá-lo como objeto de análise.

Escrevia várias vezes a mesma idéia, mas de modos diferentes, na tentativa de que uma das versões fosse validada por seu orientador e por seus colegas, aos quais recorria com freqüência para que eles a auxiliassem na leitura de um parágrafo. A conseqüência desse "apressamento" para livrar-se de sua angústia é verificada ao se observar o volume de material escrito recebido de Jones, a partir do qual se pode perceber, ainda, o grande esforço da informante para transformar suas muitas idéias em um texto passível de ser colocado em circulação.

Ressalte-se que suas dificuldades não podem ser atribuídas à ignorância das "regras da cultura universitária", uma vez que estas lhe foram apresentadas cuidadosamente reiteradas vezes, desde que ela ainda era aluna de iniciação científica. Portanto, posso afirmar que ela tinha conhecimento de que para escrever um texto acadêmico era preciso trabalhar na construção da *ficção textual*.

Jones, contudo, inicialmente não fazia essa distinção entre o uso privado da escrita, a partir do qual cada um pode escrever conforme lhe convenha, do uso público. No caso do primeiro uso, a escrita tem como uma das funções ser um suporte para a memória. Assim sendo, é permitido fazer bilhetes, desenhos, escrever em tópicos etc. Já no caso do segundo uso, para que um pré-texto vire texto e possa circular publicamente é preciso fazer várias operações de textualização, discursivização, adequação ao gênero etc.

Posto isso, dividirei o capítulo em duas partes. Na primeira, empreenderei a descrição do banco de dados formado pelo material que Jones me entregou ao longo do mestrado e, na segunda, analisarei os modos como o *trabalho da escrita* ressoou na escrita de minha informante.

2.1. Os muitos fios que precederam a dissertação

Quando se olha para um texto já publicado, não se imagina quantas versões precederam aquela última que foi considerada por aquele que escreveu como "pronta". Isso porque, como já explicitado por Riolfi (2003), aquele que escreve trabalha para construir uma *ficção textual*, processo por meio do qual se vela a quem tem acesso à peça escrita todo um conjunto de operações pelas quais um sujeito a teceu.

Justamente por me interessar pelo processo de escrita e não somente pela peça pronta, resgatei todas as versões que precederam a *ficção textual* da dissertação de Jones. Ao me deter no material produzido durante a tessitura da dissertação, percebi que a informante utilizou-se de muitos fios, que seriam as várias versões produzidas até chegar àquela considerada por ela como final.

Assim sendo, o traço mais acentuado de meu dossiê é o volume de material a que tive acesso. Pelo fato de ser uma aluna muito esforçada e pouco persistente, Jones fazia versões parciais de seus textos, mas não chegava a dar conseqüência aos exercícios de reflexão previamente iniciados.

Há predominância de arquivos que foram abortados; versões com somente algumas anotações que serviriam de lembrete para desenvolver um raciocínio; versões manuscritas com desenhos que fazia para melhor entender um conceito etc. Tamanho era o número de versões que fazia que, muitas vezes, precisou ser lembrada pelos seus colegas de grupo de pesquisa de algo interessante que já tinha escrito; mas que, tempos depois, foi esquecido por ela, como foi o caso de todo o levantamento bibliográfico do estado da arte a respeito do tema tratado na dissertação.

Para exemplificar como demorava a se aprofundar em uma idéia, no que se segue reproduzo duas versões que foram compostas somente por um parágrafo.

O primeiro exemplo, no meu *corpus* de pesquisa, foi retirado de uma pasta chamada por Jones de "Introdução", dentro de outra nomeada como "Dissertação". A versão, a seguir, é formada por um parágrafo em que minha informante começou um raciocínio, mas não deu prosseguimento a ele.

01. Na tentativa de apreender traços sobre o modelo de professora ideal que circula
02. na atualidade optei pelo estudo de relatos de experiência publicados em duas
03. revistas de circulação nacional, a (nome da revista) e (nome de outra revista).
04. Tal escolha justificou-se, no caso da primeira, devido à sua ampla circulação e,
05. no da segunda, pela presença de uma seção especialmente dedicada ao tipo de
06. texto cuja análise consiste no cerne do estudo ora apresentado.

As seis linhas que compõem a versão apresentam ao leitor qual é o objeto de estudo de minha informante, bem como os motivos pelos quais ela escolheu os dois periódicos mencionados. Descrita a idéia principal, a informante não dá prosseguimento à versão que, baseando-me no nome da pasta em que foi colocada, seria parte de sua introdução.

É importante destacar, ainda, que, no mestrado, Jones não tomou como objeto de estudo os relatos de experiência publicados nas duas revistas a que se remete, mas somente os publicados em uma delas. Assim, acredito que este parágrafo foi escrito quando a informante ainda nutria a idéia de trabalhar com dois periódicos, idéia que foi descartada por ela. Observe-se a próxima versão:

01. Ressalte-se que, em todos os exemplares examinados, a contracapa e o seu verso,
02. juntamente com a folha de rosto, foram ocupados por anunciantes da iniciativa privada
03. particulares de ensino: *Colégio Objetivo* e *Sistema Positivo*. Do mesmo modo, o espaço do
04. verso da contracapa foi ocupado pelas seguintes propagandas: do Governo Federal; da
05. própria fundação que mantém a revista; de uma rede de TV (Cultura); de uma editora
06. (IBEP); e de redes particulares de ensino (Dom Bosco e Etapa).

Localizado dentro da pasta "Dissertação", este parágrafo, pelo que se pôde depreender, comporia o capítulo um no qual Bridget descreveu o suporte que analisou. As seis linhas apresentam uma das características comuns em todos os exemplares estudados que, para a informante, é relevante destacar: a de no periódico conter anunciantes da iniciativa privada. Porém, esta informação ficou solta, pois a partir dela não concluiu o raciocínio, nem fez relações ou hipóteses do que poderia significar a informação que destacou.

A partir desses exemplos, pode-se depreender uma característica que marcou o processo de escrita da dissertação: Jones escrevia com intensidade. Contudo, como tinha muita dificuldade de fazer suas escolhas argumentativas, demorava bastante tempo até chegar a construir um texto que pudesse ser compartilhado com seus pares. Sem conseguir suportar com paciência essa espera da construção de um texto, Jones tornava público, em especial para seu orientador, uma versão de texto ainda em estado muito precário.

O percurso de mestrado da informante durou menos de três anos. A versão final da dissertação, depositada nas instâncias competentes, contém cento e vinte e oito páginas. O trabalho se compôs por uma introdução, três capítulos e as considerações finais. Trinta e cinco trabalhos foram mobilizados em suas referências bibliográficas, sendo a maioria de algum modo ligada à França, o que mostra o interesse da informante em estudar os autores fonte das áreas com as quais trabalhou: Lingüística, Psicanálise e Educação. Pude observar que Bridget se preocupou em fazer um levantamento bibliográfico rigoroso para localizar seu trabalho no estado da arte, fato que demonstra o

interesse em pesquisar o que já tinha sido produzido, na tentativa de colaborar com o avanço das pesquisas na área.

Para dar a ver como a dissertação de Jones se teceu, bem como o volume de material produzido, organizei os rascunhos separando-os por capítulos e categorias de textos. Sistematizei o número de versões em tabelas, que estão divididas em cinco categorias: 1) *Manuscritos* – são as versões dos textos produzidos à mão, sendo que estes geralmente eram escritos no verso das páginas de outras versões da dissertação; 2) *versões parciais* – consistem nas versões de textos que recebi, mas que estavam com páginas faltando; 3) *Versões Completas* – são as versões que continham todas as páginas; 4) *Versões com observações do orientador* – versões lidas pelo orientador e com várias observações, tanto feitas de modo manuscrito quanto digitado; 5) *Versões reescritas depois de lidas pelo orientador* – trata-se daquelas versões que foram reescritas após a devolutiva do orientador.

O número colocado ao lado de cada categoria corresponde à quantidade de versões produzidas. Na penúltima linha de cada tabela, vê-se o total geral de versões feitas para cada capítulo ou parte da dissertação. Por último, para se ter a dimensão do volume do material que recebi, coloquei o total do número de páginas, número obtido somando-se o número de páginas de cada versão.

Com relação ao número total de versões, cumpre fazer uma ressalva. Ele engloba tanto as versões escritas por Jones quanto aquelas com observação do orientador. Considerei, na soma total, as versões com observações do orientador uma nova versão de cada capítulo porque, dada a quantidade de alterações efetuadas por ele, percebi que não poderia, de forma alguma, considerá-la como a mesma versão que foi entregue anteriormente pelo aluno. Depois que uma versão "passava pela mão do orientador", o texto era totalmente modificado.

Minha opção também se justifica porque não foram raros os momentos em que o orientador, durante uma reunião de orientação, se sentava com uma das alunas em frente ao computador e, juntos, já alteravam o texto trazido para discussão na reunião. Soma-se a essa característica de trabalho, o fato de que foram muitas as devolutivas que o orientador fez, por email, dos textos das orientandas. Ao ter acesso ao arquivo com uma das versões dos capítulos, ele já ia fazendo as alterações que julgava necessárias para a

construção argumentativa do texto das alunas. Assim sendo, texto modificado por ele se configurava como uma nova versão.

Feitas as apresentações iniciais, passo a apresentar, de modo mais sistematizado, o volume e descrição do material que recebi de Jones. Observe-se a Tabela 1:

INTRODUÇÃO	
Manuscritos	3
Versões Parciais	8
Versões completas	14
Versões com observações do orientador	17
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	2
Total	**44**
Total de número de páginas	**300**

Tabela 1: *versões que precederam a introdução*

Para chegar às quinze páginas que formam a versão final da introdução, foram produzidas quarenta e quatro versões deste capítulo. Escrito em primeira pessoa do singular, minha informante explicou para seu leitor seu objeto de pesquisa; objetivos; em que momento de sua vida e como nasceu o desejo de escrever a respeito do tema escolhido para pesquisar no mestrado. Explicou, ainda, os principais conceitos mobilizados em seu trabalho e resumiu os capítulos que compuseram a dissertação.

Uma parte da introdução importante a ser destacada é a entrevista que a própria informante fez com ela mesma explicando no que consistia seu trabalho. Esta entrevista é fruto de um exercício de escrita em que a informante se propôs, por meio de perguntas e respostas, explicar resumida e didaticamente no que consistia seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma tentativa de organização de fala que foi feita por meio da escrita. Resultado? A partir da entrevista Jones falou com segurança e propriedade de seu trabalho. O texto integrou a introdução da informante e se tornou uma peça singular pela qual Jones se responsabilizou.

A próxima tabela sistematiza as versões do capítulo um.

CAPÍTULO 01	
Manuscritos	4
Versões Parciais	8
Versões completas	23
Versões com observações do orientador	23
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	4
Total	**62**
Total de número de páginas	**743**

Tabela 2: *versões que precederam o capítulo 01*

A versão final do capítulo um foi composta por quarenta e duas páginas. Este foi o capítulo que primeiro começou a ser escrito e o primeiro a ser concluído. Dos três que compuseram a dissertação, este é o com menor número de versões, sessenta e duas.

Jones fez um levantamento bibliográfico do estado da arte em que se localiza seu trabalho. Feito isso, descreveu o *corpus* com o qual trabalhou e suas principais características. A descrição do *corpus* foi feita por meio de exemplos dos tipos de texto com os quais trabalhou. Das sessenta e duas versões, vinte e três estão com observações do orientador. É um número elevado que já indica a persistência também do orientador para auxiliar a orientanda na confecção do texto. Passo à próxima tabela.

CAPÍTULO 02	
Manuscritos	10
Versões Parciais	6
Versões completas	15
Versões com observações do orientador	27
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	11
Total	**69**
Total de número de páginas	**536**

Tabela 3: *versões que precederam o capítulo 02*

O número de sessenta e nove versões do capítulo dois é muito expressivo e indica que este foi um capítulo que passou por um grande número de transformações. Demandou um trabalho muito maior de Bridget e, também, do orientador. Ele incidiu no texto fazendo observações em vinte e sete versões. A versão final foi composta por vinte e quatro páginas que foram divididas em oito seções. Neste capítulo, Jones retomou os principais estudos lingüísticos que se detiveram ao exame da instância do "eu", apresentando-o como uma instância heterogênea. Em seguida, deteve-se no exame do *corpus* da dissertação analisando-o à luz dos estudos sobre o fenômeno da heterogeneidade constitutiva e da teoria polifônica da enunciação.

Outra especificidade deste capítulo é o número de versões manuscritas encontradas, dez no total, sendo que a maioria delas foi escrita no rascunho de outras versões do mesmo capítulo.

A quarta tabela sistematiza os números de versões do terceiro capítulo.

CAPÍTULO 03	
Manuscritos	10
Versões Parciais	5

Versões completas	26
Versões com observações do orientador	22
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	13
Total	**76**
Total de número de páginas	**877**

Tabela 4*: versões que precederam o capítulo 03*

Campeão absoluto no número de versões, o capítulo três foi o último a ser escrito pela informante. Com o total de trinta páginas, nesse capítulo Jones apresentou e discutiu como é construída a imagem de professor ideal realizada pelo periódico que estudou. De todas as partes da dissertação este é o que concentra o maior número de páginas no total. Do mesmo modo como nos outros capítulos, o orientador também incidiu muitas vezes no texto, vinte e duas foram as versões em que fez observações.

Observe-se a quinta tabela:

CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Manuscritos	4
Versões Parciais	2
Versões completas	13
Versões com observações do orientador	6
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	3
Total	**28**
Total de número de páginas	**161**

Tabela 5: *versões que precederam as considerações finais*

As oito páginas que compõem as considerações finais foram dadas como "prontas" após vinte e oito versões, dentre as quais seis contêm observações do orientador. Além de retomar o percurso da pesquisa e sistematizar as principais conclusões a que chegou com o estudo realizado, Bridget teceu sua argumentação lançando um convite aos seus leitores. Convidou-os a fazerem uma parceria com ela no intuito de construir um modo de relacionamento com o ensino, em que a invenção e responsabilidade são as palavras-chave, no sentido de cada qual inventar um caminho que seja próprio para o ato de ensinar e não se pautar em um único modelo considerado como "ideal".

Na tabela abaixo, segue o número de versões feitas para a última parte da dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Manuscritos	0
Versões Parciais	0

Versões completas	7
Versões com observações do orientador	1
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	2
Total	**10**
Total de número de páginas	**24**

Tabela 6: *versões que precederam as referências bibliográficas*

Para as referências bibliográficas foram feitas dez versões. Comparando com o padrão de Jones, a partir do número de versões produzidas para as outras partes da dissertação, este não é um número tão expressivo. Pelo que pude concluir, ele indica que a informante não acrescentava às referências bibliográficas cada vez que mobilizava um novo autor no interior da dissertação, mas que fazia isso com um grande espaço de tempo de uma versão para outra.

Além do material referente às partes da dissertação, meu dossiê foi composto por um total de dezoito versões de artigos cujos temas se relacionavam à pesquisa, em especial artigos a respeito dos conceitos psicanalíticos mobilizados na dissertação, como, por exemplo, *identificação*, *imaginário* e *formação da instância do "eu"*.

ARTIGOS INCLUSOS NO MATERIAL	
Manuscritos	0
Versões Parciais	2
Versões completas	17
Versões com observações do orientador	0
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	0
Total	**19**
Total de número de páginas	**179**

Tabela 7: *versões de artigos inclusos no material*

Como se tratou de um material de pesquisa, cada versão corresponde a um artigo diferente que foi incluído ao material que Jones me entregou. O número de dezenove indicia, somado com os trabalhos referidos na bibliografia, que, durante o percurso do mestrado, a aluna estudou e se apropriou de vários textos teóricos. Trata-se de uma característica da informante: ser estudiosa.

A Tabela 8 pode ser considerada como conseqüência dessa última. Ela sistematiza as anotações e resenhas feitas por Jones a partir da leitura de alguns dos textos teóricos mobilizados na dissertação, em especial textos de Freud e Lacan. No total, recebi dezenove versões, dentre as quais doze são de textos diferentes. Este

número mostra que a informante preocupou-se por, ao menos de autores como Freud e Lacan, fazer uma resenha do texto lido, bem como relacioná-lo à sua pesquisa.

É importante destacar esta preocupação de Jones, pois indicia que a informante, ao trabalhar com os autores que embasariam seu trabalho, buscou modos de incluir o outro. Ao fazer várias versões de resenhas dos textos, procurou modos de entender o que os autores diziam e investiu em mobilizar uma dada teoria de modo subjetivado, a partir do que entendeu como relevante para a construção do seu trabalho.

ANOTAÇÕES DE TEXTOS TEÓRICOS UTILIZADOS NA DISSERTAÇÃO	
Manuscritos	5
Versões Parciais	2
Versões completas	12
Versões com observações do orientador	0
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	0
Total	**19**
Total de número de páginas	**83**

Tabela 8: versões de anotações de textos teóricos

Por fim, a última tabela reúne o total de papéis avulsos encontrados no dossiê.

PAPÉIS AVULSOS	
Manuscritos	49
Versões Parciais	10
Versões completas	85
Versões com observações do orientador	13
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	0
Total	**157**
Total de número de páginas	**320**

Tabela 9: versões de papéis avulsos encontrados no corpus

Considerei como papéis avulsos parágrafos manuscritos soltos em uma página que não consegui identificar a que capítulo poderia pertencer; receitas médicas, *e-mails* que a informante escreveu para a orientadora em documento do Word; idéias soltas a respeito de um evento ou acontecimento que participou; bilhetes para si mesma; partes soltas de capítulos, em que não foi possível identificar a qual versão poderia pertencer; esquemas feitos pela orientadora nas reuniões de orientação etc.

A partir da descrição do *corpus*, o que pude depreender do ato de escrever de Jones é que ele foi feito com intensidade. Posso pensar que é como se Jones fosse uma "máquina de escrever palavras". Contudo, por ser pouco persistente, escrevia uma idéia e logo a abandonava, sendo que muitas de suas palavras eram, depois de algum tempo,

descartadas tanto por ela mesma quanto por sua orientadora. Portanto, o fato de escrever várias vezes a mesma coisa, permite-me dizer que Jones utilizava a escrita para dar forma ao mundo, como um aparato potente para auto-organização, ou, nas palavras de Lacan (1975-1976: 140) "como fazer que dá suporte ao pensamento".

Dada a importante função que a escrita exercia em Jones, esta escrevia em vários lugares: casa, faculdade, casa de amigos, *lan-house*, de forma manuscrita onde estivesse. Por causa dessa disposição geográfica móvel, somada à sua desorganização, muitas vezes perdia as versões dos capítulos, não gravava a versão mais atual de um texto, esquecia-se de um texto que já havia escrito etc.

Tendo dado um panorama do banco de dados que recebi de Bridget Jones e descrito suas principais características, no que se segue, meu esforço será o de mostrar como o volume de material produzido por Jones está intrinsecamente ligado ao modo de funcionamento da informante, ou, à forma como, preferencialmente, obtém satisfação. Para tanto, trabalharei com o conceito de narcisismo, o qual se tornou essencial para que eu pudesse desenvolver a reflexão a respeito do *aprender a escrever.*

2.1.2. Para aprender a escrever é preciso desprender-se: o narcisismo que une e separa

Nesta seção, discorrerei a respeito do conceito de narcisismo e suas conseqüências para aquele que escreve. Em especial, meu foco será o de demonstrar que quanto mais Bridget estava colada ao seu narcisismo, mais ela produzia o que podemos considerar como cacos, fragmentos de idéias, pois, no seu modo de escrever, se ela entendia uma idéia, isso era o que importava, ainda que outras pessoas não pudessem entendê-la. Trata-se de um funcionamento inconsciente, o que não exime aquele que escreve de, ao produzir um texto, desgrudar-se de suas fantasias para considerar o outro. O problema do narcisismo, portanto, reside no fato de uma pessoa não saber administrar aquilo que ela é e investir no outro, pois sua preocupação primordial é consigo mesma.

Segundo a definição do dicionário de psicanálise elaborado por Chemama (1995: p.139), narcisismo "é o amor que o sujeito atribui a si mesmo". É uma instância da elaboração subjetiva em que o sujeito se considera como o "centro" do mundo, atribuindo a si mesmo sempre maior valor do que aquilo que ele realmente é.

Freud trabalha o conceito de narcisismo especificamente no texto de 1914. Em primeiro lugar, esclarece que o narcisismo é uma instância necessária para a estruturação do sujeito, pois é a partir dela que um bebê passa a se reconhecer como um "eu". Para tanto, diferencia o narcisismo do auto-erotismo, que seriam os primeiros investimentos pulsionais que ocorrem quando o bebê ainda não tem uma imagem unificada do seu corpo, dizendo que estes já se encontram desde o início no corpo do bebê. O narcisismo, diferentemente, é uma instância que precisa ser desenvolvida.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, interessa destacar o que Freud chama de *narcisismo primário,* instância responsável pela apropriação, por parte do bebê, do seu próprio corpo.

Quando um bebê nasce, por exemplo, é a mãe quem precisa introjetar, na boca do bebê, o seio para que ele se alimente e continue vivo. Nesta fase, o bebê elege como objeto sexual o seio da mamãe, ou algum substituto, que cumpre cuidar de sua alimentação. Esta escolha Freud chama de anaclítica, que seria escolher amar aquela pessoa que se preocupou em alimentá-lo. Nesta fase inicial de apropriação do próprio corpo, outro objeto escolhido pelo bebê é ele mesmo, escolha chamada por Freud de narcísica. Assim, o narcisismo primário é o investimento pulsional amoroso que o sujeito realiza sobre si mesmo, mais especificamente, sobre a imagem que cria de si a partir do olhar do outro, com o qual ele se identificou. Nesta fase, o bebê é o seu próprio ideal, é o centro de todas as coisas.

Se um adulto continua na fase do narcisismo primário, terá grandes transtornos junto ao convívio social, pois uma pessoa que pensa ser o centro do universo não demorará muito tempo para colher as conseqüências desse imaginário. Por esta razão, como coloquei no título da seção, o narcisismo é uma instância que, ao mesmo tempo em que une, no sentido de unir o bebê ao seu próprio corpo, também é responsável por separar o sujeito das regras estabelecidas socialmente, porque faz com que um sujeito se feche em seu próprio mundo, em seu próprio imaginário.

Com relação à escrita, uma pessoa com um narcisismo bastante acentuado não enxerga que o que ela escreveu não é tão bom quanto pensava que era. Outra conseqüência da escrita de um sujeito que tem como padrão seu próprio narcisismo é a desconsideração do outro durante o ato de escrever, uma vez que é como se pensasse: "se eu posso entender o que está escrito, então tudo está muito bom".

No caso de Bridget, para entender seu modo de funcionamento, é preciso relacionar a fase do narcisismo primário com a característica de sua economia pulsional: a pulsão oral. Como explicado no capítulo um, o objeto da pulsão é a coisa ou relação por meio da qual a pulsão é capaz de alcançar sua finalidade. Com relação à pulsão oral, trata-se do prazer de sugar algum objeto, que chamaremos de um x, ou ser sugado por x. Retomando a fase do narcisismo primário, pode-se notar que o seio materno é o primeiro objeto que um bebê elege para sugar, neste caso, o leite, que serve de alimento.

Sendo a demanda da pulsão oral a demanda de ser alimentado, ela se dirige ao outro, como se o sujeito dissesse "dê-me x para sugar". No caso de Bridget, a predominância da economia gozosa é a "demanda ao outro", que podemos escrever como: "quero escrever uma dissertação de mestrado". Contudo, assim como o bebê que grudado ao seio da mãe tem muita dificuldade de se separar do objeto que lhe faz gozar, assim ocorre com aquele cuja predominância é a pulsão oral.

Grudado ao conhecimento que pensa possuir, ao narcisismo, o sujeito terá dificuldade de se separar o suficiente para construir um lugar de enunciação próprio, um lugar no mundo. Isso porque, com a boca cheia de palavras bonitas, frases feitas que são colhidas do Outro, não consegue falar apropriadamente. Como a demanda sempre é "sugar algo do Outro", fará de tudo para colher desesperadamente (como o bebê que, com fome, suga o seio da mãe) aquilo que consegue obter. Nessa ansiedade, o que consegue recolher são restos metonímicos do discurso do Outro, cacos de conhecimento que, quanto mais cheio o sujeito estiver, mais trabalho terá para digeri-los, organizá-los e, a partir deles, construir outra coisa.

Lacan (1960-1961), retomando o texto de Freud (1915), afirma que toda demanda, em sua estrutura, pode ser invertida ao seu oposto. Assim, "a demanda de ser alimentado" pode ser invertida para "a demanda de deixar-se alimentar". Nas palavras dele (op.cit.: 215).

> Aí está, pois, definida a fase oral. É somente no interior da demanda que o Outro se constitui como reflexo da fome do sujeito. O outro, portanto, não é de modo algum apenas fome, mas fome articulada, fome que demanda. E o sujeito está, dessa maneira, aberto para se tornar objeto, mas, se posso dizer, de uma fome que ele escolhe.

No que se relaciona ao “aprender a escrever”, afirmei que os modos como Bridget, preferencialmente, obtinha satisfação estavam ligados à economia da pulsão oral, no sentido de ter a necessidade de fazer uma demanda ao outro, pedir que fosse alimentada. Pela própria natureza da pulsão, a inversão dessa economia pulsional estava ligada a Bridget se fazer de objeto para que o outro a “devorasse”.

Assim sendo, no que se segue, pretendo mostrar as correlações entre o estilo que se depreende da análise de um texto e a economia psíquica de quem o escreveu. Para demonstrar como a posição de um sujeito que insiste na “demanda de se deixar alimentar” repercute na escrita de seu texto, analiso um fragmento da versão 25 de 76 versões do capítulo três, escrito depois do exame de qualificação de Bridget.

A análise dos dados mostrou que a prevalência da pulsão oral na economia psíquica de Jones fez com que ela tendesse a não trabalhar o necessário para construir um texto que se sustentasse e suponha que seus eventuais leitores conseguiriam adivinhar as partes ausentes do texto. Em outras palavras, ela demandou ao seu leitor que realizasse por ela as operações lingüístico-discursivas que se eximiu de fazer. Assim, se o leitor aceitasse a demanda feita, Jones se deixaria alimentar pelo trabalho do outro.

O excerto que analisarei é composto por catorze parágrafos (três páginas), precedidos por uma citação de treze linhas. Foi digitado em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, com espaçamento 1,5. O primeiro parágrafo explicita o objetivo do capítulo e o segundo, a metodologia adotada para a redação. Os quatro próximos, por sua vez, descrevem o enredo de um livro ao qual Bridget recorreu para ilustrar a tese defendida por ela. O último explicita seu interesse no enredo do livro, esclarecendo a analogia feita pela informante.

Os sete parágrafos subseqüentes foram divididos em três grandes blocos separados por cerca de três centímetros em branco entre si. O primeiro vai da linha 01 a 06; o segundo da 07 a 16 e o terceiro da 17 a 27. No que se segue, empreenderei com maior detalhe a análise deste segmento. Neste momento, limito-me a apontar que consistem em anotações esparsas, sem ligação evidente com o texto precedente e nem entre si.

Encontram-se muitas observações do orientador nos catorze parágrafos. Como o orientador alternou dois tons diferentes de caneta ao longo de todo o texto, é altamente

provável que tenha lido o fragmento ao menos duas vezes. Nos sete primeiros parágrafos, suas observações consistem, basicamente, em operações de reformulação de ordem textual.

Ao lado dos sete últimos parágrafos, o orientador expressa sua perplexidade diante do texto ao fazer três pontos de interrogação bem grandes, cada um do tamanho dos três grandes blocos. Ele, que até então tinha feito uma série de operações ao longo dos parágrafos anteriores, escreveu no final do último parágrafo: "Não sei o que é esta página".

Se a expectativa de Jones era que seu orientador fizesse o trabalho por ela ou, pelo menos, orientasse-a a partir das idéias soltas no papel, recebeu uma recusa enfática como resposta. Ao dar à página onde estavam colocados os sete parágrafos o estatuto de um objeto indefinido ("não sei o que é esta página"), o orientador demonstrou que aquele fragmento não seria aceito por ele como um texto que pudesse ser colocado em circulação.

O orientador, portanto, recusou a aceitar aqueles parágrafos como uma página de texto e, tomando tal atitude, incidiu na modalidade de gozo da informante, limitando-o. Assim sendo, a recusa do orientador incidiu, ao mesmo tempo, no texto e na economia psíquica de Jones. Ao informar sua aluna da insuficiência do seu trabalho, ele não aceitou a demanda de se deixar alimentar. Sua atitude, ao contrário, foi a de convocar a orientanda a se responsabilizar pelo próprio trabalho.

Em outras palavras, ao negar o que ela ofereceu como produto, o orientador tentou deslocar a informante de uma posição passiva diante da escrita para uma ativa, a partir da qual a informante voltaria ao texto, o releria e veria, por si própria, a necessidade de ocultar construções intermediárias para a tessitura de um trabalho.

Posto isso, no que se segue, transcrevo os parágrafos de número oito a catorze e, na seqüência, passo a analisá-los.

01. A existência de um padrão de ações a serem desenvolvidas pelo indivíduo
02. articula-se de maneira bem evidente em relação, à revista (nome da revista) e ao modelo de
03. professor ideal ao considerarmos que diversos relatos de experiência realizadas sobre
04. alfabetização por diferentes professores.
05. Alfabetizar cantando, (nº146 Outubro de 2001), O fã clube mirim de Fígaro, Ler
06. rima com prazer

07. Um dos comportamentos impostos era o fato de que estar sozinho era uma
08. atitude muito mal vista, a rotina diária de todos os membros do partido era organizada

09. de modo a evitar qualquer tempo livre. Todos os pensamentos e ações deveriam estar
10. voltados para atividades de interesse do partido: os locais onde essas atividades eram
11. realizadas, as casas das pessoas, todos os locais eram equipados com
12. Além disso, tanto nos momentos de
13. Alémm disso *A realidade só existe no espírito, e em nenhuma outra parte. Não*
14. *na mente do indivíduo, que pode se enganar, e que logo perece. Só na mente do*
15. *Partido, que é coletivo e imortal. O que quer que o Partido afirme que é verdade, é*
16. *verdade. É impossível ver a realidade exceto pelos olhos do Partido. (p237)*

17. Em sua redação, de acordo com o cronograma de trabalho da presente dissertação,
18. pretendo retomando as etapas anteriores do presente estudo como intuito desenvolver o
19. raciocínio pelo qual a consideração do que seria um modo ideal de exercer a docência e
20. de ser professor não é, em si, algo negativo: o problema reside na imobilização
21. decorrente da postura de adotar, no caso desse trabalho, o modelo de professora ideal
22. divulgado na Revista (nome da revista), como o único de proceder no ensino de Língua
23. Portuguesa em detrimento das particularidades dos alunos e dos professores envolvidos
24. nesse processo.
25. Pretendo, ainda, desenvolver a idéia de que, se para um sujeito em constituição o
26. ideal é inevitável, para o constituído, paralisa tendo como referência os conceitos de eu
27. ideal do eu e de eu ideal.

Ao ler o excerto que acabo de transcrever, é possível que o leitor rapidamente perceba a extensão na qual ele é convocado a realizar operações lingüístico-discursivas para vencer a estranheza que os inúmeros segmentos exóticos provocam. Trata-se de anotações que não chegam a configurar um texto pronto a ser compartilhado.

Provavelmente, temos aí uma conseqüência direta da existência dos suportes eletrônicos que vêm sendo prioritariamente utilizados pelos jovens pesquisadores para escrever. Encorajados pela facilidade de gravar inúmeras versões eletrônicas, eles tendem a registrar tudo o que lhes ocorre. No caso de Jones, o estranho é que, sistematicamente, a aluna entregava suas anotações pessoais juntamente com o texto mais elaborado.

Acompanhando sua produção longitudinalmente, percebe-se que os blocos anotados de maneira muito compacta são posteriormente desenvolvidos de modo bastante extenso. Em média, cinco linhas transformam-se em cinco páginas, isto, se e somente se, o orientador recusa-se a aceitar a formulação inicial e aponta para a necessidade de maior aprofundamento.

Posto isso, passo a me deter com maior detalhamento no efeito de estranheza causado pelas anotações de Jones. É perceptível que ela não se fixa por tempo suficiente em cada um dos termos da oração para que a mesma chegue a se construir de acordo com a organização sintagmática canônica da Língua Portuguesa. Nas diversas anotações

que intercala aos textos em estágios mais elaborados, seu padrão de escrita é errático, com muitas retomadas de uma idéia que jamais chega a se completar.

Em uma mesma frase, há termos que concorrem entre si, fazendo com que o foco de atenção do leitor fique dividido. Trata-se de uma isotopia, a propriedade de um enunciado ser substituído por equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Assim, a presença de isotopia provoca no leitor um efeito análogo à divisão subjetiva, uma vez que, impossibilitado de escolher entre dois significantes, permanece no campo do *non-sens* – aquilo que não pode entender – não concretiza a necessária alienação – a adesão a um significante qualquer – para aceitar que um dado texto tenha sentido.

O movimento que se pode depreender por meio da análise é que se trata de um modo de escrever parecido com um "redemoinho": o escrito vai e volta, acumulando palavras que, não raramente, indicam a mesma coisa, como, por exemplo, *pretendo* e *como intuito* (linha 18).

Ao pensar que um texto deve dar pistas ao leitor para que ele siga o raciocínio pretendido, pude depreender que, no nível de fragmentação com que Jones entregava muitos de seus textos, essas pistas não eram dadas, pois a informante não fazia uma escolha temática e sintática a partir da qual o leitor pudesse, por exemplo, calcular os antecedentes e conseqüentes da oração. O trabalho de tentar encontrar essas pistas era delegado, por Jones, para o leitor.

No parágrafo que vai das linhas 01 a 03, o foco da oração é a existência de um padrão de ações a serem desenvolvidas pelo indivíduo pode ser depreendida dos relatos de experiência sobre alfabetização publicados na revista. A estranheza do parágrafo tal qual escrito pela informante advém do fato de que o termo "existência" (linha 01) concorre com o mesmo campo de significado de "articular" (linha 02).

A utilização de outro termo antes mesmo de desenvolver a função daquele anteriormente colocado pode vir de uma característica da economia psíquica da informante: a de não fixar a atenção em um ponto determinado de um assunto, de uma tarefa e assim sucessivamente. A mesma dificuldade encontra-se presente na composição de cada uma das frases, uma vez que ela não chega a dar conseqüência aos termos que escolheu para iniciar a oração e o substitui por outro, em um eterno recomeço.

Diante desse modo de escrever, do qual este parágrafo é exemplar, o leitor fica dividido. No caso, ora é convocado a considerar o termo existência, ora o verbo articular, de modo que, caso queira ser cooperativo com Jones, deve escolher, por ela, em qual dos termos se fixar.

Na linha 02, encontra-se um julgamento de valor da informante, expresso na utilização da locução adverbial "bem evidente". A escolha do sintagma indicia que Jones tende a escrever de modo narcisista, isto é, a partir do que pensa ser verdadeiro, sem a preocupação de articular argumentos que sustentem sua opinião.

Na linha 03, há o emprego de um verbo transitivo direto (considerar) e, na seqüência, um trecho que corresponderia gramaticalmente ao complemento adequado, ou seja, um objeto direto, formando uma oração objetiva direta, iniciada pelo pronome "que".

Contudo, na continuidade, falta completar a oração com um verbo e um predicado, pois na frase "diversos relatos de experiência realizadas sobre alfabetização da parte de diferentes professores" é necessária a inclusão de um verbo que atribua uma ação ao sujeito da frase e um predicado que se refira a alguma atribuição do sujeito. O exemplo a seguir foi criado a fim de ilustrar como seria a frase estruturalmente completa: "Diversos relatos de experiência (...) colaboram para a manutenção da imagem de professor".

O parágrafo composto pelas linhas 05 e 06 é formado por três títulos de relatos de experiência do *corpus* de Jones, que estão separados por vírgulas. Contudo, no texto não é explicitado nem dado algum indício de que se trata de três títulos de relatos, pois estes não estão em itálico ou entre aspas, como recomendam as normas de citação da ABNT.

É possível depreender que são títulos de um periódico por causa do parêntese colocado depois de "Alfabetizar cantando", que indica, respectivamente, o número, mês e ano da publicação, mas somente do primeiro título. Com relação aos outros dois títulos, nenhuma informação é acrescentada, mas é importante apontar que, posteriormente, excluindo-se o título "O fã clube mirim de Fígaro", os outros dois relatos foram analisados pela informante e inseridos na versão final da dissertação.

O segundo bloco consiste na descrição da rotina dos membros de um partido, a respeito do qual não é fornecida mais nenhuma informação. Trata-se de uma retomada

do que foi exposto nos parágrafos 02 a 06, sem qualquer remissão implícita ou explícita ao anteriormente escrito pela informante.

Especificamente com relação à estrutura da oração, na linha 07 falta explicitar o agente da passiva (no caso, o ser que praticou a ação de impor um comportamento), e o objeto direto, (no caso, a quem este comportamento era imposto), tendo em vista que o emprego do verbo "impor" exige três complementos: aquilo que é imposto, por quem é imposto e a quem é imposto. A quem um modo de comportamento era imposto é possível ser depreendido na linha 08 por meio da expressão "todos os membros do partido". Entretanto, não se pode calcular quem praticou a ação de impor.

Nas linhas 10 e 11, vê-se, novamente, a presença de termos concorrentes. Jones menciona, em primeiro lugar, "atividades de interesse do partido". Logo após, utiliza-se de dois pontos, criando a falsa expectativa de que esclarecerá de quais atividades se tratam. Entretanto, após este sinal de pontuação aparecem três termos enfileirados que, além de não serem "atividades", concorrem entre si, quais sejam: 1) "os locais onde estas atividades eram realizadas"; 2) "as casas das pessoas"; e 3) "todos os locais".

Finalmente, na linha 11, onde se lê "todos os locais eram equipados com" falta o complemento nominal da frase, que teria a função de especificar os objetos utilizados para equipar um dos três elementos.

Na linha 12, outro parágrafo é iniciado, mas abortado logo na sexta palavra, não chegando a se configurar como uma oração: falta sujeito, verbo e objeto da frase e também pontuação. Jones inicia a linha 13 tentando reformular a oração abortada. Copia o mesmo conector interfrástico[24] (além disso), mas erra a ortografia, que passa a ser "Alémm".

Ainda na linha 13, logo após o uso do conector, surge outro problema. Ao inserir a letra "A" maiúscula, não se pode saber se o que se segue é continuação da frase ou se já é outra frase que Jones começou. A partir da letra "A" maiúscula da linha 13 até o final da linha 16 todo o período está traçado com letra na forma itálica, indicando se tratar de uma citação. A impressão é reforçada pela presença de um número de página entre parênteses no final da linha 16, mesmo que Jones não acrescente a qual livro e autor a página pertence.

[24] A respeito dos conectores interfrásticos, cf. KOCH, 1992.

No terceiro bloco (linhas 17-24) inicialmente chama a atenção a mudança da pessoa do discurso. Na linha 17, inicia-se o parágrafo escrevendo em terceira pessoa do singular (em sua redação). Mas não é possível precisar de qual redação se trata ou a redação de quem a informante se refere. Logo na linha 18, como ela muda para a primeira do singular (pretendo retomando), há uma indicação de que estivesse falando do próprio trabalho.

Nas linhas 17 e 18, aparecem, novamente, elementos concorrentes: 1) *em sua redação*; 2) *de acordo com o cronograma de trabalho da presente dissertação*; e 3) *retomando as etapas anteriores do presente estudo.* Os três elementos concorrem entre si, pois todos são formas da informante voltar a dizer que o próximo tema que pretende tratar está contemplado nos planos já traçados para a dissertação.

Finalmente, o último parágrafo (linhas 25-27) é composto por três linhas que se constituem em uma espécie de carta de intenções. No início da frase, há um segmento que explicita se tratar de uma proposição a ser desenvolvida futuramente (*Pretendo, ainda, desenvolver a idéia...*). Talvez por este aspecto, Jones se limite a expor a sua tese ("*se para um sujeito em constituição o ideal é inevitável, para o constituído, paralisa*") e não apresenta argumentos que poderiam sustentá-la. Ela atém-se a anotar quais conceitos serão, em momento oportuno, mobilizados para tal fim, o "*ideal de eu"* e "*eu ideal"*.

O esforço feito até aqui, portanto, foi no sentido de mostrar como minha informante, ao escrever, demandava do outro que este fizesse o trabalho por ela. Pude perceber, por meio da análise deste fragmento, que ela tinha muita dificuldade de se fixar na estrutura da oração, de modo que foram poucas as frases que estavam estruturalmente completas. Justamente por não conseguir se fixar na estrutura, Jones inseria vários termos na mesma oração que concorriam entre si, pois tinham o mesmo significado. Como conseqüência, produzia uma escrita análoga ao movimento do redemoinho, que vai trazendo e levando palavras sem fixá-las em um único lugar.

Foi possível, ainda, verificar que Jones não distinguia o uso público e o privado da escrita, pois entregava ao seu orientador textos em fase muito inicial de elaboração, anotações esparsas, lembretes etc.; o que indicou também sua dificuldade em "incluir o outro" ao escrever.

Por meio das tabelas que sistematizam o número de versões produzidas em cada capítulo, concluí que para cada página de texto escrito na dissertação foi necessário escrever quase vinte e uma páginas a fim de que a informante chegasse a construir a *ficção textual*, o movimento de ocultação das operações que antecederam a escrita do texto.

Tendo finalizado esta parte, no que se segue, descreverei como a escrita ressoou em Jones, fazendo-a *aprender a escrever*.

2.2. Operações que funcionam: indícios do aprender a escrever

Nesta seção, privilegiarei alguns exemplos encontrados no *corpus* que indiciam uma mudança de posição da informante com relação à sua própria escrita. Dada a natureza do *trabalho da escrita*, o que posso descrever foram os efeitos deste trabalho no texto da informante. Para o recorte, privilegiei os momentos em que uma mudança de posição subjetiva com relação ao próprio texto ficou registrada, em especial, no que diz respeito a uma declaração da qual se pode inferir uma internalização do outro.

Antes, é importante ressaltar a categoria ritmo de escrita, por meio da qual pude perceber uma mudança subjetiva por parte da informante. Refiro-me à diminuição do tempo transcorrido entre uma versão e sua reformulação, o que indica que ela passou a conseguir calcular, de modo mais rápido e preciso, as operações necessárias para que seu texto fosse colocado em circulação.

Inicio com a apresentação de quatro exemplos que se configuram como bilhetes em que Bridget foi tanto o remetente quanto o destinatário. Eles foram retirados da versão 56/69 do capítulo dois. Trata-se de uma versão com dezenove páginas. Dividirei os exemplos em dois blocos:

1) *Bilhetes de ordem* – Pela utilização de verbos no modo imperativo, Jones deu uma ordem para si mesma daquilo que precisaria fazer no capítulo.

Exemplo 1: TERMINAR FALANDO QUE VOU USAR DOIS AUTORES

Esta frase está localizada no final da quarta seção do capítulo, na página oito. Foi escrita em primeira pessoa do singular e sua função é lembrar a própria informante

de como deveria finalizar a seção. Em uma única linha, com todas as letras em maiúsculas, Jones indicia que: 1) retroagiu sobre o que ela mesma tinha escrito e viu a necessidade de na argumentação do capítulo incluir o trabalho de dois autores; 2) não precisou de ajuda externa para identificar o trabalho que ainda precisava ser feito ("terminar falando"); e 3) assumiu a responsabilidade de fazer o trabalho, uma vez que o recado é um lembrete para ela mesma cumprir o que tinha a ser feito.

Devido a esses três fatores, digo que se trata de um exemplo em que Jones tomou como objeto de análise seu próprio texto e, fazendo isso, conseguiu distanciar-se o suficiente para perceber a necessidade de investir mais na sua escrita.

Passo a outro exemplo, que no capítulo era antecedido por um subtítulo.

Exemplo 2: MOSTRAR QUE EU NÃO SURTEI = FAZER PASSAGEM

É uma oração formada por dois sintagmas unidos pelo sinal matemático de igual. Trata-se de uma analogia em que Jones comparou a não realização de uma operação textual (fazer passagem entre uma seção e outra) com um sintoma psiquiátrico (surto). Ao construir esta analogia, ela indicia estar incluindo o outro. Quem surta está num estado tal que não pode mais se separar de suas fantasias. Não há outro, apenas "representações". Ao incluir a necessidade de fazer passagem, indica que passou a ponderar que o leitor não conseguiria calcular a relação de uma seção com a outra sem o auxílio de marcas textuais que funcionam como pistas para a leitura.

2) *Bilhetes de lembrete* – Configuram-se como registro de informações que serviram de lembretes para Bridget.

Exemplo 3: O PROFESSOR NÃO LEU ESSE SEGMENTO

Retirado da página dezesseis, o bilhete finalizou uma seção de setenta e sete linhas. Trata-se de um modo de Jones lembrar que seu orientador ainda não tinha lido aquele trecho. Indica a preocupação de: 1) posteriormente mostrar o texto ao seu orientador; 2) destacar, dentro de um conjunto de várias páginas, aquelas que ele já tinha lido, para que não fizesse o trabalho duas vezes; e 3) assumir que, sendo o segmento escrito sem ajuda externa, caberia somente a ela um olhar bem mais atento sobre suas palavras.

A escrita deste lembrete se configura como um modo da informante incluir o outro. Ela considera o próximo, no caso seu orientador, uma vez que percebeu a divisão

subjetiva do outro. Separa a "função" orientador, de ler o trabalho, da pessoa orientador, alguém que se cansa.

Exemplo 4: O PROFESSOR FICOU TONTO AO LER, POR CAUSA DA PASSAGEM

Trata-se da penúltima frase dessa versão. É importante dizer que, na versão anterior, o orientador afirmou que ficou "tonto" por causa da passagem brusca. Ao reescrever o texto, Jones não manteve a frase do orientador, mas escreveu a reação desse após a leitura dos três últimos parágrafos que compunham a página. Trata-se de um modo de dizer para si mesma os efeitos que sua escrita causava em outra pessoa. Na tentativa de evitar novamente a "tontura" do orientador, reescreveu o texto fazendo a passagem necessária.

A partir da análise desses bilhetes e do percurso de Jones é possível correlacionar a diminuição do espaço de tempo decorrido entre uma versão e sua reformulação com o agenciamento da divisão subjetiva por parte de quem escreve.

Para "reler-se" é necessário contar dois, trata-se de uma ação reflexiva. Por este motivo, quer isso fique registrado no papel ou não, poder reformular os próprios textos demanda a capacidade de obedecer aos próprios imperativos. Há, portanto, um processo de internalização das regras da cultura que, em um primeiro tempo são externas e, depois, são incorporadas por meio de um "se", reler-se, rever-se, indagar-se etc.

O próximo exemplo foi retirado da versão 62/76 do capítulo três. Jones entregou ao orientador cópia impressa do capítulo e, na segunda página, ao lado de três parágrafos escreveu de modo manuscrito o teste de múltipla escolha, que se segue:

Exemplo 5[25]:

1) Português: ( )
Russo: ( )

2) Português ( )
Russo ( )

3) Corta: ( )
Deixa: ( )

[25] Ressalte-se que todos os três parágrafos foram para a versão final da dissertação como foram apresentados nessa versão.

Ao reconhecer que escrevia vários parágrafos avaliados por seu orientador como "escrito em russo", Jones previu a reação do outro ao ler o texto e, nos dois primeiros parágrafos, apresentou duas opções para seu orientador assinalar com "X" em que "língua" aquele parágrafo estava escrito. Ele assinalou nos dois primeiros a opção "português". No terceiro, a dúvida de Jones era outra: cortar ou deixar o parágrafo. O orientador assinalou a opção "deixa".

Considero este mecanismo de colocar alternativas nos parágrafos em que estava insegura com relação a sua elaboração uma forma de "incluir o outro", de poupar um trabalho excessivo do orientador que, caso fosse necessário, teria de escrever que os parágrafos precisavam ser reformulados. Trata-se de considerar a perspectiva alheia no cálculo dos possíveis efeitos de sentido de seu texto.

Os próximos exemplos foram retirados da versão 37/44 da introdução. Trata-se de uma versão de catorze páginas, nas quais se encontram muitas observações de Jones manuscritas. Selecionei três delas.

Exemplo 6:

01. Revelado esse desejo, passo a uma apresentação mais detalhada daquilo que o leitor
02. encontrará na presente dissertação de mestrado. Minha esperança é a de que sua circulação
03. colabore não para o nascimento de uma estrela, uma professora ideal, mas, sim, para o
04. nascimento de várias delas, cada uma com seu brilho próprio.
Xi, ficou ruim.

Desse exemplo, quero destacar a declaração da informante a respeito do parágrafo que foi transcrito acima. Jones disse: "xi, ficou ruim". Ao escrever "xi", utilizou essa interjeição, que tem função de ser um marcador conversacional, indicando que algo não estava bom. A impressão de que sua formulação não estava boa foi reforçada com declaração "ficou ruim". Assim, de duas formas Jones disse para ela mesma que as quatro linhas que compunham o parágrafo estavam ruim. Nesse caso, não se trata de problemas na estrutura da frase, mas, sim, na elaboração de uma idéia. Dizer que sua esperança era que a circulação da dissertação colaborasse "para o nascimento de várias" estrelas (linhas 02 a 04) é metafórico demais, a ponto do leitor não entender que relações queria estabelecer, qual era a acepção de estrela que estava utilizando etc.

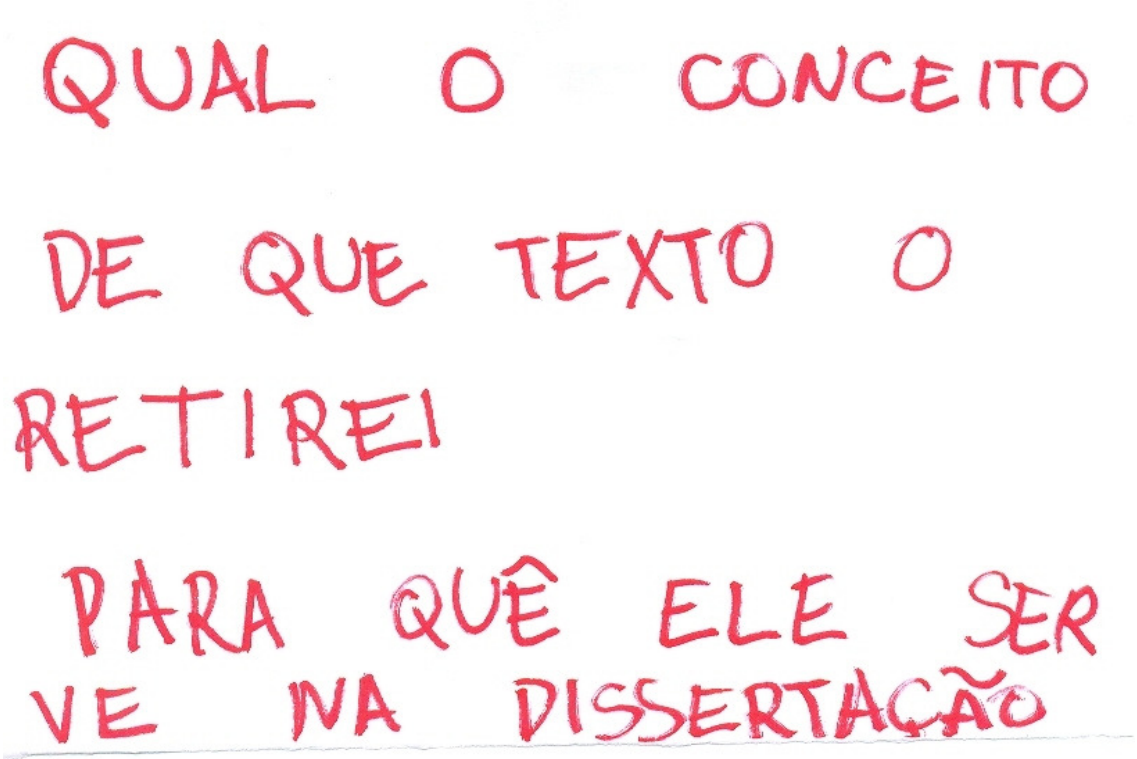
Ao retroagir sobre o que tinha escrito, reconheceu que sua formulação não estava adequada. A partir de então, descartou totalmente o que tinha escrito e reescreveu. Observe-se outro exemplo:

Exemplo 7:

01. No rol dos elementos que me encorajaram na realização da presente dissertação e que
02. certamente podem motivar sua leitura, aos que gostam de música e poesia, adianto
03. as referências que permeiam minha escrita. De maneira especial, aos se que interessam
04. particularmente pelo aspecto fundamental desse trabalho, os estudos sobre educação,
05. destaco a articulação que desejei realizar entre os estudos lingüísticos e as colaborações da
06. psicanálise de orientação lacaniana.
Ridículo

Ao ler as seis linhas acima, Jones julgou que elas não traziam nenhuma informação relevante. Até mesmo o fato de se tratar de um trabalho que articularia os estudos lingüísticos e as colaborações da psicanálise já tinha sido dito. Ora, alguém só consegue rir de si mesma, reconhecer algo como "ridículo" quando se separou de uma imagem idealizada de si, desprendendo-se de seu narcisismo. Ao separar-se, pôde ver o que antes não via.

O último exemplo foi retirado da categoria "papéis avulsos" do *corpus*. Trata-se de um papel que foi entregue por Bridget juntamente com as versões dos capítulos. Observe-se o exemplo 08:



Trata-se de um bilhete escrito em letra de forma, cujo tamanho é digno de nota, e com caneta pincel vermelha. Muito provavelmente, pela rapidez com que foi escrito, Bridget não se ocupou de registrar o que queria de modo organizado. Por exemplo, não

inseriu um ponto de interrogação ou ponto-e-vírgula no final das três frases que escreveu, também não indicou a separação de sílabas da palavra “serve”, o que causa certa estranheza para o leitor quando lê o bilhete pela primeira vez.

Configura-se como uma espécie de cartaz em que foram escritas informações muito importantes, das quais Jones não poderia se esquecer. Note-se o uso da primeira pessoa na forma verbal “retirei”, o que comprova que remetente e destinatário são as mesmas pessoas.

Trata-se de um instrumento utilizado pela informante no qual montou um roteiro para a redação da dissertação nos momentos em que fosse articular a inclusão de um novo conceito teórico no seu trabalho. Segundo ela, deveria lembrar-se de três pontos: 1) Qual o conceito – provavelmente se refere à necessidade de explicar ao leitor qual conceito iria incluir; 2) De que texto tinha retirado o conceito apresentado; e 3) Para que “serve” na dissertação, ou, dito de outro modo, como este conceito se articularia com o todo do trabalho, o motivo de ter recorrido a ele.

Sabendo de sua dificuldade de incluir o outro no momento de escrever um texto, este lembrete “gigante” configura-se como um modo que a informante encontrou de lidar com o problema. Trata-se de um recurso externo para internalizar o que precisava ser incorporado. Ao montar este roteiro, toda vez que precisasse incluir um novo conceito, saberia as informações mínimas que precisaria dar ao seu leitor para que ele pudesse acompanhar o raciocínio desenvolvido na dissertação.

O que pude perceber ao mobilizar os exemplos aqui trazidos é que em todos eles Jones assumiu para si o trabalho que antes delegava ao outro. Assim, “incluir o outro”, neste caso, foi sair de uma lógica presa em si mesma e assumir o trabalho necessário para que o outro pudesse ler seu texto sem grandes dificuldades de compreensão.

Trata-se, portanto, de uma mudança na economia da pulsão oral. Antes o principal meio pelo qual ela obtinha satisfação era pela via da demanda do trabalho do outro, o que não lhe proporcionava colher resultados de sua produção. Digo que Jones passou a *aprender a escrever* à medida que, ao invés de demandar trabalho, passou a doar (se) seu próprio trabalho.

Deixando, por ora, a produção de Bridget, cumpre, no próximo capítulo, conhecer modos por meio dos quais Pietra *aprender ao escrever* sua dissertação.

3. APRENDER AO ESCREVER

Pietra é uma pessoa bastante direta com as palavras, no sentido de "escrever pouco". Em seu caso, existe correlação direta entre este modo de escrever e a economia da pulsão anal, cujo gozo se caracteriza pela retenção, isto é, manter os objetos no interior do corpo para não se submeter à demanda do outro.

Caso tivesse permanecido nesta posição, Pietra não teria sido capaz de escrever um texto claro o suficiente para circular entre seus pares, pois, no início do processo, não era tão informativa ao escrever quanto teria sido preciso para que o leitor pudesse acompanhar a progressão argumentativa de seu texto. Entretanto, ao se dispor a trabalhar para concluir sua dissertação de mestrado, pôde quebrar este padrão de escrita que se fundava na sua economia gozoza e não na decisão de escrever.

Por este motivo, tomando a relação da informante com os seus dados e a extensão da dissertação como objeto de análise, o objetivo deste capítulo é mostrar como, ao longo do mestrado, a informante mudou sua relação com a própria economia pulsional e, por causa desta conquista, pôde fazer outra: *aprendeu ao escrever*.

3.1. A satisfação da pulsão anal e a produção escrita

Logo na introdução deste trabalho apontei para uma característica bastante acentuada da informante: os longos períodos em que ficava sem escrever. Ela mesma confirmou algo que pude depreender por meio da análise de seus dados: sua necessidade de que o orientador fizesse certa "pressão" para que pudesse escrever.

Este cenário caracteriza a predominância do mecanismo da pulsão anal. Na definição de Lacan (1960-1961: 203-204), na pulsão anal "trata-se da demanda de reter o excremento, na medida em que ela funda, sem dúvida, alguma coisa que é um desejo de expulsar". Lacan ainda acrescenta que, na predominância da pulsão anal, um sujeito só satisfaz uma necessidade se ele pensa estar satisfazendo a alguém mais que não a si

próprio. Ou seja: ele depende intrinsecamente de que lhe peçam algo para poder fazê-lo, daí a dependência de Pietra com relação a que seu orientador lhe pedisse que escrevesse mais. Durante o processo de escrita da dissertação, ela passou por muitos momentos nomeados por ela de "silêncio total". Após alguma demanda enfática do orientador, produzia uma versão do texto que tinha se comprometido a escrever e lhe entregava.

Na predominância da pulsão anal, portanto, não se escreve, ou se escreve menos do que se deveria para que o outro pudesse ler. Os modos pelos quais um sujeito obtém satisfação advêm da retenção daquilo que poderia oferecer como produto de uma elaboração. Para não dar ao outro o que deve ser dado, a tendência é a de inventar muitas desculpas (inibição para escrever, falta de tempo, alegar que não sabe aquilo que ele sabe etc.). Isso porque, ao ter dificuldade de dar um produto que precisa reter para poder gozar, o sujeito se expõe ao se fazer de excremento, para que o outro o elimine.

Além da dependência de que seu orientador lhe pedisse de modo enfático para que escrevesse, outras características do modo de produção de Pietra permitiram caracterizar o predomínio da pulsão anal. Logo no início de sua produção, cheguei a estranhar o pequeno número de versões que fazia de cada texto.

O aumento invulgar do volume do texto entre uma versão e outra do texto chama atenção. Era como se, após pressão do outro, ela simplesmente depositasse no papel, sem muita dificuldade, a elaboração que vinha retendo por muito tempo, sem que ninguém pudesse testemunhá-la. A partir do momento em que começou a reter menos o que tinha a oferecer ao outro, também passou a me enviar quase que diariamente as versões que produzia.

Com relação ao modo de lidar com os dados de sua pesquisa, também foi perceptível que a pulsão anal era satisfeita também por meio da "retenção" de seu *corpus* de pesquisa, uma vez que, desconsiderando solenemente as demandas de seu orientador para que trouxesse seus dados à sessão de orientação, demorou cerca de dez meses para acatar sua sugestão de compartilhar os textos dos alunos que formavam seu banco de dados.

Sua recusa de obter ajuda para analisar dados que lhe apresentavam grande e declarada dificuldade permite calcular a dificuldade para abrir mão de seus preconceitos (que lhe garantiam o "conforto" da imobilidade) e suportar a angústia que precede cada nova elaboração. Alienada a uma suposta verdade, a informante estava presa às suas

próprias fantasias, de modo que não conseguia ter um olhar analítico sobre seu *corpus* de pesquisa, enxergando nele apenas o que queria ver.

Quando decidiu deixar de lado seus preconceitos e investiu em uma análise de dados para além de perspectivas pessoais, a mestranda pôde *aprender ao escrever*. Conseqüentemente, conseguiu terminar a dissertação. Para demonstrar como esse processo de deu, na seqüência, passarei a analisar como a mestranda, a partir da mudança com relação aos dados e ao produto de sua própria escrita, se desprendeu de uma posição de retenção com relação à escrita, para uma de doação.

3.2. Zoom: a mudança com relação à análise de dados

Para escolher o título que nomeia esta seção, tive como referência a imagem obtida ao dar um zoom em uma determinada superfície. Assim, meu objetivo é alcançar o sentido mais comum da palavra "zoom", utilizada, em particular, na linguagem da fotografia. Dizer "dá um zoom" significa disponibilizar um instrumento que pode aproximar o olhar diante de um objeto.

Ao aproveitar o sentido mais estrito da palavra, faço aqui uma analogia entre a noção de "zoom" e o meu trabalho com o intuito de mostrar que, por detrás da pesquisa de Pietra, existiu algo que só foi possível apreender após focar meu olhar nos textos produzidos durante a pesquisa e compará-los entre si. Assim, mostrarei o "zoom" que dei nos textos produzidos pela informante. Para tanto, começo pela descrição do primeiro ano de Pietra no mestrado.

3.2.1. O percurso inicial de Pietra

Nos dois primeiros meses de trabalho, ela nada escreveu. Afirmava estar fazendo as leituras teóricas que embasariam sua pesquisa. Por esta razão, posso dizer que este foi um "tempo de silêncio", em que a informante não teve, ou pelo menos não mencionou, este enfrentamento com a página em branco e a demanda de entregar um texto a alguém.

É importante salientar que Pietra, mesmo sem lançar-se à lida da escrita de seus textos, assim o fez no que tange à palavra do outro. Dito de outro modo, primeiro enfrentou as palavras dos autores que embasariam teoricamente seu trabalho para, só depois, partir para análise dos dados. Esse movimento de trabalhar com a teoria, diga-se de passagem, é bastante difícil para os pesquisadores em formação (esta que assina incluída), porque supõe um distanciamento dos preconceitos que levam a uma leitura equivocada para ressignificar uma leitura que se sustente do texto alheio.

No que tange a esse investimento de ressignificar a palavra de outros autores, pude perceber, ao longo do trabalho, que primeiro Pietra procurou entender os conceitos estudados como os autores trabalharam. A partir desse contato inicial, passou a separar quais aspectos, da teoria estudada, seriam pertinentes recuperar para o trabalho que estava desenvolvendo. Não se limitou a somente redizer o que os autores disseram, mas, para além disso, buscou construir uma nova elaboração. Assim, pôde apropriar-se de uma teoria e, de modo subjetivado, lhe deu uma nova significação em seu trabalho.

Depois de três meses no mestrado, começou escrever suas primeiras linhas. Escreveu um pequeno esboço de seu trabalho para uma apresentação em uma das reuniões do grupo de pesquisa do qual faz parte. Em data aproximada, também escreveu um resumo de trabalho para um congresso de sua área.

Ainda no mesmo mês, Pietra redigiu um trabalho para uma disciplina, no qual sintetizou e discutiu os principais temas abordados durante o curso, tais como: problemas de políticas públicas no ensino superior, tipos de estudantes universitários, currículos etc. Como a disciplina não tinha referência direta com seu objeto de estudo, nesse trabalho Pietra não faz referência a ele em nenhum momento.

Quanto ao objeto de estudo da informante, julgo necessário voltar ao projeto de pesquisa, entregue para a seleção da pós-graduação, para delinear sua hipótese de trabalho. Quando ingressou, sua hipótese era a afirmação de ser possível encontrar, em textos dos alunos da escola básica, a presença de uma operação específica realizada com a linguagem que, como vistas a não identificar a informante, chamarei ao longo deste trabalho de “X”. Contudo, desde o projeto elaborado, já tinha constatado o baixo número de “X”. Transcrevo suas palavras:

01. (...) já visando iniciar um estudo mais sistemático, ao observar os textos mais
02.detalhadamente, causou-me perplexidade perceber que essa freqüência caiu
03. consideravelmente: num levantamento preliminar realizado em 184 textos,
04. encontrei apenas 15 ocorrências de “X”.

Tal qual colocado nessas quatro linhas, as primeiras apresentações de Pietra como mestranda ainda eram centradas nessa constatação inicial. Também explicava ao seu leitor ou interlocutor a concepção de "X" que utilizava e os autores que embasavam seu trabalho teoricamente.

É importante destacar o modo como Pietra descreve seu estado quando percebeu a baixa ocorrência de "X" nos textos dos alunos: "causou-me perplexidade". Ora, a sensação de "perplexidade" é causada quando algo inesperado acontece, de modo que a pessoa fica sem entender, fica indecisa quanto à atitude que deve tomar. Ao afirmar que esse foi seu estado ao perceber o baixo número de "X" nos textos dos alunos, posso ver aí um primeiro indício de como Pietra ficava quando se deparava com algo que ia de encontro ao que pensava. Demonstra, portanto, sua dificuldade de abrir mão daquilo que supostamente tinha como verdade.

Ainda na linha dois, Pietra afirma que foi um exame mais detalhado nos textos que a fez constatar que a freqüência da utilização de "X" "caiu". O uso do verbo "cair", nesse contexto, é um tanto curioso, uma vez que, no que se refere ao trabalho com textos considerados "prontos", a materialidade lingüístico-discursiva já foi inscrita no papel. Logo, as operações inseridas não "caem" ou "se levantam" dos textos, pois elas foram fixadas no suporte. Portanto, o que se pode depreender é que não foi a freqüência de "X" que caiu, mas, sim, a posição de Pietra, antes calcada na certeza de que havia "X" nos textos. Era justamente esta posição que a fazia ver o que queria encontrar, mesmo onde não havia.

Nesse primeiro momento, a informante ainda nutria aquilo que tinha como verdade, ancorando-se em um imaginário segundo o qual os alunos produziriam "X". Pietra estava tão segura de sua suposta verdade a ponto de não desconfiar do fato de, em um volume tão grande de textos, encontrar uma freqüência tão baixa. Se estivesse um pouco mais desgrudada de um imaginário e com uma postura mais investigativa diante dos dados, poderia, no mínimo, indagar-se a respeito de sua hipótese inicial.

É importante salientar, ainda, que o que levou Pietra a uma mudança de posição, desde o início, foi a convocação do orientador para que tivesse um olhar mais detido sobre seu *corpus* de pesquisa. Conseqüentemente, precisou se deslocar de uma posição dada por uma imagem para outra que implicou o trabalho de descrever os dados e analisá-los.

No quinto mês como mestranda, participou de um congresso da área. Conforme exigido pelos organizadores do evento, cada participante teve de entregar um artigo do trabalho apresentado de no máximo dez páginas. Apesar de este artigo poder ser considerado como um "embrião" daquilo que produziria na seqüência, assim não foi considerado pela informante. Como forma de conjectura, arrisco-me a dizer que isso tenha ocorrido devido ao fato de, por falta de experiência, não perceber que aquilo que produzira em forma de artigo serviria como uma parte de sua dissertação.

Assim, no primeiro ano de mestrado, talvez como um modo de evitar o embate com seu *corpus* de pesquisa, a informante preferiu começar a escrever os capítulos teóricos da dissertação. Escreveu dois. Com exceção deles, as outras produções consistiram em trabalhos para disciplinas, resumos e apresentações para eventos científicos, relatórios semestrais para a comissão de Pós-Graduação etc.

No final do mês de junho, Pietra enviou-me um e-mail, reproduzido na seqüência, com um arquivo que contém duas versões de um mesmo texto, que compôs o capítulo um.

01. (...) O outro arquivo foi modificado ontem junto com o professor (nome do orientador) e,
02. como ele mesmo disse, é o início de um dos capítulos da dissertação. Falei pra ele ontem
03. que a minha sensação de ontem era como se eu estivesse fazendo a primeira ultra-
04. sonografia de um filho

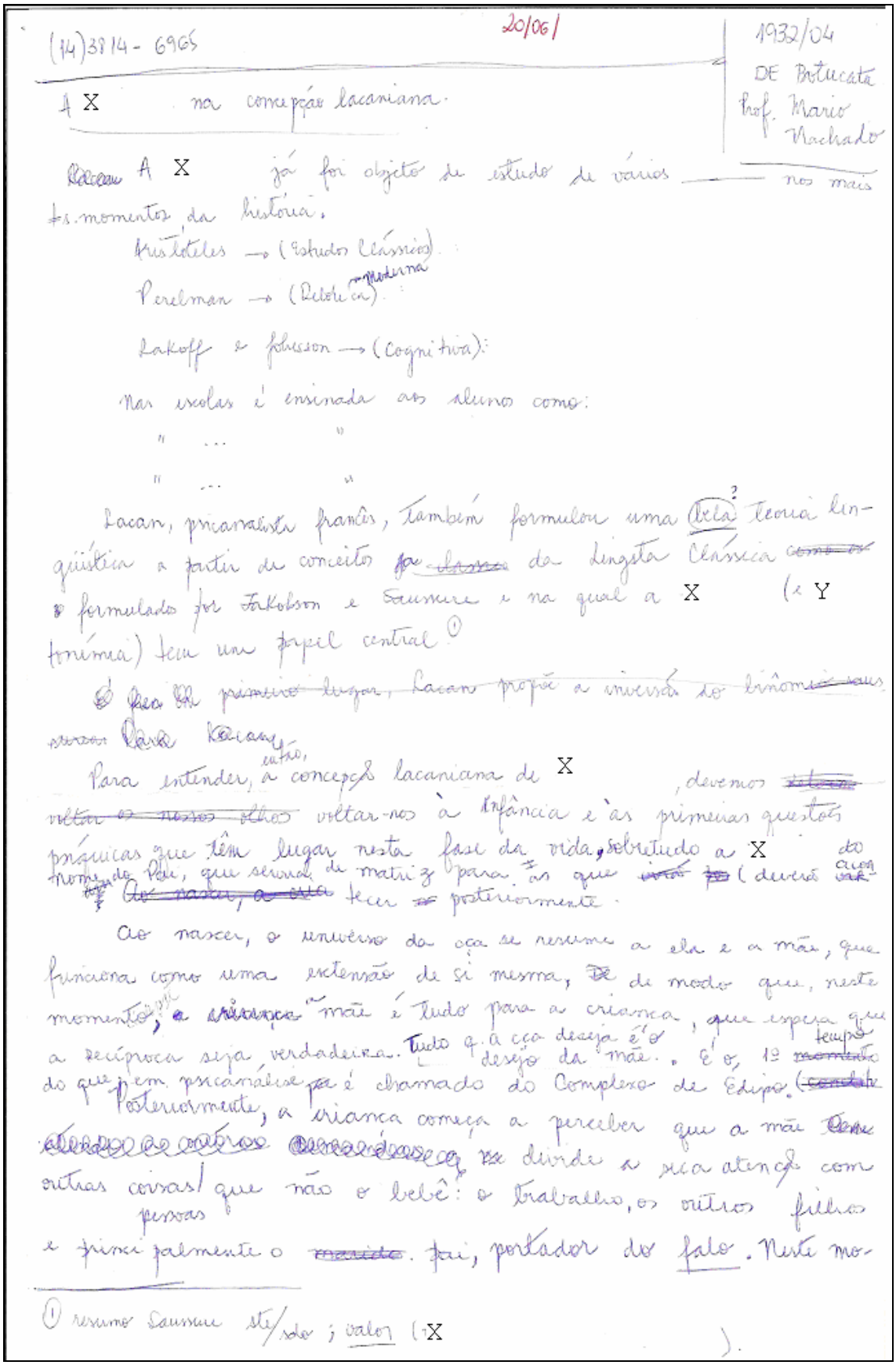
Por ser a primeira vez que me entregava sua produção, quando li este e-mail, encarei-o primeiramente como um gesto de confiança por parte da informante, uma vez que consolidava, de forma prática, o compromisso que havia firmado de entregar-me tudo que escrevia visando a confecção da dissertação.

Para além disso, observei nesse e-mail indícios de como a economia da pulsão anal influenciava os modos de produção da informante. Por exemplo, não foi Pietra quem chegou à reunião orientação oferecendo ao outro um produto elaborado por ela. Ainda que ela mesma tenha levado o texto ao orientador, foi necessário que ele reconhecesse como produto o que ela mesma tinha feito.

Outra importância do e-mail está no fato de que, desde o início do mestrado, Pietra encarou a escrita de sua dissertação como uma gravidez. Esta analogia me permite dizer que, assim como uma gestação que é longa, também seria seu processo de escrita. Demoraria até chegar o momento de, finalmente, vir a dar à luz.

Para mostrar como se configurou o processo inicial da escrita de Pietra, escolhi analisar sua primeira produção. Trata-se da versão que precedeu aquela a qual Pietra faz referência no e-mail reproduzido acima. É a versão manuscrita do capítulo um, escrita em papel sulfite branco. Como o tema da dissertação é a ocorrência de "X" em textos de alunos, trata-se de um capítulo de resenha teórica dos autores que já escreveram sobre o assunto e da definição de qual embasamento partiria para a análise dos textos.

A versão ocupa duas laudas de uma folha e mais metade de outra. Foi escrita sem a presença física do orientador. Na seqüência, apresento uma reprodução fidedigna da primeira lauda da primeira versão do capítulo um da dissertação, na qual uma palavra foi substituída pela letra "X" para preservar a privacidade da identidade da informante.



(14)3814 - 6965 20/06/ 1932/04

DE Botucatu
Prof. Mario Machado

A X na concepção lacaniana.

A X já foi objeto de estudo de vários nos mais tos momentos da história.

Aristóteles → (Estudos Clássicos).

Perelman → (Retórica moderna).

Lakoff e Johnson → (Cognitiva):

Nas escolas é ensinada aos alunos como:

" ... "

" ... "

Lacan, psicanalista francês, também formulou uma bela? teoria lingüística a partir de conceitos da Lingüística Clássica formulados por Jakobson e Saussure e na qual a X (e Y tonímia) teu um papel central ①

Para entender, então, a concepção lacaniana de X, devemos voltar-nos à infância e às primeiras questões psíquicas que têm lugar nesta fase da vida, sobretudo a X do nome do Pai, que serviria de matriz para as que (deverá acontecer posteriormente.

Ao nascer, o universo da cça se resume a ela e a mãe, que funciona como uma extensão de si mesma, de modo que, neste momento, a mãe é tudo para a criança, que espera que a recíproca seja verdadeira. Tudo q. a cça deseja é o desejo da mãe. É o, 1º tempo do que, em psicanálise é chamado do Complexo de Edipo.

Posteriormente, a criança começa a perceber que a mãe divide a sua atenção com outras coisas/pessoas que não o bebê: o trabalho, os outros filhos e principalmente o pai, portador do falo. Neste mo-

① resumo Saussure ste/sdo; valor (X).

Figura 1: Primeira versão do capítulo 01

Nesse primeiro momento de escrita, Pietra optou por escrever em primeira pessoa do plural, uma das formas mais correntes na academia. Esta opção indicia que, já em um rascunho, a mestranda seguiu a convenção bastante praticada nesse ambiente no que tange a qual pessoa verbal utilizar na escrita de um texto.

Dentre as características de uma escrita inicial, marcada pela dúvida, analisando a produção de Pietra é possível destacar as que se seguem: 1) a realização de uma seqüência dos tópicos que julga necessários para o desenvolvimento do raciocínio, ainda não textualizados; 2) a abreviação das palavras ou expressões, visando a ganhar em velocidade e, portanto, não interromper o fluxo do pensamento; 3) a existência de lacunas nas partes em que ainda não conseguiu elaborar a idéia que pretende escrever; 4) a existência de rasuras; 5) a escrita sintética; e 6) a não introdução de elementos de coesão textual.

Note-se que Pietra mostra não estar ainda tão concentrada em seu trabalho. A folha foi utilizada como lugar de um lembrete de assuntos não relacionados ao tema do capítulo: o número de telefone, nome e cidade de um professor. É possível observar, ainda, uma grande quantidade de rasuras, há parágrafos quase inteiros riscados, testemunhas das hesitações de Pietra.

É importante ressaltar que o acesso a todas essas "hesitações" foi permitido porque pude olhar para o texto antes dele se tornar público. Quando um leitor se depara com um texto publicado, não pode calcular o trabalho de enfrentamento que aquele que escreveu teve com sua própria escrita. Foi, portanto, por escolher olhar o processo de produção que pude depreender em que medida a escrita exerceu sua faceta pedagógica no percurso de escrita da estudante.

É interessante também notar que o "direto" e por tópicos com que começou o texto também se aplica ao momento em que escreveu as notas de rodapé que puxou, por exemplo, na primeira seqüência de tópicos escreveu "resumo Saussure ste/sdo"; valor "X". Outro dado que é importante ressaltar é que muitos desses pontos que a informante assinala que <u>pretende</u> desenvolver, muitas vezes se perderam durante o processo de escrita, por diversos motivos: o texto acabou impondo outra lógica; por sugestão do orientador; porque ela mesma, estudando, viu que não valeria a pena etc. Por exemplo, Aristóteles e Lakoff deixaram de ser mencionados a partir da terceira versão do capítulo.

No trecho que corresponde ao segundo parágrafo após os tópicos com o nome dos autores que mobilizaria na dissertação, é interessante observar que ela mistura cinco temas em um único parágrafo: “X”; “infância”; “primeiras questões psíquicas”, “nome-do-pai” e “matriz”. Ao misturá-los, posso afirmar que escreveu como se esses conceitos fossem de conhecimento geral de um leitor, já que não percebeu a necessidade de explicar cada um deles e articulá-los com sua pesquisa.

A partir disso, é possível salientar outra característica de Pietra, comum também àquele que está começando a lida com a escrita acadêmica: o pouco cálculo de como transformar muitas vezes um turbilhão de idéias, informações, em saber; pois geralmente também não calcula o quanto precisaria se apropriar de um conceito até conseguir escrever sobre ele. Conseqüentemente, ela escrevia sempre menos do que o necessário para um outra pessoa acompanhar o raciocínio desenvolvido.

Mesmo sendo uma versão inicial, esta peculiaridade de escrever menos do que poderia – pautando-se em um cálculo do que ela sabia a respeito de um assunto – e a dificuldade para levar em conta o outro acompanhou Pietra em quase todas as primeiras versões dos seus textos. Retomando o próprio nome fictício da informante, trata-se de uma característica da alusão que fiz quanto às propriedades da “pedra”, ser difícil de quebrar. Assim, Pietra demorou bastante para se tornar mais maleável com relação às suas concepções prévias e ao modo de escrever.

3.2.2. Da retenção dos dados à implicação com a pesquisa

Descrevi, de modo ficcional, o percurso da informante, com intuito de dar a ver as fases pelas quais passou até chegar à implicação com a investigação propriamente dita. Com a elaboração de um conto, quis contornar três momentos que marcaram esse percurso. Nesses momentos, a principal característica é a negação, por parte de Pietra, de oferecer um produto ao outro.

Primeiramente, não compartilhou os dados. Somente quando deixou de retê-los para si e mostrou ao orientador, conseguiu descobrir que nos textos que compunham seu *corpus* de pesquisa não existia a presença de “X”. Posteriormente, passou a um segundo momento de retenção: recusou-se a explicar o motivo de não haver o objeto de pesquisa buscado. Finalmente, somente mudou de posição em um terceiro tempo, quando se

convenceu de que sua posição não seria frutífera para o andamento da pesquisa. De modo ficcional, eis o "zoom":

CAINDO NA REAL

Era uma vez uma jovem pesquisadora chamada Pietra que, no contato com várias redações de alunos do ciclo II do ensino fundamental, creu ser verdadeira a seguinte afirmação: "há 'X' na produção dos alunos". Por muito tempo, acreditou nesta afirmação e, por conseguinte, as "via" nos textos escritos por seus alunos. Esta primeira afirmação serviu de base para que a pesquisadora entrasse no mundo acadêmico e escrevesse um projeto de mestrado.

Muito feliz e contente, a jovem passou por longo tempo afirmando a existência de "X" no texto. Até que em um grande dia.... Apareceu seu orientador dizendo "tudo bem, já que há 'X', me traz exemplos para eu ver e a gente conversa?".

Assim, Pietra saiu novamente em uma grande aventura em busca do objeto desejado. Como não o encontrou, ficou perplexa com a descoberta de que "X" não estava nos textos. Seu mundo caiu, pensou que, a partir daquele momento, teria de mudar todos os projetos traçados. Quem poderia salvá-la? O que faria? Como poderia explicar a situação?

Cansada, Pietra saiu a vagar, negando a todas as pessoas à sua volta a existência do objeto desejado. Neste segundo tempo, insistiu na negação da existência de "X", mas sem entender o porquê. Será que eram os alunos os culpados de não produzirem "X"?

Tempos depois, apareceu novamente a figura do orientador questionando Pietra, por meio da interrogativa: se não há "X", por que não se aventurar a explicar o porquê? Foi neste momento que "caiu a ficha" de Pietra e ela, corajosamente, aventurou-se em uma tentativa de construção analítica sobre o objeto desejado, mas, também, sobre as possíveis causas de não existir "X" nos textos e, mais que isso, investiu na construção de uma reflexão sobre a posição do professor frente aos alunos, posição em que o desejo do professor, aliado a um plano de trabalho, indicava a possibilidade de nascer, nos textos, a produção de "X", indicando, por sua vez, que algo da subjetividade do aluno foi manifestada nos textos.

No meio desta aventura, Pietra encontrou um amor, um amor que a salvou de ser condenada ao fracasso para sempre. Este amor, chamado implicação com a pesquisa, não lhe garantiu um final feliz dos contos de fada, mas um final feliz do mundo real. Este final, ao contrário do primeiro, produziu desejo de sempre se enveredar em outros caminhos, em busca de outros "Xs", onde quer que fosse.

Pode-se teorizar os três tempos pelos quais Pietra passou por meio das seguintes nomeações: 1) *a alienação ao campo do outro*; 2) *a separação do campo do outro;* e, como conseqüência dessa segunda, finalmente, 3) *a elaboração de um percurso de pesquisa.* Essas duas primeiras fases são aquelas que Lacan (1964) apresenta como as duas operações essenciais pelas quais passa um sujeito para se constituir.

Aproximando mais o "zoom", podemos ver como ocorreu a primeira fase. Notei que, por longo tempo, Pietra permaneceu alienada em o que pensava ser razoável, sem a preocupação de colocar sua pretensão à prova. "Quero estudar 'X'" foi afirmado

reiteradas vezes. Contudo, não foi o que acabou estudando. Esta declaração inicial serviu de mote para que estudasse algo que veio interessá-la profundamente: a subjetividade.

Após escrever o capítulo um, Pietra escreveu o capítulo dois cuja discussão central foi o processo de constituição do sujeito, tendo como referência a obra do psicanalista francês Jacques Lacan. É importante considerar que Lacan não se detém ao estudo da produção escrita. Foi Pietra quem, valendo-se da perspectiva clínica, tomou a teoria elaborada por ele e, por analogia, utilizou-se dela para pensar a produção escrita.

De todas as fases do processo de constituição do sujeito explicadas por Pietra, interessa-me recortar uma parte em especial, qual seja, o momento em que a mestranda expõe as sucessivas operações de colagem e de descolagem do campo do Outro por meio das quais o sujeito passa para se constituir. Vale notar que a mestranda expõe, no capítulo, justamente as fases pelas quais ela mesma passou durante o seu percurso do mestrado.

Essas operações são nomeadas por Lacan (op. cit) de: *alienação* (a adesão a um significante qualquer) e *separação* (o apartamento do sentido de um significante qualquer). Para exemplificar o que vem a ser *alienação* e *separação*, minha informante reproduziu a representação gráfica, elaborada pelo autor, advinda da teoria dos conjuntos matemáticos.

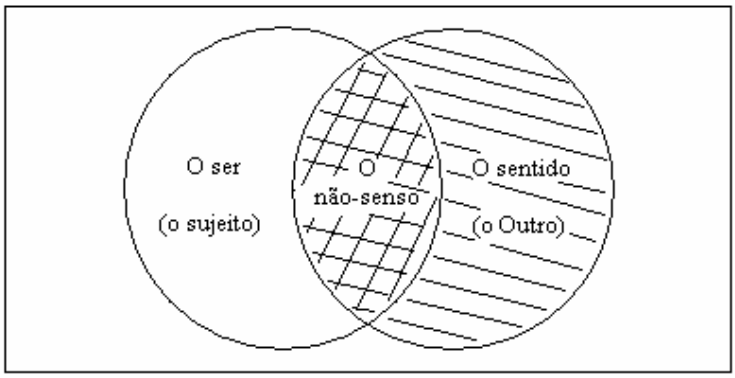


Figura 02: A alienação. (LACAN, 1964: 200)

Esta figura consiste em um diagrama montado a partir de dois círculos sobrepostos, em que se forma um campo de intersecção, no qual está escrito "*O não-senso*", campo comum entre o sujeito (O ser, representado por meio do círculo do lado

esquerdo) e o sentido (o Outro, representado por meio do círculo do lado direito). A mestranda, em um primeiro momento, explica os conceitos a partir da leitura do autor. Cito suas palavras:

01 Quando o sujeito em constituição admite que não tem o domínio dos significantes,
02 aliena-se ao Outro, isto é, passa a iludir-se a respeito da existência da possibilidade de que
03 as palavras (que estão no seu campo) possam nomear os objetos de sua satisfação, possam
04 abarcar os sentidos daquilo que ele deseja.
05 (...) Para sair do campo da reprodução, é necessário completar o ciclo da constituição do
06 sujeito, por meio da separação da alienação precedente. Trata-se de um movimento
07 retroativo, que metaforiza o gozo, o puro "ser", a singularidade. Se o primeiro movimento
08 na constituição subjetiva consiste na apropriação por parte do sujeito do sentido oferecido
09 pelo Outro, na separação ele os esvazia.

Não quero aqui me aprofundar na discussão teórica a respeito do assunto, mas chamar a atenção para o fato de que, no capítulo dois, ela expõe longamente essas duas operações. Ao longo de sua explicação, dá mostras de que as entendeu, uma vez que, para além da paráfrase do recorte teórico escolhido, consegue exemplificar a teoria. Além disso, retoma as duas operações, *alienação* e *separação*, em outros momentos, como, por exemplo, quando analisou o texto de um aluno. Veja-se na passagem na seqüência:

01 Textos como o (nome do aluno), escritos para cumprir uma demanda escolar,
02 testemunham uma presença rudimentar de subjetividade: a alienação ao Outro, primeira
03 operação para constituição subjetiva. Nesse sentido, o texto de (nome do aluno) não pode
04 ser considerado nulo em termos de presença de subjetividade ou em termos de trabalho de
05 escrita. Na medida em que o aluno demonstrou ter lido a proposta, se preocupado em
06 escrever um texto que lhe atendesse, ele demonstra estar habilitado a, mesmo que de
07 maneira rudimentar, operar com/sobre ela.

Contudo, ao escrever a respeito dessas duas operações, Pietra não percebeu, ao menos inicialmente, que a *alienação* não foi algo vivenciada somente por seu aluno, mas também por ela, em especial, mas não exclusivamente, ao lidar com seu *corpus* de pesquisa. Neste momento de minha reflexão, ao dar um "zoom" e retomar o conto escrito no início desta seção, quero mostrar como a *alienação* e a *separação* evidenciaram-se no processo de constituição da pesquisa de Pietra.

Para melhor exemplificar este momento de alienação, selecionei dois excertos da última versão de um trabalho de final de curso, no caso daquele elaborado para uma disciplina ministrada por seu orientador. É importante dizer que foi a partir da produção desse trabalho que a informante começou a elaborar seu relatório de qualificação.

Exemplo 01:

Como já se disse, a presença de “X” na produção escrita é indicativo de presença de sujeito, já que este é primordial para que aquela aconteça. Partindo deste pressuposto, Investigo através da análise longitudinal na produção escrita de dois informantes a seguinte hipótese:
SE HÁ “X”, HÁ SUJEITO CONSTITUÍDO. SE HÁ SUJEITO CONSTITUÍDO, A PRESENÇA DE “X” APONTA PARA UMA RELAÇÃO QUALITATIVA DIFERENCIADA DESTE SUJEITO COM A LINGUAGEM E QUE, POR ISSO, PODE SIGNIFICAR AO MENOS UM RUDIMENTO DE UM ESTILO PESSOAL NA ESCRITA.

O que me interessa destacar nesse excerto é a visada dualista a partir da qual ela analisava seus dados. Esta hipótese é destaca por ela pelo uso de todas as letras em caixa-alta. Tratava-se de uma relação de causa e conseqüência: se x, então, y. Logo, se havia presença de “X” nos textos, então, havia um sujeito constituído que poderia escrever com um “estilo pessoal”. Sua hipótese baseava-se na crença de que os alunos, ao chegarem ao ensino fundamental, já seriam sujeitos constituídos, logo, produziriam “X”.

No trabalho do qual o excerto foi retirado, Pietra analisou textos de dois alunos que, segundo ela, escreveram um texto com presença de “X”. Mais tarde, os textos de um desses alunos foram totalmente excluídos da dissertação, pois percebeu que o que ela colocava como “X” nos textos desse aluno, na verdade era reprodução do senso comum. Passo ao próximo exemplo.

O trecho foi retirado da parte denominada Pietra de “Análise das peças escritas”, especificamente da seção em que analisa cinco textos, produzidos por uma aluna que identificou como D. Após fazer um comentário bastante sucinto de um primeiro texto em que verificou a presença de “X” – analisa em quinze linhas um texto de vinte e quatro – Pietra faz as seguintes considerações:

Exemplo 02:

Nos demais textos (“Trabalho infantil”, dissertativo; “A nossa realidade”, dissertativo; “De noite no meu quarto...”, exercício de descrição; “O quarto de Van Gogh em Arles”), a aluna não realiza “X” como as do primeiro texto analisado, mas em todos os textos, com exceção do texto “Trabalho Infantil” observa-se a colocação da voz do autor. Em todos os textos, há um indício do sujeito que fala e não se esconde atrás de expressões impessoais e de palavras já autenticadas por outros na sociedade em que esta aluna está inserida.

Neste excerto, a mestranda justifica a escolha da análise de outros textos. Afirma que mesmo sem a presença explícita de “X”, eles mostram um rudimento de estilo. O

orientador, contudo, não concorda com essa idéia. Ele devolve a versão do trabalho corrigida e com a seguinte observação depois desse excerto: *o do quarto até que mostra um rudimento de estilo, como em "(nome do primeiro texto)", mas quanto aos outros, precisamos conversar...*

Com esta observação, o orientador ratifica a escolha do primeiro texto, mas, questiona a dos outros. Ao usar as reticências no término da frase, deixa em suspenso seus comentários a respeito dos textos, indicando justamente a necessidade de que Pietra conversasse com ele sobre os dados.

Dos seis textos que analisou no trabalho como exemplos daqueles que continham "X" ou rudimentos de um estilo singular, apenas o primeiro texto de D. foi mantido na versão final da dissertação como um texto no qual há de fato a presença de "X". Os outros cinco foram totalmente descartados, o que indica que, de fato, não eram textos que tinham rudimentos de um estilo. No lugar deles, outros textos compuseram a dissertação, textos que, inclusive, foram deixados de lado pela informante em uma seleção inicial dos dados.

Esse foi o primeiro tempo do percurso da mestranda. Um tempo de estar alienada à presença de "X", a ponto de ver mesmo onde não existia. Já em um segundo tempo, o orientador a questionou dizendo "onde estão as Xs?". Com esta atitude, ele a fez sair do campo da *alienação* convocando-a a mostrá-las. O "mundo cai" para Pietra e ela sofre! Diante da situação, entrou no campo do *non-sens*, ou seja, em um campo no qual não se entende o que pode ter acontecido. Ao não entender, sua atitude mais imediata – que não exige implicação, pois entra novamente no campo do sentido – foi passar simplesmente a negar a existência de "X" nos textos dos alunos. Ao tomar essa atitude, ocupou uma posição bastante cômoda, que foi a de mostrar a incompetência dos alunos de não produzirem "X".

Do mesmo trabalho, retirei um exemplo de um excerto a partir do qual se pode depreender esta postura da informante:

01 A presença de "X" em textos dos alunos aponta para um percurso já constituído
02 neste sentido: é capaz de "fazer X", conferindo ao seu escrito uma marca pessoal,
03 Aquele que não só passou pelos recalques que permitiram-no adentrar à linguagem de
04 forma efetiva, mas também (e principalmente) reconhece-se como sujeito de seu desejo e
05 é em nome desse desejo inconsciente, que é singular, que pode falar/escrever.

Nas linhas de 01 a 05, Pietra afirma que aquele aluno que é capaz de fazer "X" é porque já se constitui como sujeito. Assim sendo, pode falar/escrever de modo singular. Conseqüentemente, pode-se dizer que o oposto também é verdadeiro: todos os que não produziram "X" assim não fizeram não por responsabilidade da professora que não ensinou a escrever, mas, sim, do próprio aluno que ainda não se constituiu como sujeito.

Ao fazer essa formulação, Pietra tem uma interpretação moralista a respeito dos próprios alunos. Em outras palavras, diz que os poucos que conseguiram produzir "X" pertencem a uma classe privilegiada, pois já são sujeitos constituídos. Os tantos outros que assim não conseguiram foi porque ainda não são "sujeitos desejantes". Nessa lógica, pode-se dizer que mesmo que um professor cultivasse um modo de escrever em que o aluno mantivesse uma relação privilegiada com a linguagem, não produziria "X".

Ao ler o que Pietra escreveu, o orientador, na devolução do trabalho, faz o seguinte apontamento: *Você está insistindo nesta idéia, que eu não sei se é produtiva...* Vejo nessa observação que de dois modos ele diz que a mestranda precisaria rever sua idéia. Na primeira oração, nota a insistência de Pietra. Provavelmente, em reunião de orientação, eles já tinham conversado sobre o assunto e, portanto, já tinha dito que não concordava com a posição da informante.

Na segunda oração, explicita que ele não concordava com a posição adotada, dizendo que sua opinião sobre o assunto era que a idéia não era produtiva. Ele faz uma intervenção na postura da aluna para que ela a repensasse. Essa não retificação da posição de Pietra foi essencial para convocá-la ao trabalho e não mais reter uma investigação produtiva.

Posso assinalar, portanto, que ainda que uma primeira separação do campo do Outro tenha sido feita, a ponto da mestranda reconhecer que no *corpus* que tinha em mãos não existiam tantos "X" como ela imaginava, Pietra se alienou a outro significante: "não existe "X" porque os alunos ainda não se constituíram como sujeito". Se tivesse continuado nessa posição, a pesquisa não teria continuidade, pois bastava imputar aos alunos a incapacidade da produção de "X" e ponto final.

Finalmente, em um terceiro tempo, quando se separou desses significantes que vieram de seu imaginário, implicou-se com a pesquisa de outro modo e escolheu trabalhar para entender como um sujeito se constitui. Assim, não mais se fixou em uma verdade e se dispôs doar-se, a investir a própria pele para avançar nas pesquisas a

respeito do tema. Implicando-se, Pietra conseguiu realizar a segunda operação descrita por Lacan e tão comentada por ela na pesquisa: separou-se de um significante já existente para outro que foi produzido por ela. Como conseqüência, terminou a dissertação.

Reproduzo, abaixo, um exemplo de um excerto para demonstrar como Pietra mudou de postura com relação aos seus dados. Foi retirado do capítulo quatro, dedicado à análise de um dos textos que, inicialmente, não faziam parte daqueles que tinha selecionado como textos em que havia a presença de "X". O texto desse aluno passou a compor a dissertação a partir da mudança de posição da informante, que passou de um olhar moralista sobre os dados para um investigativo.

01 A hipótese de trabalho que funda o presente capítulo é aquela segundo a qual a
02 presença de "X", mesmo em estado latente, deve ser objeto de atenção por
03 parte de quem pretende a ensinar a escrever.
04 (...)
05 Por este motivo, defendo a idéia de que é necessário dar atenção aos pequenos indícios
06 que, mesmo no texto dos alunos mais jovens, podem apontar para um rudimento de
07 expressão subjetiva, prenunciando sua posterior possibilidade de ganho qualitativo.

Nas três primeiras linhas, a informante já deixa explícita sua hipótese segundo a qual aquele que pretende ensinar a escrever deve estar atento à presença de "X", mesmo que esta presença se dê de modo não evidente. É importante notar que abandona uma postura anterior, em que imputava a responsabilidade pela não produção de "X" aos alunos, e passa a direcionar sua argumentação para aqueles que ensinam a escrever.

Nas linhas de 05 a 07, Pietra continua a desenvolver sua nova posição. Não mais separa em duas categorias os textos produzidos pelos alunos: aqueles com "X" e os sem. Ao contrário, defende que aquele que quer ensinar a escrever deve prestar atenção nos pequenos indícios de expressão subjetiva deixados nos textos. Mesmo nos textos dos mais jovens, afirma que é necessário investir cuidadosamente em uma postura investigativa frente ao ensino da escrita, para que se possam perceber os rudimentos de subjetividade que são deixados no texto e que, muitas vezes, permanecem ignorados.

Outro modo pelo qual pude perceber a mudança de posição da informante foi a partir da alteração do título da pesquisa. Através do título anterior, pode-se depreender que a mestranda pressupunha a existência de "X" em textos de alunos. Cria, ainda, que "X" indicaria a presença de subjetividade nos textos, como indicia o conectivo "e"

utilizado para unir os dois termos que compunham o núcleo do sintagma, quais sejam: “X” e subjetividade. Ao utilizá-lo, Pietra indicava ao leitor a idéia de que a presença de “X” e de subjetividade é correlata.

Na época de entrega do relatório de qualificação, este título foi alterado. A principal alteração se refere à inserção de duas palavras que indicam que a subjetividade não está pronta, mas que pode vir a existir. Ao mudar de título, Pietra manteve sua idéia inicial de que produzir “X” é um dos modos de manifestar a subjetividade, mas passou a considerar que a subjetividade nos textos dos alunos não está manifesta, mas pode vir a nascer.

Entretanto, na época do relatório de qualificação, posso dizer que a mestranda ainda não tinha se separado totalmente de sua idéia inicial, pois, apesar de alterar o título da dissertação, manteve o título anterior, “X” e subjetividade, como título do capítulo de análise do *corpus*.

Na versão final da dissertação, Pietra substituiu todos os títulos anteriores por outros que não mais indicavam uma certeza com relação à presença de “X” nos textos, mas, sim, uma possibilidade de que, se aqueles que ensinam a escrever se implicarem no que fazem e investirem nos indícios de subjetividade que os alunos deixam nos textos, eles serão, sim, capazes de produzir “X”.

Diante da uma segunda demanda feita pelo outro, explicar por que era tão difícil encontrar “X”, Pietra mudou completamente sua posição inicial e se implicou para passar, de modo subjetivado, uma elaboração para o outro que explicasse a baixa ocorrência do seu objeto de pesquisa nos textos dos alunos.

Por todo esse percurso, cumpre dizer que a elaboração entregue nas instâncias competentes, não se trata apenas de uma dissertação de mestrado, mas é fruto de uma mudança de posição com relação aos seus próprios modos de obter satisfação. Para conseguir produzir a dissertação, Pietra precisou abrir mão de gozar retendo em seu corpo o que deveria submeter ao outro.

Durante o mestrado, percebeu que para escrever é necessário sair do campo do gozo para o do trabalho, só assim haverá produção. Enquanto aquele que escreve estiver alienado, preso em seus próprios ideais, nunca conseguirá realizar a operação criadora por excelência, a sublimação. Nesse sentido, as palavras de Julien valem a citação:

> Qual o caminho que me permitiria não fugir ao horror do gozo e de sua malignidade? A barreira do bem é tão frágil! Qual o recurso para chegar o mais perto, o mais próximo possível do que nos faz recuar tão facilmente? Não se furtar ao horror é inventar uma ética, não do dizer o bem, mas do bem-dizer: que assim, a partir do Nada (*ex nihilo),* possa gerar-se uma criação, que Freud ousa chamar de *sublimação.*
> Com efeito, a partir do Nada funciona uma ética do belo a ser assim definida: *uma erótica regida por uma arte de bem dizer...* sem medo nem piedade! (JULIEN, 1996: 114)

A primeira observação a ser feita das palavras do autor se refere ao modo tão enfático e ao mesmo tempo belo com que descreve o impasse entre seguir o "horror do gozo" e "passar para outra coisa". No caso de Pietra, continuar a gozar da retenção dos dados, pela alienação às suas crenças, não levaria a lugar nenhum. Ao contrário, somente a prejudicaria, pois não conseguiria terminar o trabalho.

O "passar para outra coisa", como define Julien, é inventar uma *ética do bem-dizer,* que consiste justamente na constante insistência em encontrar as palavras por meio das quais seja possível dar testemunho público de nossa singularidade concreta. No caso de Pietra foi implicar-se com a pesquisa de modo a se desprender para doar ao outro um produto que foi fruto de uma inquietação pessoal.

Posto isso, por meio da categoria "extensão do trabalho", continuarei a mostrar como Pietra *aprendeu ao escrever*.

3.3. Extensão do trabalho

No decorrer do mestrado, Pietra imaginou que sua dissertação chegaria a ser tão extensa como um "mangá" [26]. A comparação lhe ocorreu a partir de um apontamento do filho de seu orientador, à época, com seis anos de idade, em resposta a uma queixa da suposta dificuldade para terminar a dissertação. Ao ouvir a queixa, o menino perguntou quantas páginas ela teria de escrever, ouvindo dela que deveriam ser cem.

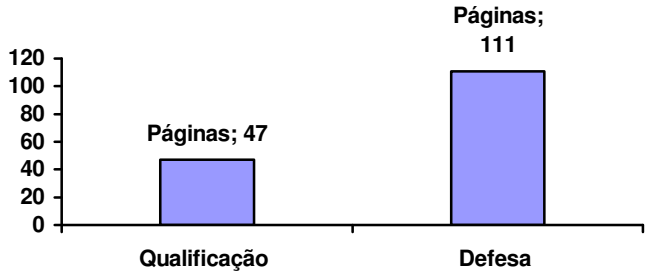
Segundo a narrativa de Pietra, neste momento, pueril e sagazmente, a criança foi até seu quarto, pegou um mangá e disse que ela não podia reclamar, pois o que ela deveria escrever era menos do que um mangá, que tinha muito mais. Após este dia, a

[26] Mangá (漫画) é um estilo de quadrinho oriental. Suas origens remontam a China, mas é no Japão que os quadrinhos realmente ganharam força.

mestranda deixou de se queixar e assumiu o compromisso (com ela mesma) de escrever, ao menos, o equivalente a um capítulo de mangá, que tem em média cem páginas.

Teve sucesso no seu intento: a versão final de sua dissertação teve cento e onze páginas, sessenta e quatro páginas a mais do que a versão do texto da qualificação, com quarenta e sete páginas. Vê-se que o texto de Pietra aumentou mais que o dobro com relação ao número de páginas, o que pode ser mais bem visualizado no gráfico 01, na seqüência:

Gráfico 01: Extensão do texto da qualificação e o oficial da defesa



Ao cruzar as informações referentes ao número de páginas escritas com o tempo que a mestranda necessitou para escrevê-las, observa-se algo interessante: Pietra, em média, gastou o mesmo tempo para escrever as páginas do texto para o exame de qualificação e para o da defesa. Da época que ingressou no mestrado até sua qualificação, passou-se um ano e quatro meses, período em que a mestranda compôs um texto de quarenta e sete páginas. Da qualificação para a defesa, houve um espaço de tempo de um ano e dois meses, período em que mais sessenta e quatro páginas foram escritas para a construção da versão final do texto.

Quanto à composição do trabalho, é importante descrever separadamente cada parte da dissertação.

a) *Introdução:* Foi praticamente intocada da qualificação para a defesa. Pietra manteve as mesmas subdivisões e os mesmos quarenta e sete parágrafos que compuseram esta primeira parte da dissertação, todos na mesma seqüência. Duas únicas alterações foram feitas: 1ª) Quanto à numeração: no primeiro texto a introdução era contada como capítulo 1 e no texto final foi contada como 0; e 2ª) A supressão no parágrafo vinte e três do último questionamento dos três que a mestranda fazia ao se deparar com o baixo

número de ocorrência do fenômeno que estava estudando. É retirada a frase: "*finalmente iii) Qual o motivo desta curiosa ausência*?". Minha hipótese para Pietra suprimir esta última questão foi o fato de estar mal formulada, como indica seu orientador na versão comentada do texto da qualificação. Decorre, ainda, o fato de ser uma pergunta que a informante não poderia responder, pois, tendo em seu *corpus* poucos textos de cada aluno, não poderia depreender o motivo dos alunos não produzirem "X".

Minha hipótese para explicar a manutenção da introdução quase tal e qual a da qualificação foi um suposto esquecimento por parte da mestranda durante o período que separou a qualificação da defesa. Inclusive o orientador fez sugestões no texto da introdução, para que a aluna pudesse aperfeiçoá-lo. Contudo, após o exame de qualificação, Pietra se dedicou especialmente à escrita e à reformulação de outros capítulos que, no seu entender, precisavam ser melhorados. Como na introdução eram poucos os pontos a serem alterados, esses foram deixados por último. Entretanto, com a data marcada para entregar a dissertação, faltou tempo para se dedicar a reformulação da introdução, assim, somente realizou alterações de cunho formal, como numeração da seção.

Sistematizei o número de versões produzidas para a introdução na tabela 10. Cumpre dizer que as tabelas aqui apresentadas seguirão a mesma estrutura e divisão das tabelas inseridas no capítulo anterior.

INTRODUÇÃO	
Manuscritos	0
Versões Parciais	0
Versões completas	15
Versões com observações do orientador	8
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	1
Total	**24**
Total de número de páginas	**164**

Tabela 10*: versões que precederam a introdução*

Para escrever as catorze páginas da introdução, foram feitas vinte e quatro versões. Oito dessas versões contêm observações do orientador. Na introdução do trabalho, a informante descreve o motivo que a levou a pesquisar seu objeto de investigação. Também é na introdução que descreve o *corpus* tomado como análise e tece suas primeiras considerações a respeito da teoria que mobilizará para análise do *corpus*.

b) *Capítulo 1:* Era o terceiro no relatório de qualificação. A principal mudança foi a alteração na posição do capítulo, sobre a qual comentei na seção anterior. Com relação ao texto, Pietra manteve a mesma subdivisão, mesma epígrafe e os mesmos sessenta e dois parágrafos que formaram o capítulo. As únicas alterações feitas foram: inserção do artigo "a" antes do nome do capítulo e a mudança de indicação do século em que Saussure deu os três cursos, a partir dos quais se originaram os fundamentos da Lingüística Moderna. Na qualificação, Pietra escreveu "No início do século XIX, Saussure deu três cursos", informação que foi corrigida no texto da defesa, em que a data correta é indicada "No início do século XX".

Na seqüência, observe-se a tabela:

CAPÍTULO 01	
Manuscritos	3
Versões Parciais	0
Versões completas	14
Versões com observações do orientador	12
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	2
Total	**31**
Total de número de páginas	**252**

Tabela 11*: versões que precederam o capítulo 01*

Foram feitas trinta e uma versões deste capítulo cuja versão final foi composta por quinze páginas. Foi o primeiro a ser escrito e terminado pela informante. Trata-se de um capítulo em que resgata, ao longo de momentos históricos diversos, o principal conceito com o qual trabalha mobilizando os autores clássicos que o discutiram.

c) *Capítulo dois:* As alterações feitas, neste capítulo, foram de inserções no texto de uma versão para outra. Logo de início, percebe-se que minha informante insere o artigo definido "a" para preceder o substantivo utilizado para nomear o capítulo. Com esta alteração, o termo que antes estava bastante genérico passou a ser definido. Na versão da qualificação, a mestranda dividiu o capítulo em quatro partes, escrevendo um total de trinta e dois parágrafos. Já na dissertação, nenhum dos títulos dos subitens foi mantido nem a disposição deles no texto. Apenas o que permaneceu foi a epígrafe. O capítulo, que no texto da qualificação vinha logo após a introdução, foi alterado de lugar. A versão final foi composta por noventa e sete parágrafos.

Dos parágrafos já escritos, a mestranda aproveitou poucos. O 5º e o 6º eram os antigos 23º e 24º, e o 24º e 25º, por sua vez, foram construídos a partir do 24º e 25º do texto da qualificação. Os parágrafos 16º, 17º, 18º, 19º e 20º do texto da qualificação foram realocados, assumindo a posição de 34º, 35º, 36º, 37º, e 38º, seqüencialmente. Assim, dos trinta e dois iniciais, foram aproveitados apenas nove.

Por fim, a versão final do capítulo foi formada por vinte e três páginas e, como mostra a próxima tabela, para chegar a elas foram produzidas trinta e quatro versões, sendo que doze continham observações do orientador. Trata-se de um capítulo teórico, no qual a mestranda discorreu a respeito de um dos conceitos principais de seu trabalho.

CAPÍTULO 02	
Manuscritos	2
Versões Parciais	0
Versões completas	19
Versões com observações do orientador	12
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	1
Total	**34**
Total de número de páginas	**295**

Tabela 12*: versões que precederam o capítulo 2*

d) *Capítulo três:* Este não compunha o relatório de qualificação. Mas, já nas anotações do orientador, feitas no dia da qualificação, ele escreve o nome do capítulo inserindo-o no sumário logo após o capítulo dois. Foi composto por cento e catorze parágrafos, o que correspondeu a trinta e uma páginas, sendo o maior capítulo da dissertação. Discute especificamente o ato de escrever e algumas modalizações que podem servir como suporte para orientar a prática do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, Pietra analisa três textos do seu *corpus* de pesquisa. Sem dúvida alguma, este capítulo é a grande alteração do texto da qualificação para o da defesa. Também é o capítulo com o maior número de versões, trinta e sete, como mostra a tabela que se segue.

CAPÍTULO 03	
Manuscritos	2
Versões Parciais	1
Versões completas	23
Versões com observações do orientador	8
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	4
Total	**37**
Total de número de páginas	**418**

Tabela 13*: versões que precederam o capítulo 3*

e) *Capítulo quatro:* Várias alterações foram realizadas neste capítulo, desde o título, conteúdo até a epígrafe que o inaugura. Na verdade, a principal mudança decorreu devido à alteração de posição da informante com relação ao seu próprio *corpus*. Antes, ela tinha certeza da presença de "X" nos textos dos alunos. Então, após o estudo da teoria e uma análise mais cuidadosa nos textos, se convenceu de que, na verdade, os "Xs" não existiam. Passou de uma certeza com relação ao que poderia encontrar nos textos para uma possibilidade. Trata-se de um capítulo em que, pela análise de um texto de seu *corpus*, a informante discute a necessidade do professor de língua portuguesa estar atento aos pequenos indícios que podem dar a ver a existência da operação por ela pesquisada.

Foi formado por sessenta parágrafos, dois quais Pietra manteve doze do relatório de qualificação e reformulou outros dez, sendo os demais trinta e oito escritos depois da qualificação. A versão final ocupou treze páginas. Para chegar a elas, passou por vinte e sete versões. Foi um capítulo em que o orientador também incidiu em várias versões, como mostra a próxima tabela.

CAPÍTULO 04	
Manuscritos	2
Versões Parciais	1
Versões completas	13
Versões com observações do orientador	10
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	1
Total	**27**
Total de número de páginas	**201**

Tabela 14*: versões que precederam o capítulo 4*

f) *Considerações finais:* Na finalização do trabalho, a informante retomou o percurso trilhado durante o mestrado e as principais conclusões de cada capítulo. Expôs, ainda, aspectos do ensino da escrita que podem contribuir para a construção de uma relação mais ou menos privilegiada com a linguagem por parte de um aluno. Foi a última parte a ser escrita, sendo que nenhum parágrafo foi aproveitado do texto da qualificação. Para escrever as onze páginas que a compuseram foram feitas vinte e sete versões, número que indica que a mestranda e o orientador trabalharam bastante na elaboração deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Manuscritos	1
Versões Parciais	0
Versões completas	16

Versões com observações do orientador	9
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	2
Total	**27**
Total de número de páginas	**146**

Tabela 15*: versões que precederam as considerações finais*

g) *Referências bibliográficas:* Como indica a Tabela 16, Pietra fez as referências bibliográficas ao longo do trabalho. Foram catorze versões até a que foi colocada no texto final. No relatório de qualificação, a informante mobilizou quatorze textos que foram devidamente citados. Já na versão final, manteve os mesmos catorze e inseriu mais vinte textos. Este número também indicia o quanto a informante, depois da qualificação, tanto intensificou sua produção quanto também leu mais textos que colaboraram para a constituição da dissertação. Nesta parte final do trabalho, em uma versão o orientador colocou uma observação, orientando a aluna a seguir as normas da ABNT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Manuscritos	0
Versões Parciais	0
Versões completas	13
Versões com observações do orientador	1
Versões reescritas depois de lidas pelo orientador	0
Total	**14**
Total de número de páginas	**31**

Tabela 16*: versões que precederam as referências bibliográficas*

Ao compararmos o número de versões produzidas em cada parte da dissertação de Pietra, pode-se observar que não há grandes diferenças. Também não há muita disparidade no número de versões em que foram encontradas observações do orientador. O que indica que, de modo geral, Pietra manteve o mesmo ritmo de produção.

Há de se notar, contudo, que entre o texto entregue na qualificação e o da defesa, houve um aumento de volume muito significativo. Este aumento foi causado, principalmente, porque a informante passou, mais rapidamente, a alterar um dos modos pelos quais obtinha satisfação da pulsão anal. De uma postura de reter sua produção, para outra de doar (se) ao outro.

Trata-se, também, de uma forma de incluir o outro, de ser generosa no modo de calcular os elementos mínimos necessários para que seu texto, quando fosse colocado em circulação, não causasse muita dificuldade para quem fosse lê-lo. Também passou a

incluir o outro quando abandonou uma postura de somente apresentar aquilo que tinha como verdade, e passou a uma postura investigativa, a partir da qual pode no somente debater a tese central do trabalho, como também construir uma elaboração própria a respeito produção de textos na escola básica.

Para esta mudança de posição, foi essencial o duplo movimento que está pressuposto no *trabalho de escrita.* A capacidade de trabalhar sobre o texto, mas, também, de distanciar-se dele para reler-se, e, retroagindo sobre o que escreveu, mudar de postura com relação a uma determinada formulação e/ou até mesmo sobre si próprio.

Acompanhar o percurso de Pietra demonstrou que, quem permanece alienado a um significante qualquer, não pode colher os benefícios trazidos pelo exercício do *trabalho de escrita*, pois não consegue estranhar aquilo que escreveu e, menos ainda, ser permeável aos efeitos que a linguagem pode exercer naquele que escreve.

Posto isso, tendo mostrado as lições que Pietra aprendeu durante o processo de escrita da dissertação, cumpre, no próximo capítulo, descrever especificamente as principais operações realizadas pelo orientador das duas informantes e verificar em que medida elas influenciaram nos modos como o texto de cada qual foi construído.

4. O PAPEL DO ORIENTADOR NA ESCRITA DO PESQUISADOR

Quais critérios podem ser estabelecidos para considerar um percurso de orientação bem-sucedido? Um primeiro a ser levado em conta pode ser a própria finalização do mestrado e a defesa da dissertação. Mas, pergunto-me: será que somente o cumprimento da demanda institucional *per se* seria suficiente?

Minha resposta é negativa. Como venho defendendo ao longo do trabalho, insiro-me na tradição de pesquisadores que vêm defendendo a possibilidade do agenciamento da singularidade de quem escreve em direção à construção de uma Universidade produtiva e de uma escrita criativa. (BARZOTTO, 1990; 2006; 2007; FABIANO; 2004; 2007; RIOLFI, 1999; 2000; 2001; 2006; RIOLFI & ALAMINOS, 2007). Nesse sentido, a reflexão elaborada por Riolfi me é muito cara. Contrária ao mero repasse de conteúdos de uma geração a outra, a autora explicita sua posição ética segundo a qual urge dar relevo a dimensão da criação na formação do professor. Suas palavras valem a citação:

> *Formacriação*. Esta foi uma palavra que eu inventei para nomear o drama de todo sujeito: se, por um lado, para ser formado em alguma profissão, ele precisa sofrer uma certa formatação, ser enquadrado num certo discurso que certamente o assujeita, em sua obrigação de reproduzí-lo, por outro lado, essa formatação porta em seu bojo mesmo, não só « o lado positivo » de uma dada formação, mas também todos os seus sintomas. (RIOLFI, 2001: 18)

Neste capítulo, portanto, defendo um posicionamento segundo o qual uma orientação só será positiva quando, na relação de parceria que se estabelece entre aquele que orienta e seu aluno, o nível da identificação imaginária tiver permitido o próprio ultrapassamento pela identificação simbólica. É este ultrapassamento que permite a ocorrência de deslocamentos da relação do aluno com o saber no percurso de formação.

Neste sentido, a argumentação empreendida ao longo do capítulo é solidária à posição defendida por Riolfi & Alaminos (2007). Ao tomar a formação do professor universitário como objeto de estudo, as autoras defendem que é essencial que ocorram "pontos de virada" ao longo do percurso. Esses "pontos de virada" permitem a construção de um trabalho que expresse o estilo de quem está em formação.

A análise das intervenções feitas pelo orientador de minhas informantes mostrou a existência de "pontos de virada" por parte das mestrandas durante o percurso de orientação. Visando a cerní-los, analisarei as operações realizadas pelo orientador, privilegiando aquelas que ressoaram nas informantes, causando uma mudança de posição por parte das alunas: **da inércia gozosa à atitude investigativa responsável.**

4.1. Da identificação imaginária à simbólica no processo de formação de um pesquisador

A identidade de uma pessoa é um conjunto de predicativos que lhe dão um lugar mais ou menos fixo no mundo. Como o ser humano não tem uma essência que precede sua submissão às leis da linguagem, os traços nos quais se reconhece variam ao longo de uma vida, variação esta que lhe provê com uma interminável possibilidade de inovação. Este postulado, colhido no campo da psicanálise de orientação lacaniana permite calcular que, se o processo de formação for bem-sucedido, no sentido que venho aqui trabalhando, haverá transformações identitárias por parte do pesquisador em formação.

Para referir-me a elas, recorro aqui ao "Seminário sobre a Carta Roubada", proferido por Lacan em 1956. A data desse ensinamento remonta a um período em que Lacan estava estudando lingüística, para elaborar sua teoria sobre o sujeito do significante. A tópica dessa época foi privilegiar a problemática da linguagem, investigando como uma "linguagem formal determina o sujeito" (op. cit: 49).

Para ilustrar sua tese, o psicanalista recorreu a uma peça da literatura (*A carta roubada*, de Edgard Allan Poe) para defender que o funcionamento subjetivo está submetido às leis da linguagem. O conto relata a problemática de um chefe de polícia que recebeu a missão de recuperar uma carta recebida pela rainha cujo conteúdo supostamente feriria sua honra perante o rei e todo o povo. Esta carta lhe foi roubada de

modo perspicaz por um ministro, o que a colocava em uma posição de estar à mercê da vontade do ladrão.

Incapaz de cumprir a missão, a polícia recorreu ao auxílio do sagaz Dupin, que "calculou" que, sendo o ministro poeta e matemático, sua atitude mais "provável" seria esconder a carta no último lugar que alguém procuraria: justamente no mais evidente, onde os policiais não a procurariam. Em um gesto rápido e cuidadosamente arquitetado, Dupin localizou e recuperou a carta.

Lacan utilizou esta historieta para explicar a submissão do sujeito à ordem simbólica. Sua argumentação deu a ver que, do mesmo modo que ocorreu com a carta, a trajetória do sujeito (aquilo que representa um significante para outro significante) é, em certa medida, decifrável, passível de ser capturada por meio do cálculo analítico. Neste momento de sua elaboração, portanto, a atenção de Lacan se voltava ao que se repete e como, a partir dessa repetição, o analista pôde construir a lógica de funcionamento de um sujeito. Assim sendo, privilegiou o registro do simbólico frente ao imaginário.

Para explicar como a ordem simbólica se reatualiza nas relações intersubjetivas, o psicanalista elaborou o *Esquema L*, que apresento na seqüência.

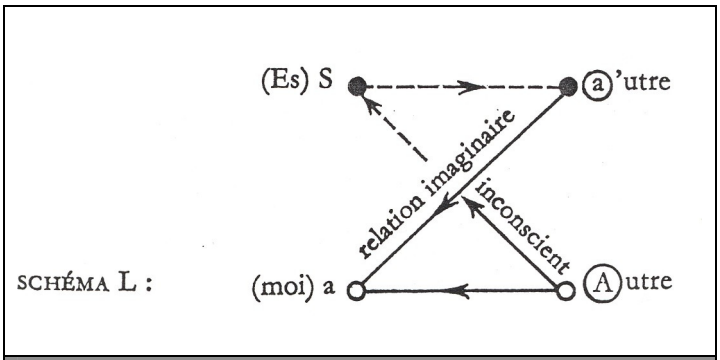


Figura 03 : *O Esquema L (LACAN, 1956:58)*

Observando a figura, pode-se ver que o *Esquema L* é composto por quatro pontos unidos por dois segmentos que se cruzam. A figura deve ser lida da parte direita superior para a esquerda inferior, ou seja, do segmento que vai de *a'* até *a*. Trata-se do eixo denominado como *relação imaginária*. Trata-se da identificação comum aos homens e aos animais, de reconhecimento de si frente a imagem de seus semelhantes.

O eixo da relação imaginária é atravessado por outro que sai do ponto indicado por *A* em uma linha contínua que segue até o ponto *S.* Essa linha, que no *Esquema L* recebe o nome de inconsciente, se torna segmentada após atingir o eixo *aa'*.

Tomando como referência a compreensão por parte da criança sobre a sua própria imagem no espelho, é possível entender que a imagem que todo indivíduo tem a respeito de si fundou-se na ratificação que o outro fez do da forma que ele pôde ver refletida. Este fenômeno recebe o nome de "identificação imaginária". Trata-se do processo em que o "eu" é capturado por uma imagem externa e a toma como a sua essência. A relação que se estabelece nesse nível especifica uma relação dual que, por ser cativante, não impele à invenção de algo que esteja fora da miragem narcísica.

O outro eixo encontra-se atravessado por uma linha que, partindo de *A*, após atingir o seguimento *aa'*, passa a ser pontilhada até o ponto em que termina apontando para *S*. Trata-se do eixo *AS*, que consiste no eixo simbólico. De acordo com o pensamento de Lacan neste momento de sua elaboração, é o simbólico que, por meio da linguagem, pode atravessar a relação dual imaginária. Ao fazê-lo, instaura a possibilidade do advento do sujeito, que, ao emergir, diferencia-se do "eu" ao qual o sujeito se identifica e, para além disso, pode construir, em um lugar vazio, um produto que faça passar no mundo sua singularidade.

Transpondo o conceito de identificação imaginária para a discussão a respeito da formação do pesquisador, pode-se exemplificá-lo por meio da figura do jovem pesquisador que chega ao mestrado trazendo alguns "modelos" pré-estabelecidos de como fazer uma pesquisa sem levar em conta o contexto de produção que encontrará ao construir o seu trabalho.

A identificação simbólica, por sua vez, é o processo por meio do qual um sujeito se identifica a um traço da pessoa que é copiada, e não à sua imagem totalizante. Nesse nível de identificação, o sujeito empresta "um significante que, na visão do sujeito, melhor caracteriza o objeto copiado como, por exemplo, tornar-se alegre como sua mãe, tornar-se rabugento como seu pai etc.". (RIOLFI & ALAMINOS 2007: 303)

Ao transpormos o *Esquema L* para o processo de orientação das minhas informantes, é possível compreender que a ultrapassagem de uma identificação imaginária para uma simbólica é condição necessária para que um pesquisador se implique com a pesquisa.

Reconstruindo o percurso de orientação de Briget e de Pietra, vê-se que a escolha da parte de ambas de procurar a pessoa que mais tarde viria a ocupar o papel de orientador não se tratou de algo aleatório, mas, sim, de uma escolha pautada nos elementos dos quais elas dispunham à época. Dentre eles posso elencar aspectos ligados ao campo do imaginário, tais como "ser um pesquisador respeitado", "ser admirado pelos alunos e pelos pares na instituição na qual atuava" etc.

Nesse momento, a relação de orientação estaria estabelecida nos termos de possibilidade de instauração de um ideal: atingir, por meio da realização do mestrado, o mesmo status do orientador. Em outras palavras, estaria calcado no registro do imaginário, com seu conseqüente desdobramento: *aa*'.

Porém, ao desviar o foco do amor das orientandas da captura exercida por sua imagem para a relação com o saber, o orientador atuou de maneira a fazer com que o eixo *AS* interviesse de modo privilegiado. Conseqüentemente, acenou com a possibilidade de que as orientandas viessem a ocupar um lugar na rede de produção científica como decorrência da formação que recebiam.

A análise dos dados mostrou que, para que houvesse esse deslocamento na posição de cada aluna frente a escrita de cada qual e ao saber, o orientador realizou várias operações que incidiram, especificamente, no modo como cada uma gozava. Suas operações foram no sentido de levá-las a sair de uma lógica linear (metonímica) para uma cuja predominância foi a retroação (metafórica). Assim, cumpre, na próxima seção, discutir a respeito dessa passagem.

Preliminarmente, é importante ressaltar que, embora não tenha calculado todas as operações que aqui serão descritas, o orientador funcionou como suporte para que as orientandas pudessem se descolar de uma posição mais cômoda para uma mais ativa frente ao saber. Utilizando aqui a metáfora da música, notei que o orientador trabalhou menos pela partitura e mais "de ouvido".

A função do orientador, ao intervir de vários modos no texto das alunas, não pode ser considerada como um "revisor de texto" ou aquele que, diante do produto apresentado pelas alunas, resolveu fazer por elas o trabalho necessário. Portanto, no que se segue, quero mostrar como, para além das intervenções na materialidade lingüístico-discursiva das versões dos capítulos, as operações que realizou mostraram que para a

construção de um lugar simbólico por meio da escrita, é necessário ter um *modus operandi* com predominância de retroação, que indica divisão subjetiva.

4.2. Intervenções na escrita (e no gozo) de Bridget Jones

Começarei pelas operações realizadas pelo orientador nos textos de Bridget Jones. Esclareço ainda que, predominantemente, o orientador cortou os excessos; as palavras rebuscadas e mal empregadas; as repetições que confundiam o leitor; em suma, tudo o que poderia causar ruído na circulação pública do texto. Um outro trabalho realizado pelo orientador foi convocar a informante para investir mais tempo e cuidado na redação.

Na seqüência, elenco, do maior número de ocorrências para menor, as principais operações realizadas pelo orientador. Cumpre esclarecer que, para melhor visualização dos exemplos, mantive a formatação da fonte utilizada pelo orientador, exceto no tamanho da fonte. Já os comentários manuscritos foram colocados em fonte *Monotype Corsiva.*

1. Corte de excessos

Operação por meio da qual o orientador cortou as partes que julgou ser excesso no texto, tanto por já estarem escritas em outra parte do trabalho quanto porque tiravam força argumentativa da reflexão.

Exemplo 01:

01. O presente capítulo, ~~no qual apresento as considerações que pontuam o fim de estudo que~~
02~~. realizei a respeito da divulgação do modelo de professora ideal na revista XXX,~~ porta
03. um desejo: o de fazer um convite.

Neste exemplo, o orientador reduziu a uma linha o que Jones tinha escrito em três. Na linha 01, cortou uma afirmação óbvia: afirmar, no início das "Considerações Finais" que o capítulo iria "pontuar o fim do estudo". Na linha 02, cortou o tema da pesquisa. Se o tema do trabalho foi desenvolvido ao longo da dissertação, julgou que não havia necessidade de retomá-lo.

Exemplo 02:

01. No capítulo precedente ~~tentei~~ apresentar alguns elementos que melhor permitissem
02. contextualizar a questão central da presente dissertação, qual seja: a divulgação de um o
03. imaginário de professor ideal na revista XXX, ~~periódico que tomei como objeto de~~
04. ~~análise.~~

Esse exemplo é referente ao capítulo dois. O primeiro corte efetuado pelo orientador é o do verbo tentar, conjugado na primeira pessoa do singular (linha 01). Julgou que o verbo não colaborava para a argumentação de Jones. Nas linhas 03 e 04, o orientador cortou uma oração que consistia em informação repetida, porque já constava nas primeiras linhas da introdução e ao longo de todo capítulo um, de modo que, no capítulo dois, seu leitor já tinha, por reiteradas vezes, tido acesso à informação.

2. Solicitação de explicações de trechos confusos

Operação por meio da qual o orientador solicitou que Jones explicasse aqueles trechos da dissertação que estavam com a elaboração ainda precária, dificultando, assim, que outras pessoas pudessem acompanhar o raciocínio planejado.

Exemplo 01:

01. Observando o *Quadro L*, nota-se que, além de uma dramática redução do número de relatos
02. de experiência, houve também um aumento significativo na proporção do número de relatos
03. do tipo (A)[27] em relação aos relatos do tipo (B).
Explica isso melhor antes de mudar de assunto
04. Essa mudança do tipo de relatos de experiência mobilizado na divulgação do padrão de
05. docência ideal segundo a revista (nome do periódico) revelou estar articulada com a
06. transformação no modo pelo qual as práticas de ensino de língua materna incentivadas no
07. periódico passaram a ser apresentadas ao leitor.

O trecho transcrito acima vinha precedido de um quadro por meio do qual Jones mostrava o número de relatos de experiência publicados no periódico que estudou. Por meio de sua intervenção "Explica isso melhor antes de mudar de assunto" o orientador revela que não concordou com a opção da aluna.

Após inserção do quadro, a informante se limitou a dizer que houve redução no número de relatos de experiência (linha 01) e aumento significativo no número dos relatos tipo (A) em relação aos relatos de tipo (B) (linhas 02 e 03). Feito isso, mudou de

[27] Para não identificar a informante, omiti a nomenclatura criada por ela.

assunto sem explicar o raciocínio iniciado nas linhas 01 a 03. Nas linhas 04 a 07, passou a discorrer a respeito da mudança do tipo de relatos de experiência e a que essa mudança estava vinculada.

Ao solicitar que Bridget explicasse melhor o que pôde depreender a partir da observação do quadro e as conseqüências da alteração no número de relatos, revelou ter julgado que outro leitor não poderia calcular o que essa alteração poderia significar.

Exemplo 02

01. Até a data x, as experiências de ensino eram mostradas como prazerosas, significativas e
02. bem sucedidas. Após este momento, passaram a ser utilizadas para a convocação à
03. realização de práticas a respeito das quais professor algum poderia se recusar a aderir sem
04. se caracterizar de maneira bastante negativa
EXPLICA DIREITO.

No exemplo 2, o orientador pintou de amarelo as linhas que, no seu entender, estavam confusas. No final do trecho, solicitou sua reformulação por meio de um pedido de explicação, revelando, novamente, que julgava que um leitor externo não teria facilidade de entender o que estava sendo afirmado pela aluna.

3. Solicitação de continuidade de uma ação que tenha sido deixada inconclusa

Trata-se da operação em que o orientador convocou a aluna ao trabalho, indicando o que ainda precisaria ser feito para que pudesse concluir um raciocínio.

Exemplo 01

01. De acordo com as indicações contidas no *Quadro N*, a divulgação do ideal de docência
02. segundo a revista (nome da revista), na fase impositiva, ocorreu de maneira que, numa primeira
03. leitura, poderia ser compreendida como amigável.

Termina o parágrafo falando do quadro.

Exemplo 02

Resumir aqui os principais aspectos do texto de Freud em umas 30 linhas

Exemplo 03

FAZER O GANCHO PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO

Exemplo 04

- *Sala dos Professores* (Fazer uma pequena descrição do que é cada uma das seções, senão, fica perdido).

Nos exemplos 01 a 04, o orientador solicitou de Jones um maior investimento na redação de seu texto e nos modos por meio dos quais ela o construiu. Em todas as intervenções, o orientador exigiu de Jones que desse conseqüência a um segmento inconcluso de seu texto. Ao devolver os textos indicando as tarefas ainda a serem cumpridas (e não fazendo por ela o trabalho), o orientador mostrou que, para escrever, é preciso se responsabilizar por suas escolhas argumentativas e levá-las a cabo.

4. Instruções explícitas

Trata-se da operação por meio da qual o orientador deu instruções diretas para a realização de alguma tarefa.

Exemplo 01

01 Alguns combinados: Sempre que você me mandar algum material, não esqueça:
02 - título
03 - menção de que pedaço é (ex. é a segunda parte do primeiro capítulo, é o fim da introdução, etc
04 - ao menos algum lembrete de como se enquadra no esquema geral da dissertação.
05 É importante deixar claro, no início do escrito, qual o seu objetivo. Gaste tempo para
06 sempre escrever um bom primeiro parágrafo. Caso contrário, seu leitor fica sem ter como
07 dialogar com você. Para que você está fazendo esta análise. Dizer que é para fazer
08 "Apreensão "global"", não cola de jeito
09 nenhum. "Global" é algo que se obtém olhando o todo e você está só olhando
10 parcialidades...

No excerto que acabei de transcrever, escrito após a leitura de uma parte da introdução, o orientador deu instruções gerais à aluna com relação à natureza do compromisso com sua própria palavra. Nas linhas 02 a 04, convocou a aluna para incluir o outro no momento de escrever. Nas linhas 05 a 07, o orientador requisitou maior objetividade na elaboração de início de capítulo. Nas linhas 07 a 10, incidiu na análise dos dados da aluna, instruindo-a quanto ao rigor e à responsabilização necessária para sustentar os modos que escolheu analisá-los.

Exemplo 02

Põe um exemplo do Bakhtin e depois, linka com a Jacqueline

No segundo exemplo, o orientador demandou a inclusão de uma discussão teórica. Pediu que Jones inserisse um exemplo de como Bakhtin analisou o fenômeno sobre o qual estava discutindo e, depois, que fizesse um gancho com o trabalho de outra autora.

5. Apontamento jocoso a respeito do efeito de sentido gerado pelo texto

Não culpabilizando a aluna, o orientador tomou para si a estranheza gerada pelo texto. O humor consistiu em uma estratégia eficiente e não agressiva para indicar à aluna a necessidade de mais trabalho. Eis os exemplos:

Exemplo 01

QUE NEGÓCIO É ESTE AQUI? MUDOU DE ASSUNTO LEGAL E ME DEIXOU TONTO

Exemplo 02:

I U KICU? VC PULOU PRO OUTRO PEDACO E EU FIQUEI GORÓ, GORÓ...

Exemplo 03:

NÃO TENDI ESTA FORMA AQUI NÃO. ERA PRA VER O QUE? VOCÊ PULOU NÃO DISSE NADA E EU FIQUEI A VER NAVIOS

Nos três exemplos, o orientador reforçou suas intervenções com os destaques da fonte: em caixa-alta e realçada de amarelo. Recorreu ao mesmo recurso, a saber: uma pergunta que expressou sua estranheza diante do texto e uma expressão adverbial jocosa para descrever o modo como o leitor ficou após leitura do texto (“tonto”; “goró, goró”; “a ver navios”). Em todos, o orientador incidiu sobre o mesmo problema: a mudança brusca de um assunto a outro.

A escolha por um registro muito informal de interação, com predomínio das marcas de oralidade, denota a tentativa de romper com a solenidade que o ato de comentar o texto de um aluno pode adquirir. No primeiro exemplo, expressou sua estranheza chamando o texto de “negócio”. No segundo, utilizou a forma “I U KICU?”, uma brincadeira de ampla circulação oral, utilizada pelos jovens para interrogar “e o que que eu tenho a ver com isso?”. No terceiro, utilizou-se de uma apócope: “Não tendi” ao invés de “não entendi” e da dupla negação.

Na seqüência, outros exemplos:

Exemplo 04:

ARAMAICO MUITO ANTIGO

Exemplo 05:

ARAMAICO MODERNO.

Exemplo 06:

ARAMAICO PRÉ-MODERNO.

Exemplo 07:

GREGO MODERNO

Exemplo 08:

RUSSO

Os exemplos 04 a 08 são apenas uma amostragem de um recurso utilizado muito freqüentemente pelo orientador. Na presença de um fragmento do texto que julgava ser especialmente mal redigido, sublinhava-o com uma cor qualquer (geralmente amarelo) e, na seqüência, afirmava não estar escrito em língua portuguesa e, sim, em algum idioma considerado mais difícil pelos brasileiros.

Nota-se que a escolha dos "idiomas" não era aleatória, configurando em uma orientação para o aluno localizar o seu texto em uma escala de avaliação. Nos três primeiros exemplos, retirados de uma das versões das considerações finais, o orientador utilizou-se de três variações do aramaico ("muito antigo", "moderno" e "pré-moderno") para indicar o grau de dificuldade encontrado em cada parágrafo.

6. Exigência, implícita ou explícita, de que o aluno se posicionasse em relação a alguma formulação a qual estava alienado

Trata-se da operação pela qual o orientador convocou a aluna a dar conseqüência para suas formulações, a posicionar-se diante do que escrevia.

Exemplo 01

E daí? O que você conclui disto? Que relações faz?

Utilizando-se de três orações interrogativas, o orientador mostrou que julgava ser necessário implicar-se subjetivamente ao afirmar algo e dar conseqüência a um determinado dizer.

Exemplo 02

Qual a relevância desta informação? Explique para o leitor...

No exemplo 02, o orientador levou a orientanda a fazer um movimento de retroação sobre o que ela mesma tinha escrito. Solicitou que Jones explicitasse as razões que a levaram a fazer determinada afirmação. Após inserir uma questão por meio da qual manifestou o seu desconforto com o que considerou ser uma afirmação irrelevante, explicitamente pediu que a aluna explicasse seus critérios ao leitor.

7. Escrita da redação correta ou mais adequada

Trata-se da operação por meio da qual o orientador, ao perceber uma dificuldade acentuada por parte da aluna, escreveu uma primeira versão da formulação que julgava ser mais adequada naquele momento da elaboração.

Exemplo 01:

Formulação de Jones

~~**01**. Se a injunção para aderir não varia (caracterizando monossemia) a proposta da~~
~~**02.** vez o faz, o que acaba por caracterizar a polissemia.~~

Formulação do orientador

01. *A segunda hipótese que formulei durante a análise do corpus foi que a impressão falaciosa de*
02. *pluralidade que uma leitura superficial demonstra deve-se justamente ao fato de que,*
03. *evidentemente, muitos significantes podem preencher o lugar de "X".*
04. *Entretanto, a vantagem de passar o olhar para outro lado, permitiu, justamente, perceber que*
05. *esta aparente polissemia oculta um autoritarismo monossêmico potente conquanto velado.*
06. *Se varia aquilo que alguém pode aderir para se tornar uma professora (M[28]) o imperativo*
07. *para aderir é invariável.*

[28] A letra "M" substitui uma palavra que poderia identificar o trabalho da informante.

O excerto que acabei de transcrever foi produzido durante uma reunião de orientação. Para melhor apresentar a operação realizada pelo orientador, cumpre, nesse momento, esmiuçar as ações que fizeram parte de sua intervenção: 1) a avaliação do orientador do trecho apresentado pela aluna como indício de um conhecimento que se encontrava condensado nas duas linhas que tinha escrito; 2) a solicitação da leitura em voz alta por parte da aluna do que ela tinha escrito; 3) a solicitação para que a aluna lhe explicasse o que havia tentado escrever; 4) a eliminação das linhas escritas pela aluna; e 5) a passagem da explicação oral para uma forma escrita condizente com o registro acadêmico.

Nesse processo é possível compreender que a formulação inicial de Jones tratou-se de uma tentativa de desenvolver um raciocínio a partir das seguintes palavras-chave: "injunção", "monossemia" e "polissemia". Nessa tentativa, ela empregou a estrutura sintática da oração do seguinte modo, "se x, então y". É possível compreender que, dessa tentativa de organização de um raciocínio, o orientador "pinçou" os elementos mais relevantes e desenvolveu-os. Para tal fim, solicitou que a informante falasse como tinha chegado a tal formulação.

Assim, a partir das informações apreendidas, o orientador pôde compreender que a conjunção "se" (linha 01 da formulação da informante), ao invés marcar o início de uma oração subordinada condicional, tratava-se da tentativa de Jones de discorrer a respeito de uma hipótese desenvolvida no decorrer do trabalho. Desse modo, pôde escrever as linhas de 01 a 03. Na reformulação desenvolvida pelo orientador, destaco um dos elementos que caracterizaram sua ação no decorrer da escrita do trabalho, a saber, o desenvolvimento de idéias que a orientanda pretendia apresentar pelo emprego de palavras-chave e não pelo desenvolvimento de estruturas frasais.

Como exemplo, destaco a operação por meio da qual o significante "monossemia", (linha 1 da formulação de Jones) resultou, após a intervenção do orientador, em todo um sintagma: "impressão falaciosa de pluralidade que uma leitura superficial demonstra". Na versão final, da dissertação, as sete linhas escritas pelo orientador foram reformuladas e viraram outras dez.

8. Servir de prótese sensorial

Devido ao seu apressamento para mostrar o que escrevia ao orientador, Jones não atentava cuidadosamente para a edição do texto. Em sua produção, são muito freqüentes as ocorrências de problemas de formatação, conforme descrito no capítulo dois. Por este motivo, seu orientador constantemente via-se convocado a fazer suplência ao olhar de Jones, fornecendo-lhes alguns apontamentos que lhe permitiam ver o que, sem auxílio, era invisível, como se vê nos dois exemplos que se seguem.

Exemplo 01:

(nome da aluna), TEM ALGO ERRADO COM A COLAGEM DESTE QUADRO. O TEXTO ESTÁ DESAPARECENDO. VERIFIQUE

Exemplo 02:

Confira tipo de fonte e espaço

9. Utilização de recursos indiretos para levar o aluno a concluir, por si só, da necessidade de descartar determinadas partes do texto

Trata-se da operação em que o orientador, de maneira implícita, levou a aluna a concluir sozinha quais partes do seu texto deveriam ser descartadas ou receber maior investimento com relação aos modos de escrever. Para que a aluna percebesse os recursos indiretos utilizados pelo orientador para a realização dessa operação, precisou de um certo tempo, para que, a partir da comparação com o "modo de funcionamento vigente" do orientador a respeito das intervenções que fazia nos seus textos, indagar-se sobre o que orientador tinha escrito em algumas partes do seu texto.

Exemplo 01

LI ATÉ AQUI

Exemplo 02

FUI ARRUMANDO ATÉ AQUI

Nos dois exemplos, o orientador interveio no texto de Pietra escrevendo uma oração declarativa afirmativa que, supostamente, informou a aluna até que parte do texto tinha lido ou "arrumado". Ao ler uma dessas intervenções pela primeira vez, a

aluna pode ter pensado que, talvez por falta de tempo, o orientador não continuou a leitura do seu texto. Contudo, ao calcular que seu orientador dificilmente deixava uma tarefa inconclusa, pôde começar a questionar-se, após receber por várias vezes o mesmo tipo de intervenção. Esse questionamento também adveio ao levar em conta o fato de que quando o orientador não terminava de ler um texto por falta de tempo ou qualquer outro empecilho, isso era lhe dito explicitamente. Desse modo, depois de um tempo, Jones pôde perceber que se tratava de um modo indireto do orientador apontar que o restante no texto ainda estava com uma elaboração muito precária e, portanto, a informante deveria investir mais na textualização e organização das idéias antes de lhe enviar.

10. Montagem de um esqueleto do raciocínio a partir do qual o aluno pôde se orientar para redigir

Trata-se da operação por meio da qual o orientador ajudou a aluna por meio da elaboração de um roteiro para subsidiar a escrita do texto.

Exemplo:

3. (nome do capítulo)
3.1. O conceito de (nome do conceito) em Freud (pega da 50 a 51)
3.2. (nome do conceito) em Lacan (dê a luz!!!)
3.3. Sei lá como aproveite tudo o que estava no antigo 05 (pp 56-63)
3.4. Aqui você aproveita o antigo 52 a 55, colocando também, o excerto que você já digitou.

O exemplo que acabei de transcrever consiste em um manuscrito, produzido em ocasião bastante próxima da data final para o depósito da dissertação. Trata-se de um bilhete composto por cinco itens com instruções, escritas no modo imperativo do verbo, sobre o que e como a orientanda deveria fazer para reorganizar o material escrito que, até então, compunha um capítulo que Jones considerava “fechado”.

Cada item do bilhete é composto pela mesma estrutura: a indicação do conteúdo do capítulo e, entre parênteses, onde localizá-lo em meio ao material que a aluna já tinha escrito, exceto no item 3.2, por meio do qual é possível depreender que a aluna ainda não tinha escrito nada a respeito.

11. Recusa do produto apresentado pelo aluno

Trata-se da recusa explícita, por parte do orientador, de uma dada formulação apresentada pela aluna, julgada inaceitável.

Exemplo 01:

EU NÃO VOU REVISAR ISSO.

O primeiro exemplo é uma frase declarativa negativa que expressa uma recusa enfática por parte do orientador, destacada pelo uso do negrito e da caixa-alta na fonte. Destaca-se o uso do pronome "eu", pelo qual deixou subentendido que, embora outra pessoa pudesse aceitar o produto oferecido, ele, orientador, não aceitaria. Destaca-se, também, o uso do pronome demonstrativo "isso", que relegou aquela produção da orientanda a um estatuto de "não-texto".

Exemplo 02**:**
(Nome da aluna), VOU PARAR DE LER PQ TO VENDO QUE VOCÊ AINDA NÃO FEZ O QUE JÁ COMBINAMOS ANTES. SE NÃO FEZ, PQ ME MANDOU DE NOVO???

Nessa intervenção, o orientador realizou quatro ações: 1) avisou a orientanda que não prosseguiria a leitura, por meio de uma oração declarativa afirmativa; 2) explicou sua posição fazendo alusão à quebra, por parte da orientanda, de um acordo que haviam firmado, valendo-se, para tal fim, de uma oração explicativa; e 3) solicitou, por parte da orientanda, um posicionamento em relação ao envio do arquivo em questão, por meio de uma oração interrogativa.

A intervenção feita foi destacada pelo orientador por meio da utilização de fonte em caixa-alta, realçada de amarelo, de maneira que não somente pelo conteúdo, mas também pela forma, chamou a atenção da aluna, como indica, ainda, o emprego de três pontos de interrogação no final da última frase.

12. Apontamento de aspectos positivos do trabalho e estímulo a um maior investimento com relação à redação

Trata-se da operação por meio da qual o orientador reconheceu a pertinência de uma idéia da informante e solicitou que ela investisse no refinamento de sua redação.

Exemplo 01

IDÉIA boa. INVESTIR numa redação CAPRICHOSA.

No exemplo 01, realçado com a cor verde, o orientador destacou, em caixa-alta, três termos: “idéia”; “investir” e “caprichosa”, estabelecendo uma avaliação positiva para o raciocínio do aluno e uma negativa para a sua escrita.

Exemplo 02

ESTÁ CERTO E É MUITO IMPORTANTE. NÃO DEIXA PERDIDO AÍ NO MEIO.

No exemplo acima, o orientador inseriu uma avaliação positiva no meio de um parágrafo escrito pela aluna. Destacando sua intervenção pelo uso da fonte em caixa-alta, no modo negrito e ainda com realce amarelo, o orientador, na primeira oração, ratificou a argumentação da aluna e, em seguida, por meio do uso do advérbio de intensidade (“muito”) avaliou a importância daquilo que a aluna tinha escrito. Feito isso, escreveu uma segunda oração, uma instrução dada por meio da utilização do modo imperativo do verbo (“não deixa”). Note-se que o orientador se utilizou, nesse momento, de um registro informal para indicar a sua orientanda a necessidade de que precisaria articular melhor sua idéia e destacá-la no texto, o que se pode concluir em função da solicitação de não deixar isolado o trecho em questão.

13. Escrita de partes novas do texto de modo a somar o raciocínio no aluno

Trata-se da operação em que orientador, ao incidir em uma versão do trabalho, escreveu novas partes, de modo a colaborar com o raciocínio que Jones vinha desenvolvendo. Indica a disposição do orientador em ajudar sua aluna na construção do texto. Ao perceber a dificuldade da orientanda, ele deu um exemplo de como o texto poderia ser escrito para que, posteriormente, pudesse escrever sem muita ajuda externa.

Exemplo:

01. Tirando conseqüências das elaborações de (nome do autor), é possível compreender que a
02. a revista (nome da revista) atua como substituto de um norte para o professor desbussolado.
03. *Ao fornecer prescrições e recomendações, acaba por criar um modelo de “certo” e de “errado” que,*

04. *para quem não tem um direcionamento do tipo que um significante paterno dá, pode servir como*
05. *uma espécie de "manual de instruções para a sobrevivência na escola".*
06. *Ressalte-se que o sujeito que adere a este tipo de recomendação coloca a si própria em posição*
07. *bastante arriscada. Sem chegar a construir um parâmetro de ação assentado em uma certeza*
08. *íntima está à mercê de quaisquer modas ou modismos que lhe sejam oferecidos no lugar da lei (do*
09. *pai) que ele não chegou a articular.*

No caso deste exemplo, as duas primeiras linhas foram escritas por Bridget. Nelas, a informante tirou conseqüência, para o seu trabalho, do que depreendeu das elaborações de um autor mobilizado no capítulo. Ao ler as duas primeiras linhas, o orientador deu prosseguimento ao raciocínio de Jones, linhas 03 a 09, de modo a somar com a argumentação desenvolvida. De modo geral, aprofundou teoricamente o que Jones somente tinha indicado, explicando a tese da aluna colocada no segmento "a revista atua como substituto de um norte para o professor desbussolado". Assim, contribuiu com o raciocínio e construção do texto.

14. Correção de erros de conteúdo

Trata-se de correções com relação ao conteúdo propriamente ditas. O orientador utilizou-se, basicamente, de duas operações:

a) *Enviar leitura anexa*

01. Eu já te mandei este artigo em anexo, mas não sei se você ligou A com B. Releia agora,
02. tendo em mente que ele está falando, justamente, que a ética da psicanálise está para
03. ALÉM dos ideais...

Neste exemplo, primeiramente o orientador declarou já ter enviado um texto teórico, a respeito do tema abordado pela informante no texto que tinha escrito. Em seguida, pontuou, por meio da conjunção adversativa ("mas") e do advérbio de negação ("não"), sua incredulidade a respeito do aproveitamento da leitura por parte de Jones. Para ajudá-la, forneceu um foco, uma chave interpretativa para guiar a releitura.

b) *Refutar uma determinada formulação*

01. Refiro-me ao fato de que, num primeiro tempo na publicação reiterada de relato de
02. experiência, essa resistência não parece poder ser tomada no estatuto de coincidência.
FAVOR CONFERIR O MANUSCRITO. NÃO FOI ISSO, EM HIPÓTESE ALGUMA, O QUE DITEI.

O orientador pintou de amarelo todo o excerto escrito pela informante que ocasionou a intervenção realizada. Trata-se de uma versão digitada de um conteúdo que ela havia ajudado Jones a formular, ditando as frases durante uma sessão de orientação. Após ter lido as duas linhas escritas por Bridget, o orientador a instigou a conferir o manuscrito. Na seqüência, redigiu uma frase declarativa negativa, por meio da qual justificou a razão da necessidade de consultar o referido material ("não foi isso o que ditei"). Destaque-se nessa segunda frase, a intercalada "em hipótese alguma", que contribui para a ênfase do pedido.

15. Realização de um modelo para facilitar a execução de tarefas análogas

Trata-se da operação por meio da qual o orientador, ao perceber a dificuldade da orientanda para a realização de alguma tarefa, fez um modelo para facilitar-lhe a execução de tarefas de mesma natureza. O exemplo escolhido para mostrar esta operação consiste em um manuscrito que foi scaneado[29] para que o leitor tenha acesso ao trabalho cuidadoso do orientador na confecção de um modelo de análise de dados. Antes, faz-se necessário situá-lo.

O exemplo foi produzido após o orientador perceber a dificuldade de sua aluna para analisar um dado. Trata-se de uma das primeiras análises de dados feitas por Jones no mestrado, no caso, um relato de experiência do qual a informante reproduziu trinta e nove linhas. No que se segue, reproduzo a análise feita por Bridget:

01 Tomando como exemplo o excerto a seguir [...] podemos elencar cinco ações para ser (Y)[30]:
02 1. Trabalhar com a teoria construtivista (linhas 5 e 6)
03 2. Participar de cursos de formação (linhas 09 e 10)
04 3. Insistir no conhecimento contido nos livros, a despeito da realidade. (24 a 26)
05 4. Fazer o que seu mestre-capacitador mandar. (linhas 28 e 29)
06 5. Trabalhar com projetos. (linha 34 e 35)

Das trinta e nove linhas do relato, foram analisadas apenas onze, das quais Jones depreendeu cinco ações que deveriam ser empreendidas por um professor para que ele

[29] Cumpre ressaltar que, na imagem scaneada, as partes em branco correspondem ao local onde estava escrito o verdadeiro nome de minha informante que, para preservar sua identidade, foi apagado.
[30] Para manter a identidade da informante, omiti a formulação original e a substituí por (Y).

pudesse receber um determinado predicativo. Na análise, a informante elencou quais seriam essas ações e indicou, entre parênteses, em que linhas poderiam ser encontradas. Entretanto, ela não mostrou como ou pelo exame de quais indícios do texto pôde depreender as ações listadas.

O orientador, ao ler a análise que a aluna tinha feito, riscou com caneta todo o trecho e escreveu ao lado: "*substituir pela folha das poderosas*", referindo-se a marca d'água com motivos referentes a um desenho animado da época contida nas folhas de fichário que serviu de suporte para as anotações escritas pelo orientador.

O modelo de análise feito corresponde a quatro páginas manuscritas em caneta preta. Na primeira página, o orientador escreveu vinte e seis linhas de análise e, no final da página, do lado esquerdo, ainda escreveu um bilhetinho para a aluna, chamando-lhe a atenção para um dos mecanismos descritos por ele. Na segunda, escreveu trinta e três linhas, das quais descartou seis, riscando-as. Na terceira, por sua vez, escreveu vinte e sete linhas. Já na quarta página, apenas a primeira linha corresponde à continuação da análise, nas outras oito o orientador escreveu um recado a Bridget orientando-a para continuar o exercício de análise iniciado por ele.

Na seqüência, reproduzo apenas a primeira e última página de um total de quatro páginas escritas pelo orientador. Trata-se das Figura 04 e 05

[redacted] Você pulou muito! Vamos ler melhor:

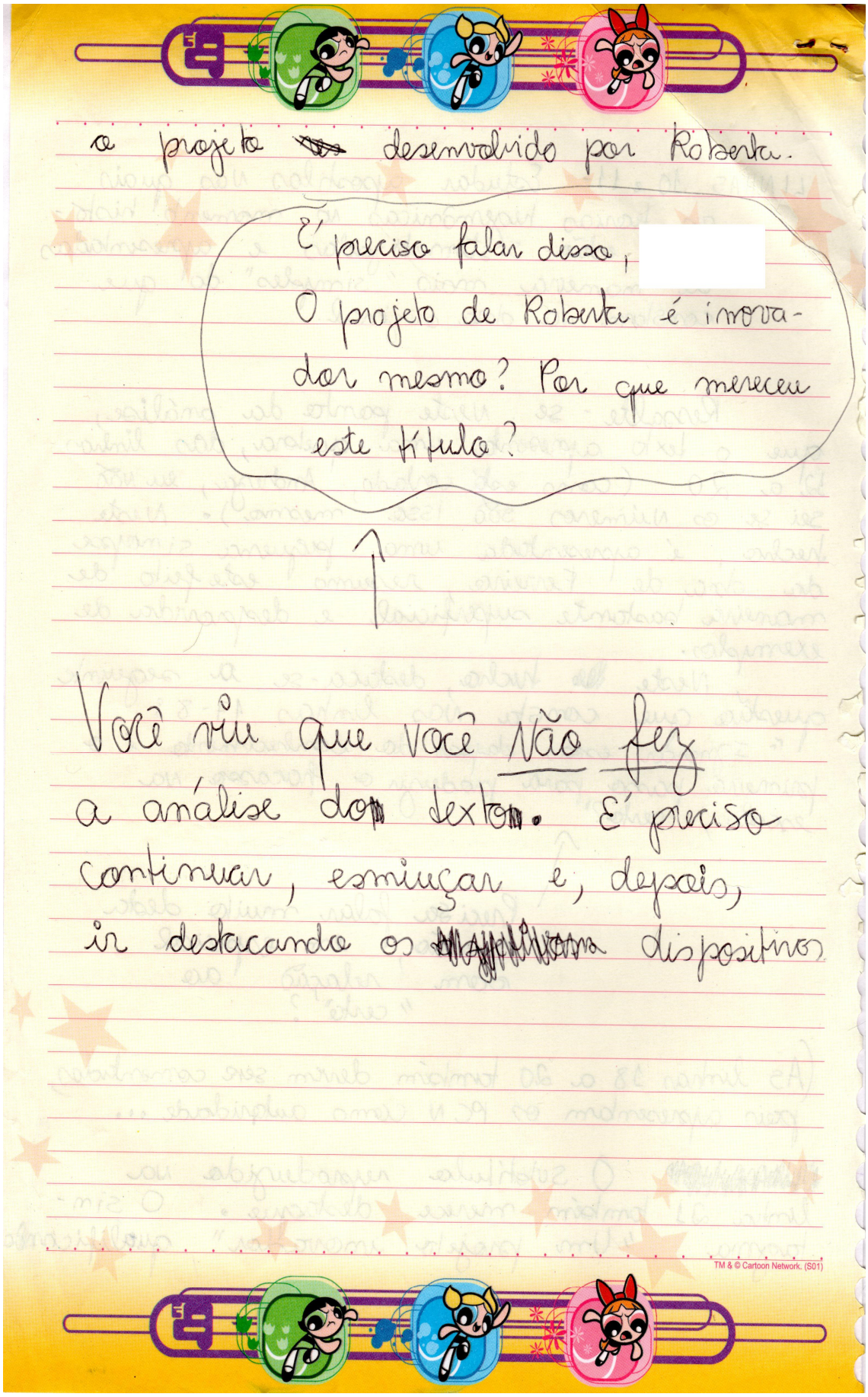
LINHAS 1 e 2: Ser capaz de perceber (ou atribuir) uma "lacuna na formação prévia de seus alunos;

LINHAS 2 a 5: Empreender uma ação para descrever as matizes da "lacuna encontrada. No caso específico aqui analisado, trata-se de uma abordagem quantitativa, aliás, bem pouco exata, que separa os 24 alunos nos seguintes grupos:
- 11 que não leem nem escrevem;
- ALGUNS (?) que sabem identificar letras e seus respectivos sons;
- OUTROS (?) que "emendam palavras" na hora de produzir textos.

LINHAS 5 e 6: Usar procedimentos "científicos" para avaliar e mensurar os resultados de uma dada ação. Na linha 06, destaca-se inclusive, o uso de uma proposição universal afirmativa "como todo docente sabe," seguida de uma universal negativa "Não existe uma classe homogênea".

Atenção Neste mecanismo, deve ter mais...

& © Cartoon Network. (S01)



o projeto ~~[illegible]~~ desenvolvido por Roberta.

É preciso falar disso, O projeto de Roberta é inovador mesmo? Por que mereceu este título?

Você viu que você não fez a análise do texto. É preciso continuar, esmiuçar e, depois, ir destacando os ~~[illegible]~~ dispositivos

TM & © Cartoon Network. (S01)

O que quero focar ao trazer este dado, não é o trabalho realizado pelo orientador, mas, sim, o que ficou dele. Ao iniciar a análise do texto para a aluna e ir linha a linha depreendendo os mecanismos lingüístico-discursivos do texto, posso dizer que o orientador não fez a análise pela aluna, mas transmitiu-lhe um modo de fazer.

As páginas manuscritas pelo orientador corresponderam a trinta linhas ao serem digitadas. Jones deu prosseguimento à análise que, ao todo, passou a ocupar sessenta e cinco linhas. É importante dizer que Jones não se apropriou do modelo feito pelo orientador enquanto cópia. O que ficou desse exercício foi um modo de fazer, constatação que é reforçada ao perceber que a análise escrita pelo orientador não entrou na versão final da dissertação da informante. Assim, o papel desse primeiro modelo foi o de transmitir a Jones um modo segundo o qual uma análise deveria ser feita. Depois de ler o modelo de análise sugerido pelo orientador, Jones conseguiu fazer outras tantas, sendo que cerca de quinze delas entraram na versão final da dissertação.

16. Apontamento, explícito, dos efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes com seu projeto argumentativo geral.

Trata-se de uma operação em que o orientador mostrou para a orientanda partes do seu texto que não condiziam com o raciocínio iniciado por ela, em especial aquelas que causavam estranheza ou, nas palavras do orientador, “esquisitice”.

Exemplo 01

É esquisito destacar a propaganda primeiro. Não dava mesmo para fazer primeiro uma descrição mais macro?

Nesse primeiro exemplo, ao nomear como “esquisito” a escolha da aluna, apontou a necessidade de contextualizar a peça a ser analisada tendo em vista a progressão textual do trabalho como um todo. Para tanto, o orientador utilizou uma questão como um recurso retórico para convocar a aluna a investir mais trabalho no seu projeto argumentativo; nesse caso, fazendo uma descrição mais macro do periódico que analisou.

Exemplo 02

Estes dois parágrafos estão esquisitos. Parece que você não compreende que não se trata da mesma concepção de sujeito que a psicanálise.

No segundo exemplo, o orientador nomeou de "esquisitos" dois parágrafos cuja redação pode dar a entender a baixa acuidade da aluna com relação à lida com a articulação dos conceitos de uma teoria.

17. Solicitação de apuro estético

Trata-se de uma operação por meio da qual solicitou a Jones que cuidasse da estética do texto. Vejam-se dois exemplos:

Exemplo 01

FAZ BONITO (Com relação à capa da dissertação)

Exemplo 02

Arruma o sumário bonitinho

18. Refutação de uma dada formulação da aluna por meio da manifestação de uma grande estranheza

Trata-se dos momentos nos quais o orientador utilizou-se de um modo pouco canônico para mostrar a precariedade de uma dada formulação da aluna, em especial, mas não exclusivamente, por meio da adoção de um registro irreverente e pouco habitual no meio acadêmico.

Exemplo 01

01. (DÁ PRA ESTUDAR O JOGUINHO QUE SE FORMA PORQUE NÃO DÁ PRA SABER
02. SE O MOÇO SEREFEIRU A REVISTA EM GERAL E TAMBÉM PELO FATO DA
03. CERTEZA SER PUBICADA NJUNTAMTNE COM OUTRA, QUE EM QUA LEITORA
04. DIZ DECEPCIONADA POR NAÕA PÓDER ÇER AS REFLEXOES DE E. BUCCI DO
05. JULIO GROPPA AQUINO, SOB O TITULO **SAUDADE DOS COLUNISTAS** (SIC).
Não entendi picas!!!)

O primeiro exemplo consiste em anotações da informante, feitas muito rapidamente para cumprir a função de auxiliar da memória que Jones se esqueceu de apagar e acabaram sendo entregues por ela ao seu orientador no meio de um texto. Tem vários problemas de redação, incluindo erros de ortografia (NJUNTAMTNE; ÇER), palavras faltando sílabas (PUBICADA; QUAL), palavras que não foram separadas (SEREFERIU) etc. O orientador devolveu o trecho pintado de amarelo e acrescentou uma frase pouquíssimo habitual em seu repertório enunciativo: “não entendi picas!!!”.

Exemplo 02

01. (SE O FOCO É IDENTIFICAÇÃO, EMBORA A PSICANALISE NÃO ACHE LEGAL
02. PERGUNAR AO SUJEITO O PORQUE DO SEU SINTOMA, A IMPRESSÃO QUE
03. TENHO É QUE PELO FATO DE APRESENTAR “A VOZ DOS LEITORES” ESSA
04. SEÇÃO DARIA UMA OPORTUNIDADE DISCURSIVIZAÇÃO (QUE, EMBORA EU
05. NÃO SAIBA DIREITO O QUE É, ACHO QUE TEM TUDO A VER COM O
06. TRABALHO DO PROF. (nome do professor) COMO O MEU TEM A VER COM O
07. DELE...) (SIC)
Não entendi picas!!!)

O segundo exemplo é uma reprodução da mesma frase produzida anteriormente pelo orientador. Foi digitada por ele após a leitura de um excerto que é a continuação do primeiro, também com o mesmo caráter de uma escrita privada que acabou sendo entregue ao orientador como se fosse um texto. Por meio da reprodução do mesmo enunciado exótico, o orientador deu a ver que o segundo excerto estava tão precário quanto o primeiro, ou lhe apresentava o mesmo grau de desafio para a compreensão.

19. Cálculo do timing do aluno: tempo necessário para que a escrita trabalhe

Trata-se de uma operação por meio da qual o orientador levou em consideração o elemento tempo. Incidiu de forma a levar o aluno a incluir uma pausa entre a confecção de um texto e sua releitura.

Exemplo:

01. Aí, tá ficando bão!!!!!
02. Dá uma garibada no que puder agora, MAS NÃO ME MANDA. Faça de conta que é
03. pão e deixa a massa crescer. Depois, volte para as partes que ficaram pra traz. Bjs."

Este exemplo consiste em um bilhete que o orientador escreveu para Jones ao devolver a 24/28 versão das considerações finais. Logo na linha 01, o orientador, por meio de expressão da linguagem oral (Aí, tá ficando bão!!!!!), elogiou o trabalho. É importante observar que utilizou cinco pontos de exclamação para intensificar sua opinião. Na linha 02, após solicitar que a aluna trabalhasse dentro de seu limite resolvendo as pendências (Dá uma garibada...), encaixou um imperativo após o uso de uma conjunção adversativa (mas): NÃO ME MANDA, enunciado que veio destacado por meio das letras em caixa-alta.

No final da linha 02 e na linha 03, explicitou seus motivos para que o texto não lhe fosse enviado após a "garibada". Utilizou-se de uma imagem por meio da qual comparou a confecção de um texto com a de um pão, afirmando que, em ambos os casos, é preciso introduzir uma pausa no processo para obter o produto final.

Ao solicitar que a aluna não trabalhasse no texto por algum tempo, portanto, o orientador soube ponderar o tempo necessário para que a aluna se distanciasse do seu próprio texto para, mais tarde, incidir sobre ele de modo muito mais produtivo. Por assim dizer, calculou a necessidade da informante se distanciar da escrita para que ela pudesse exercer seu trabalho.

20. Indicação da necessidade de maior responsabilização por parte da informante

Finalmente, na última operação aqui exposta, o orientador incidiu na direção de uma maior autonomia por parte da orientanda, mostrando-lhe, de um modo direto, a necessidade de se responsabilizar pelo seu próprio trabalho.

Exemplo:

01. MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:
02. Trabalhando bastante, dá pra fazer uma bela qualificação. Trabalhei um monte no
03. teu texto e, agora, você passa pra categoria "não me enche". Tenho que cuida da
04. (nome da outra orientanda) Se você quiser tirar alguma dúvida pontual, venha
05. quinta, 27 de abril, às 14h00.

As linhas acima foram escritas pelo orientador dias antes da aluna depositar o relatório de qualificação. A primeira observação a fazer é que o orientador, ao nomear como "Considerações Finais" suas últimas observações, elevou à categoria de texto

seus comentários feitos ao longo da versão do trabalho. Em seguida, como pode ser depreendido na linha 02, avaliou positivamente o texto da orientanda, afirmando que trabalhar de modo autônomo era condição necessária para apresentar "uma bela qualificação". Este efeito de sentido se reforça nas linhas 02 e 03, quando o orientador declarou já ter feito sua parte e deixou implícito que, a Jones, restaria estar à altura, se responsabilizando pelo término do trabalho.

Nas linhas 04 e 05, o orientador deu uma desculpa qualquer para que Jones percebesse que ele não ia fazer o trabalho e, tampouco, tomar para si a angústia da aluna. Finalmente, disponibilizou um dia e horário na sua agenda para que a aluna a procurasse no prazo de aproximadamente uma semana. Pode-se dizer, portanto, que a vigésima operação efetuada pelo orientador referiu-se à necessidade de maior autonomia por parte da orientanda com a progressão dos trabalhos, ao mesmo tempo em que não lhe deixava sem assistência.

4.2.1. Aprender a escrever: ultrapassagem do imaginário pelo simbólico

Acabei de elencar vinte operações realizadas pelo orientador que puderam ser depreendidas na análise do material cedido pela informante Jones. Pelas intervenções realizadas, observa-se o esforço do orientador para, de vários modos, deslocar a orientanda de uma posição de comodidade para outra, responsável. Procurei demonstrar, portanto, que as intervenções do orientador incidiram desde a formulação de uma idéia propriamente dita até a formatação do texto.

Neste momento, torna-se possível agrupá-las como se segue. O orientador recomendou a Jones que ela: 1) levasse a presença do outro em consideração ao escrever; 2) buscasse articular as partes de seus enunciados de modo que formassem um todo orgânico; 3) realizasse escolhas lexicais, sintáticas e argumentativas e, finalmente, 4) se responsabilizasse pelo próprio trabalho.

Pode-se dizer, portanto, que todas as intervenções realizadas tiveram como pano de fundo a necessidade de retirar a informante da captação imaginária mortífera na qual se encontrava inerte e paralisada ao início do processo da orientação. Em suma, tratou-se da injunção à simbolização propriamente dita, reatualizada nos moldes segundo os quais, um dia, a informante foi convocada para assujeitar-se à linguagem. Leia-se a

citação, na seqüência, na qual Brousse (1992: 65), retomando os primeiros trabalhos de Lacan, defende que, para a psicanálise, a relação mãe-filho é construída pelas "leis e interdições a serviço da filiação":

> Isso significa que os laços entre a mãe e a criança não se conectam em sua duração com a nutrição do mamífero, mas variam em função da estrutura simbólica na qual ocorrem e se organizam. Ou seja, não é a partir da satisfação de uma necessidade alimentar, mas a partir da interrupção desta satisfação.
> A origem da figura materna é então para Lacan, a partir desse texto, a perda de toda forma parasitária de cuidado – perda que se revela como primeira tanto em relação ao eu (*moi*) quanto em relação ao objeto. A saudade do seio materno, diz Lacan, é possível somente através de seu remanejamento no complexo de Édipo. Perda sem objeto, o desmame não é um traumatismo biológico, mas uma separação que faz o objeto existir. Se essa perda não ocorre – em outras palavras, se o par presença-ausência não se instaura –, a figura materna assume um "caráter mortífero", de que são testemunhos perturbações como a anorexia e os envenenamentos por certas toxicomanias da boca.

Pode-se dizer que de modo análogo a um bebê que necessita passar pelas "leis de interdição" para que se construa a relação de filiação entre mãe-filho, um pesquisador, para sair de uma relação no registro do imaginário para o simbólico, também precisa experimentar a ausência da presença de um ser onipotente (uma imagem do orientador) que poderia suprir por ele aquilo que ele não conquistou.

No caso de Jones, a identificação simbólica pôde ser instaurada porque o orientador, desde o início do mestrado incidiu nos modos por meio dos quais Bridget preferencialmente gozava, introduzindo uma falta com relação ao gozo. Portanto, agiu da mesma forma que a mãe que convoca o bebê a entrar na linguagem.

O orientador não atendeu a demanda de "se deixar alimentar" feita pela informante. Sua função, ao longo de todo o percurso, foi a de recusar-se a fazer o trabalho por ela, de estar a serviço de seu gozo. Ao agir desse modo, levou a aluna a perceber que, para construir uma elaboração que não se restringisse à reprodução, precisaria não ter mais falsas esperanças com relação ao trabalho do outro. A partir de então, pôde assumir o trabalho necessário para encontrar meios de simbolizar aquilo que lhe é mais próprio, a singularidade.

Ao perceber que a aluna tinha muita dificuldade de retroagir sobre seu próprio escrito, a postura assumida pelo orientador foi a de não medir esforços para investir seu tempo e seu próprio corpo para que a aluna aprendesse o que significa "escrever", no

sentido descrito por Riolfi (2003): “processo através do qual, por meio do uso das marcas gráficas convencionais de uma dada língua, um sujeito torna-se permeável para que o escrito trabalhe nele, deslocando-o sucessivas vezes da posição original de onde o produziu” (op.cit: 50). A partir dessa definição, pude entender melhor o trabalho do orientador de Jones.

Ao funcionar como suporte para que a orientanda pudesse “aprender a escrever”, mostrou que, para ele, a ação de formar um jovem pesquisador consiste em uma decisão deliberada, no sentido de se responsabilizar por aquilo que escolheu fazer. Assim sendo, sem se pautar em alguma prescrição moral, em um ideal do que um aluno de mestrado já deveria saber, sua postura foi a de assumir responsavelmente o trabalho necessário para que Jones mudasse de posição com relação ao seu modo de escrever.

Em suma, o trabalho do orientador revelou uma postura de amor diante da formação do aluno e da própria escrita, que se manifestou pela insistência em não aceitar um produto qualquer. Por não abrir mão de sua posição subjetiva, de amor e de cuidado com relação ao ato de escrever, o orientador trabalhou na direção de encontrar modos para transmiti-la, mesmo sabendo tratar-se de um processo cujos resultados não são garantidos a priori, uma vez que o ato de orientar encontra seus limites na decisão do aluno em alterar sua relação com o saber ou não. No que se segue, mostrarei como essa posição do orientador de manifestou na relação de orientação com Pietra.

4.3. Intervenções na escrita (e no gozo) de Pietra

Ainda que não exclusivamente, as intervenções realizadas pelo orientador na produção de Pietra incidiram majoritariamente na direção de demandar maior volume de escrita. Isso não significa que as operações descritas no caso de Jones não tivessem sido efetuadas neste caso. Como, entretanto, estavam em número bastante reduzido, no que se segue apresentarei aquelas que se relacionam mais especificamente com o seu padrão de relação com o saber e com suas modalidades preferenciais de produção.

Nesta direção, cumpre salientar que Pietra já tinha uma elaboração bem mais articulada quando chegava a entregar um texto ao orientador. Pela retenção do produto que poderia oferecer ao outro, seu ritmo e produção foi mais lento, o volume de material escrito menor e o texto menos truncado. Por essa razão, as intervenções do orientador,

que passo a descrever, incidiram, predominantemente, no nível ideacional e na macro organização textual.

1) Instruções que consideram o trabalho como um todo e não partes isoladas

Trata-se da operação por meio da qual o orientador incidiu no texto da informante dando orientações que não se restringiram a fragmentos do texto, mas, sim, à construção da argumentação como um todo.

Exemplo 01:

01. INSTRUÇÕES GERAIS PARA A DISSERTAÇÃO:
02. 1) PROCURE ESCREVER O ESSENCIAL E DEIXE DE LADO O ACESSÓRIO;
03. 2) FORNEÇA AO LEITOR OS ELEMENTOS MÍNIMOS PARA SEGUIR O SEU RACIOCÍNIO;
04. 3) EVITE AS GÍRIAS A TODO PREÇO;
05. 4) NÃO ESCREVA NADA QUE VOCÊ NÃO CONSEGUIRIA EXPLICAR EM VOZ ALTA PARA A BANCA;
06. 5) SEMPRE PERGUNTE OS PORQUÊS.

Este exemplo foi retirado da quarta versão do capítulo 01. Trata-se de uma versão em que podem ser encontradas muitas observações do orientador, dentre as quais destaco o bilhete que digitou antes do texto de Pietra. Como se pode ver, o orientador o escreveu com letra em fonte caixa-alta e, para realçá-lo ainda mais, sublinhou-o de amarelo.

O bilhete consiste em instruções gerais para a escrita dissertação como um todo e não somente para o capítulo um. Trata-se das primeiras direções e recomendações que deu à orientanda. Utilizando-se do modo imperativo, o orientador ofereceu a Pietra um generoso bilhete, que pode ser considerado uma espécie de “cinco mandamentos” para o “bem escrever”. O fato de que estas orientações não estivessem presentes no material cedido por Bridget permite ver que consiste em instruções personalizadas, não se tratando, assim, de algo genérico. Cumpre dizer que, dos quatro tópicos, apenas o terceiro não foi levado a cabo.

A primeira instrução mostrou a necessidade de deixar de lado tudo o que não colaboraria com a argumentação do texto. A segunda, por sua vez, incidiu justamente em uma das principais características da informante, a saber: não escrever o suficiente para que o acompanhamento do raciocínio fosse possível. Com relação às “gírias”

mencionadas na terceira instrução, ao avaliar a produção de Pietra como um todo, pude compreender que se referem aos jargões, aos termos técnicos inseridos no texto.

É importante destacar, ainda, que, desde o início do mestrado, o orientador mostrou preocupação com os leitores que, futuramente, leriam o trabalho de Pietra. No bilhete, esta preocupação foi explicitada na quarta e quinta instruções. A primeira consistiu em uma recomendação na direção de escrever apenas o que conseguiria sustentar mais tarde e a segunda em uma espécie de "instrumento" que deveria ser acionado ao escrever: perguntar os porquês para evitar uma escrita automática.

Exemplo 02:

01. *Fiquei pensando, agora, que sua introdução deveria começar de outro lugar:*
02. *1) Assumir que, como professora de L.P, faz parte de seu desejo ensinar a escrever bem;*
03. *2) Trabalhar com o conceito (nome do conceito) tal qual o desenvolvi nos 2 textos nos quais o*
04. *retomei. Salientar que trata-se de uma ação que pressupõe a presença de duas instâncias [...]*
05. *3) Trabalhar com o último capítulo do livro do Pommier (o desenlace de uma análise) para falar*
06. *sobre o texto criativo. Vale comprar este livro.*
07. *4) Só depois, falar de "X" como índice de divisão subjetiva*
08. *Estes 4 tópicos, que devem dar umas 3 ou 4 páginas, substituem as três linhas destacadas na*
09. *Página ao lado.*

As três linhas às quais o orientador faz referência:

01. [...] já que essa só se presentifica no discurso de alguém cuja subjetividade esteja
02. constituída (ou em constituição), ou seja, que seja permeável a linguagem e seus efeitos e
03. que por isso, possa operar sobre/com ela de maneira peculiar.

Este exemplo foi retirado do trabalho final que Pietra elaborou para a disciplina ministrada pelo orientador. Em resposta à apresentação das três linhas apresentadas pela informante na introdução do trabalho, o orientador enumerou uma lista de instruções gerais para a escrita da introdução da dissertação. O orientador desdobrou as três linhas apresentadas em quatro tópicos, que, segundo ele, ocupariam três ou quatro páginas depois de desenvolvidos. A enumeração de tarefas e o oferecimento de tópicos para a progressão do trabalho da aluna tornam-se significativos, tendo em vista a característica saliente da informante que era retenção de texto escrito.

É importante observar que o orientador deu ao bilhete um caráter instrucional pela utilização dos verbos no infinitivo (assumir; trabalhar; salientar, falar). Na linha 06, o orientador expressou sua avaliação a respeito da qualidade e pertinência do livro que indicou a aluna, ao dizer que aquele era um livro que valeria a pena ser comprado, pois provavelmente a informante se beneficiaria muito do estudo nele contido. Portanto,

pode-se observar nesse exemplo que o orientador a convocou a produzir um volume maior de escrita e lhe auxiliou na tarefa.

02. Indicação da necessidade de desenvolver o que tinha escrito sinteticamente

Trata-se da operação por meio da qual o orientador impediu que Pietra continuasse a oferecer sempre menos do que o necessário para que outras pessoas pudessem acompanhar a reflexão que estava desenvolvendo e, portanto, incidiu no modo predominante da informante gozar.

Exemplo 01:

Esta página não tá legal. Reescreva triplicando. Ficou "econômico" de mais.

Nessa intervenção, o orientador primeiro avaliou negativamente a página escrita por Pietra e solicitou, utilizando-se do verbo no imperativo ("Reescreva"), que ela transformasse o que tinha escrito em uma página em três. Por último, explicitou a significação da expressão "não tá legal" – tipicamente usada em situações de oralidade – para indicar a aluna que a qualidade do seu texto ficou comprometida pela pouca extensão do texto, por sua economia com as palavras.

Exemplo 02:

01 Neste texto completamente "X", a aluna não apresenta a princípio os termos da
02. analogia. DEIXA ESTA FRASE MAIS LONGA, PRECISA EXPLICAR O QUE
03. SUSTENTA A HIPÓTESE DE QUE ESTE TEXTO É COMPLETAMENTE "X"

Após ler o período que comporta a linha 01 e início da linha 02, utilizando-se de fonte em caixa-alta e o realce amarelo, o orientador solicitou que a orientanda argumentasse a favor de suas teses. Instruiu-a, por meio do período DEIXA ESTA FRASE MAIS LONGA, o modo como deveria sustentar sua posição, ou seja, não poderia deixar de escrever os elementos que permitiram construir sua tese. Após a inserção desse período, escreveu outro detalhando o que, no contexto do parágrafo, significava "alongar a frase".

Exemplo 03:

Explica + umas linhinhas

Exemplo 04:

Desdobrar. Ainda tá muito “econômico”

Exemplo 05:

4 parágrafos

Exemplo 06:

Desdobra nuns 3 parágrafos. Tá muito difícil

Os exemplos 03 a 06 mostram outros modos por meio dos quais o orientador solicitou que a aluna desenvolvesse, em um volume maior de escrita, as idéias que tinha elaborado de modo muito sintético. Em todas as intervenções, convocou Pietra a mudar de posição com relação à sua própria escrita e a trabalhar para superar sua dificuldade de entregar ao outro o que deveria.

Vale ressaltar o modo carinhoso, no exemplo 03, com que o orientador pediu para que Pietra se esforçasse para escrever um pouco mais, ao utilizar a flexão de grau no diminutivo (“linhinhas”) do substantivo “linhas”. Note-se, ainda, o modo bastante direto com que o orientador fez suas intervenções, escrevendo somente as instruções essenciais para que sua orientanda escrevesse o trabalho. Para tanto, ora utilizou os verbos no modo imperativo (desdobra, explica), ora na forma infinitiva (desdobrar). As utilizações de sinais gráficos (+) e de números (3, 4) indiciam, ainda, que o orientador, ao dar as instruções, prezou por formas mais rápidas e informais de escrita.

03. Montagem de um esqueleto do raciocínio a partir do qual o aluno pôde redigir sem se perder

Operação por meio da qual o orientador ajudou a aluna por meio da elaboração de um roteiro para subsidiar a escrita do texto. Trata-se de uma operação em que o exemplificou como Pietra poderia realizar uma tarefa.

Exemplo 01:

01. O principal objetivo deste capítulo é discorrer sobre o conceito de X na Lingüística e
02. na Psicanálise. Como a presente dissertação versa sobre a X como índice da
03. subjetividade em textos escritos por alunos da escola básica, X é, portanto, o
04. conceito central do trabalho.
[...]

05. Visando contruí-lo (sic), será realizado o seguinte percurso. Em primeiro lugar, exporei
06. como o conceito de X foi tratada na l. Posteriormente, mobilizarei seu uso na Psi..... (sic)

O exemplo 01 foi retirado da quarta versão do capítulo um. Nele, o orientador aproveitou as idéias que Pietra tinha esboçado na versão anterior do capítulo e tentou organizá-las no texto. Pode-se dizer que, nas linhas 01 a 04, ele exemplificou como a informante poderia começar o capítulo, destacando, primeiramente, seu objetivo e o conceito principal do trabalho. Nas linhas 05 e 06, deu continuidade ao modo como Pietra poderia articular o texto, garantindo, assim, a organização e progressão temática do capítulo.

Ao elaborar esse roteiro, deixou indícios no texto que demonstram que escreveu rapidamente, por exemplo, há erros de digitação ("contruí-lo", na linha 05); palavras abreviadas, "l.", na linha 02, para lingüística e "Psi" para psicanálise; e a indicação, por meio de vários pontos no final da frase da linha 06, que o parágrafo tinha ficado sem terminar. Assim, indica que caberia a aluna dar continuidade ao trabalho iniciado por ele.

Exemplo 02:

01. 1) Lacan reconhece no Seminário XX a qualidade do trabalho de Jakobson. Ele elogia
02. explicitamente seu uso dos conceitos de "X" e "Z"[31];
03. LACAN, J. (1972-73). *Le Séminaire de Jacques Lacan***.** *Livre XX. Encore.* Paris : Édtions du Seuil, 1975.
04. 2) O interesse de Lacan por este assunto é antigo, remontando a 1957.
05. LACAN, J. (1957) A Instância da Letra ou a Razão desde Freud. *In: Escritos.* São Paulo: Perspectiva, 1978. Pp. 223-259.
06. Neste texto, Lacan retoma o estudo de Saussure (1966) sobre o signo lingüístico, ao
07. mesmo tempo adotando este conceito e o alterando, conforme sintetizado na *Figura 1.* [...]

No exemplo acima, o orientador elaborou um esqueleto para auxiliar Pietra a, posteriormente, continuar a escrever o capítulo um. Observando o trabalho feito pelo orientador, nota-se que seu esforço foi no sentido de indicar a Pietra os textos básicos que deveria estudar para escrever com maior propriedade teórica a respeito do conceito de "X". Ao elaborar esse roteiro de leitura básica e destacar de cada texto o interesse e estudo de Lacan na época em que escreveu cada um deles, o orientador deu o suporte necessário para que a orientanda pudesse, de modo autônomo, estudar os conceitos e articulá-los na construção do capítulo.

[31] Troquei por "Z" uma outra palavra que poderia identificar o trabalho da informante.

04. Escrita de partes novas do texto de modo a somar o raciocínio no aluno

Operação por meio da qual o orientador inseriu novas partes ao texto de Pietra, de modo a colaborar com a progressão e articulação do trabalho. No caso de Pietra, o orientador se utilizou mais dessa operação que no caso Jones. Constatei que essa opção do orientador foi decorrente de dois motivos: 1) por levar em conta o maior grau de autonomia da informante em trabalhar sozinha, pois quando chegava a uma reunião de orientação já vinha como uma questão mais elaborada; e 2) pela própria economia pulsional da informante.

Exemplo 01

01. *É interessante ressaltar que o próprio percurso de pesquisa revelou o quanto a prática*
02. *pedagógica tem uma faceta cega. Imersos em um fazer durante o qual não sobra tempo para*
03. *um necessário distanciamento, as hipóteses formuladas pelo professor tendem a se fundar em*
04. *seus preconceitos e não, serem produtos de uma posição investigativa frente a realidade.*
05. *Explico-me. Compreendendo "X" como presença de subjetividade,*
06. meu ponto de partida foi a hipótese de que nos textos de boa parte dos alunos com quem
07. tinha contato (todos cursando o Ensino Fundamental) elas estariam presente.

Exemplo 02

01. *Isto equivale a dizer que uma leitura rigorosa do texto de um aluno transcende, e muito, ao que*
02. *nós, professores de LP, costumamos fazer sob a rubrica "avaliação".*
03. *Para além de uma questão meramente formal, trata-se de buscar compreender o*
04. *quanto determinado sujeito já se tornou permeável aos efeitos da linguagem, ou*
05. *dizendo de outro modo, em que medida o (nome do conceito) já se instalou*

Nos dois exemplos, as partes que o orientador escreveu foram produzidas durante a reunião de orientação. Provavelmente, ao ouvir de Pietra a idéia que gostaria de desenvolver, mas não conseguiu colocar no papel, colaborou com a informante textualizando um raciocínio. No exemplo 01, as linhas escritas pelo orientador, naquele momento, complementaram o que Pietra escreveu nas linhas 5 a 7. Ao escrevê-las, contextualizou e introduziu a hipótese inicial do trabalho da aluna. Na versão final, Pietra acresceu a esse trecho mais sete linhas. O exemplo 02 é análogo ao primeiro, sendo que as linhas escritas pelo orientador se configuraram como explicação da posição defendida por Pietra quanto à produção escrita na escola básica. Na versão final da dissertação, esse exemplo também foi modificado, recebendo um acréscimo quatro linhas.

05. Solicitação de continuidade de uma ação que tenha sido deixada inconclusa

Trata-se da operação em o orientador explicitamente pediu que a aluna concluísse o raciocínio que iniciou, de modo a não deixar para o leitor o trabalho que ela deveria realizar.

Exemplo 01

Redigite o texto, numerando as linhas e recupere convenientemente

Nesse exemplo, o orientador incidiu na análise dos dados da informante. Ao analisar um texto de seu *corpus,* Pietra não digitou o texto completo, apenas os trechos que colaborariam com sua argumentação. O orientador, ao ver como a aluna tinha procedido, solicitou, valendo-se do modo verbal imperativo, que desse continuidade à análise fazendo três ações: 1) digitasse o texto novamente; 2) numerasse as linhas; e 3) recuperasse os argumentos que gostaria de destacar "convenientemente", ou seja, conforme uma análise de dados rigorosa, sem colocar em itens os pontos importantes, como tinha feito na versão anterior.

Exemplo 02

01. ATENÇÃO, ANTES DE COLOCAR CADA EXEMPLO, VOCÊ PRECISA AVISAR
02. QUE VAI FAZER ISSO, ASSIM, O LEITOR TÁ SE PERDENDO

Nesse exemplo, o orientador começou seu bilhete inserindo uma interjeição cuja função é fazer uma advertência a Pietra. A intervenção é realçada pelo uso da fonte em amarelo e em caixa-alta. O orientador chamou a atenção da aluna para a consideração que ela deveria ter com o leitor ao planejar a organização do texto. Assim, deveria continuar a fazer a passagem necessária para que o leitor não se perdesse.

Exemplo 03

01. *Termina: não é o fato de um texto ser correto ou não que faz com que seja de acordo com a*
02. *proposta*

No exemplo 03, o orientador, em duas linhas, esboçou uma idéia para como Pietra poderia concluir uma das análises de dado que tinha feito. Ao utilizar o verbo no imperativo ("termina:"), seguido de dois pontos, não somente indicou a necessidade da

aluna de concluir, como também esboçou uma idéia de como poderia proceder para finalizá-la. Assim, não fez por ela o trabalho, somente indicou um caminho possível para o término da tarefa.

06. Instruções explícitas

Por meio desta operação o orientador deu instruções diretas à aluna para a realização de uma tarefa.

Exemplo 01

01. FAZ UMA CONCLUSÃOZINHA DAS QUATRO MODALIZAÇÕES E LINKA
02. DIZENDO QUE VAI TENTAR, SEM TER BOLA DE CRISTAL, DISCORRER A
03. RESPEITO DOS ELEMENTOS QUE PODEM SER A CAUSA DE UMA OU DE
04 OUTRA POSIÇÃO.

Neste exemplo, retirado das considerações finais, o orientador instruiu a aluna a fazer uma conclusão das categorias de análise que pôde depreender como a realização da pesquisa (linha 01). Para dar progressão ao texto, solicitou também que avisasse ao leitor que, a partir do campo teórico no qual inseriu seu trabalho, iria explicar os possíveis motivos de uma ou outra categoria (linhas 02 a 04). É importante destacar a expressão "BOLA DE CRISTAL", utilizada em contextos informais e não em um meio acadêmico, que orientador se utiliza para instruir a aluna de que as explicações que ela daria não foram elaboradas a partir de "adivinhações", mas, sim, estavam sustentadas nos estudos do campo da área de língua portuguesa.

Exemplo 02

COPIAR A PROPOSTA

No exemplo dois, o orientador solicitou que Pietra copiasse a proposta de redação a partir da qual um dos textos analisados por ela foi escrito. A instrução foi dada pela utilização do verbo "copiar" no infinitivo. Nesse exemplo, o orientador manteve seu padrão de destacar sua intervenção pela utilização da fonte em caixa-alta e em amarelo.

07. Apontamento de aspectos positivos do trabalho e estímulo a um maior investimento com relação à redação

Como fez com Bridget, o orientador também se utilizou dessa operação por meio da qual reconheceu a pertinência de uma idéia ou trabalho de Pietra e solicitou maior investimento na continuidade da elaboração.

Exemplo 01:

01. *Está ficando MUUITO bom!*
02. *O trabalho com os textos ainda está precário. Favor digitar os textos. Uma outra idéia pode ser*
03. *bem interessante: pegue todos os textos (título da redação) e vamos mostrar porque os 2*
04. *selecionados são diferentes.*

No exemplo 01, na primeira linha o orientador avaliou positivamente o trabalho da informante. Note-se que o grau da qualidade do trabalho foi destacado pela grafia em letras maiúsculas do advérbio "muito" e a duplicação da vogal "u". Após essa avaliação geral, o orientador pontuou os aspectos do trabalho que ainda precisavam ser melhorados (linha 02). Já no final da linha 02 até a 04, sugeriu um caminho de como Pietra poderia avançar na análise dos dados. É importante salientar o modo como o orientador, na linha 03, indicou a aluna que ela não estava sozinha no percurso da escrita da dissertação. Ele escreveu: "vamos mostrar". Assim, indicou verbalmente, utilizando-se da desinência verbal de pessoa (primeira do plural), o que já tinha mostrado por meio de suas atitudes: a parceria que estabelecia com o trabalho do orientando.

Exemplo 02:

A IDÉIA É BOA; PRECISA FALAR MAIS.

Nesse segundo exemplo, o orientador reconheceu a qualidade da idéia da aluna e apontou a necessidade de escrever mais a respeito. É importante notar que o investimento a qual o orientador se referiu não incidiu sobre a redação da informante propriamente dita, mas, sim, sobre falta de redação. Sua intervenção, mais uma vez, foi no sentido de exigir maior volume de escrita.

4.3.1. Aprender ao escrever: mobilidade no simbólico que permite maior articulação do sujeito e do saber

Como pude demonstrar, como conseqüência do padrão de produção de Pietra, o orientador não necessitou intervir com muita freqüência em fragmentos do texto, mas, sim, pôde dar orientações mais macro, que incidiram no projeto textual da dissertação inteira. Predominou o esforço, por parte do orientador para, em vários momentos, deslocar a orientanda de uma posição de retenção de sua escrita para uma de doação do produto que poderia oferecer ao outro.

Em suma, pode-se dizer que o orientador recomendou a Pietra que ela: 1) levasse a presença do outro em consideração ao escrever; 2) não deixasse de escrever o mínimo para a construção do texto; e, finalmente, 3) se responsabilizasse pelo próprio trabalho.

Pode-se dizer, portanto, que o trabalho do orientador, no caso de Pietra, foi o de dar o suporte necessário para que a aluna adquirisse maior mobilidade no registro simbólico, permitindo uma melhor articulação entre ela e o saber. Tratou-se, também, de uma convocação para abdicar-se dos modos preferenciais de gozo e se responsabilizar por suas escolhas.

Ao se responsabilizar pela articulação necessária para que pudesse passar, no registro do simbólico, sua singularidade, pôde mudar de posição. Portanto, o orientador a fez ver que não era porque tinha como característica ser "objetiva" com as palavras que poderia escrever sem dar os elementos necessários para que o leitor pudesse acompanhar sua argumentação, ou, ainda, reter os dados que compunham o seu *corpus*. Se tivesse continuado nessa posição, estaria ainda no registro do imaginário.

Nesse processo de escrita da dissertação, o orientador mostrou que honrou seu compromisso de orientar a aluna. Entretanto, é importante salientar que seu esforço teria sido em vão caso Pietra tivesse decidido não se deixar ajudar e se recusasse a mudar de posição. Não foi o que aconteceu. A informante não somente foi permeável aos efeitos que a própria linguagem exerceu em seu corpo, como também aceitou a parceria de trabalho oferecida pelo orientador. Desse modo, passou da retenção para a maior constância nos modos de escrever.

Como Pietra, ao entrar no mestrado, deu mostras de que já tinha certa mobilidade de articulação no registro do simbólico, as operações realizadas pelo orientador foram na direção de levá-la a ganhar maior autonomia para construir e sustentar suas teses diante da cultura.

Posto isso, pode-se dizer que o resultado do trabalho do orientador, no processo de orientação de Bridget e de Pietra, pode ser notado ao verificar que ambas as mestrandas terminaram a dissertação e foram aprovadas com êxito pela banca de defesa. Para além desse resultado visível, é preciso considerar outro: a possibilidade de cada uma ter se identificado a um lugar simbólico a partir do qual passaram a escrever.

Pela persistência com que tanto Bridget quanto Pietra sustentaram a posição de "orientandas" de um orientador que não abriu mão de sua postura subjetiva frente ao saber, posso concluir que o que ficou desse processo de orientação foi mais do que a produção de um texto acadêmico, mas, sim, a possibilidade de, a partir da construção de um lugar de enunciação próprio, virem a escrever outros textos e a inscreverem a singularidade de cada qual junto aos seus pares.

O papel do orientador, portanto, para além de orientar uma pesquisa, foi o de possibilitar que cada uma se responsabilizasse pela própria escrita e pelos caminhos pelos quais cada uma pode vir a escolher seguir. Não se pode garantir o que cada informante fará com aquilo que aprendeu no percurso do mestrado, nem quanto tempo levarão para gerar outros frutos desse percurso de pesquisa. Entretanto, uma coisa é certa: não saíram ilesas das ações que tanto o *trabalho de escrita* quanto a função do orientador exerceram sobre ambas. Posto isso, cumpre, na seqüência, retomar o percurso desta pesquisa e delinear algumas das principais conclusões a que cheguei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as condições necessárias, por parte de um jovem pesquisador, para ser formado? Responsabilizar-se por aquilo que ele é, ou, dito de outro modo, responsabilizar-se pelas formas pelas quais goza. Esta é a principal conclusão a que chego ao final deste percurso de pesquisa, que teve como objetivo central estudar o processo de escrita do texto acadêmico. Vou desdobrá-la no que se segue.

No início do trabalho, ao deparar-me com certo funcionamento que se repetia ao longo do processo de escrita de duas informantes, fui investigar o que caracterizava esse modo de funcionamento. Para tanto, recorri ao conceito de pulsão, tal qual formulado por Freud (1915, 1920) e retomado por Lacan (1964). Ao fazê-lo, aprendi que o funcionamento pulsional, exclusivo do ser humano, é resultado de como a linguagem recortou o corpo de cada um, transformando um corpo biológico em um corpo pulsional.

Como afirmado no início do trabalho, esse recorte da linguagem incide em cinco orifícios do corpo, originando cinco pulsões (escópica, invocante, oral, anal e de morte) e, conseqüentemente, padrões diferenciados de gozo. 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.

Na tensão entre a singularidade e as demandas culturais, o caminho comumente encontrado é construir o que Julien (1996) chama de "máscara do ideal do eu", cuja função é a construção do parecer na "comédia social". Cito suas palavras:

> É essa a função de máscara do ideal do eu; não podendo ser o falo nem tê-lo, resta o parecer na comédia social: parecer para proteger o ter, ou para ocultar o "não tê-lo"! Pois bem, esses ideais ganham força e valor na medida em que, por esse parecer, satisfazem a demanda de amor; com efeito, a gente se identifica com tal ou qual traço para ser reconhecida, estimada, amada. É esse o destino da significação fálica. (op.cit.: 124)

Valendo-me das palavras de Julien para pensar a produção escrita, pode-se dizer que existe uma escrita que se caracteriza como uma "máscara", um simulacro de texto que visa a manter a "demanda de amor". Trata-se do modo de funcionamento da "comédia social", na qual o parecer substitui o ser.

Na direção oposta, pode existir uma escrita que vai além da "comédia social", quando aquele que escreve abre mão do "parecer ter/ser" e se responsabiliza por passar no mundo a sua marca. Logo, a lógica que se abre não é a da desconstrução, porque a pessoa precisa se despir da imagem idealizada que procura fazer o outro crer existir para aproximar-se do que ela é.

Qual dispositivo pode inverter essa lógica da construção de uma "escrita mascarada"? O *trabalho de escrita* (RIOLFI 2003), que consiste na possibilidade de retroagir sobre seu próprio escrito e estar sensível aos efeitos da linguagem no corpo de cada um. Trata-se de um trabalho em que aquele que escreve se põe à prova a todo tempo ao buscar a construção mais adequada para o que queria dizer e, distanciando-se do que escreveu, pode reler-se para aprender com o que ele mesmo escreveu.

Eis a faceta pedagógica da escrita: ensinar alguém ao escrever, mas, também, ensinar a escrever, na medida em que pelo exercício constante dessa prática uma pessoa pode diminuir consideravelmente o tempo entre uma formulação considerada bastante precária, do ponto de vista de um leitor externo, para uma passível de circulação, que não causará grandes problemas de compreensão àqueles que a lerão.

Ao atentar-me para a faceta pedagógica da escrita, notei que esta ensinou tanto Bridget quanto Pietra, independente da pulsão que exercia mais pressão do que as outras. 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.

Tratou-se de uma alteração nos modos como cada uma obtinha satisfação, o que resultou na possibilidade de "incluir o outro" no momento de elaborar um texto. Pude concluir, portanto, que escrever é um exercício de doação. Trata-se de doar uma parcela de si mesmo ao imprimir no texto a marca de cada qual por meio do trabalho necessário para construção de um texto que leve em conta o outro nas diversas escolhas lexicais, sintáticas, estilísticas, etc, que irão compor a peça escrita.

Assim sendo, não só foi necessário contar com o *trabalho de escrita*, mas também com a pessoa de um profissional de maior percurso que pôde encarnar as exigências culturais, sem, por este motivo, exigir que as alunas abrissem mão de sua singularidade. Por esta razão, no quarto capítulo discorri a respeito das operações realizadas pelo orientador para auxiliar suas alunas na tessitura da dissertação.

Constatei que as operações realizadas incidiram especificamente sobre a "pedra no sapato" de cada uma, isto é, a dimensão do gozo que se imiscuía à produção intelectual. Perfila-se, aí, a operação arriscada na qual consiste o trabalho de orientação que se pretende inscrito no âmbito da formação do pesquisador cuja área de atuação exige implicação subjetiva. Para mudar sua relação com o gozo, alguém precisa, necessariamente, poder suportar sua angústia.

Ao trabalhar com os modos de escrita dessas duas jovens pesquisadoras, percebi um fenômeno que afeta as novas gerações de um modo geral: o sofrer com a angústia gerada por um trabalho ainda a ser feito e tender a vivê-la no registro do sintoma[32] e não no da criação. Uma das expressões disso é a dificuldade de investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.

Assim, ao invés de suportar o tempo e o trabalho necessário para construir uma relação com um saber que se sustente e não uma "máscara" de saber, os jovens tendem a entrar em uma inércia gozoza, que os "cega". Entram, portanto, em um circuito no qual não há produção. Lacan afirmou que o inconsciente é estruturado como linguagem, ou seja, tem estrutura fixa que permite ser calculada uma série de funcionamento que se repete, que vai e volta, formando um círculo vicioso. Esta série é formada por significantes que ocupam lugares fixos no eixo sintagmático. Esta posição fixa de significantes na estrutura permite que seja possível prever, minimamente, um modo de funcionamento predominante.

Ao observar as operações realizadas pelo orientador, algumas pessoas podem dizer: "nossa, mas uma pessoa que entra no mestrado já deveria saber x, y, z! Não é tarefa do orientador ensinar coisas tão elementares". Sim, concordo que uma pessoa que ingressou em um curso de pós-graduação já passou por um longo percurso de escolarização. Contudo, em um mundo em que os padrões de antigamente já estão

[32] Exemplos do registro do sintoma, por exemplo, podem ser encontrados nos capítulos dois, três e quatro, na descrição dos períodos em que as informantes recalcaram um texto que deveria ser entregue para o orientador; quando não conseguiram trabalhar em uma elaboração o suficiente antes de entregar ao orientador; nas perdas de arquivos etc.

bastante enfraquecidos, ou aquele que se dedica a formar espera idealmente que um dia os padrões de uma época longínqua sejam restituídos, e enquanto isso se exime de ensinar aos jovens, ou, abrindo mão de seus ideais, assume o desafio de ensinar.

Diante do desafio encontrado, aquele que forma um pesquisador nos dias de hoje também deve se submeter à desconstrução de um ideal e também doar-se ao outro. Não quero, com isso, dizer que hoje o professor não deve ter critérios que o norteiem e aceitar qualquer coisa como produto de uma reflexão por parte do aluno. Ao contrário, é exatamente tendo uma postura e exigência definida a respeito do que espera que o aluno alcance, aquele que ensina poderá traçar modos que ajudem ao aluno a sair de uma posição inicial, sem o comprometimento necessário com o saber, para ocupar outra em que ele se responsabilize por sua própria formação.

Até aqui procurei retomar o percurso realizado nos capítulos que compuseram esta dissertação. Cumpre, neste momento, voltar às quatro perguntas que pesquisa que fundaram este trabalho.

A primeira pergunta voltou-se à possibilidade de depreender o percurso de um pesquisador em formação por meio da análise de seus rascunhos. Sim, hoje posso afirmar que é possível. Contudo, é fazer destacar que, ao longo do trabalho, a própria noção de "percurso" se reconfigurou, uma vez que a análise dos dados mostrou a impossibilidade de separar a produção intelectual de quem estuda de sua economia pulsional. Trata-se de uma série de pontos de virada do sujeito em sua relação com o saber que, de externo, reconfigura-se na produção de quem o coloca à prova na análise de dados.

A segunda questão referia-se à materialidade textual e a relação daquele que escreve com o saber, a partir da observação dos recursos lingüístico-discursivos utilizados para montar a construção da *ficção textual*. Nesse ponto, a análise mostrou mais impasses do que acertos. São comuns, nos rascunhos analisados, os momentos nos quais o pesquisador em formação não conseguiu montar uma superfície textual homogênea ou precisou de muita ajuda para fazê-lo. Como ainda não fixou uma posição com relação ao saber, o jovem pesquisador em formação tende a escrever para si. Decorre deste "não fixar" uma posição frente ao saber as reiteradas vezes em que reproduziu uma idéia bastante complexa ou, ainda, não pôde perceber que precisaria

investir muito mais tempo no estudo de um conceito para poder escrever de modo que outras pessoas pudessem acompanhar a linha de raciocínio pretendida.

Esta constatação apontou possibilidade de encaminhar respostas para a terceira e quarta questão, que interrogavam a respeito do exercício da função do orientador e em que medida sua implicação subjetiva interfere na relação de um pesquisador com o saber e com o próprio ato de escrever visando a concretização da escrita acadêmica. Constatei que a relação com o orientador interferiu e muito na relação de minhas informantes com o saber. Tratou-se, portanto, de processo análogo à identificação simbólica, processo por meio do qual o sujeito incorpora um traço do outro e, posteriormente, pode ressignificá-lo em suas produções.

Verifiquei também que o orientador, nesse processo, abdicou-se de sua subjetividade para encarnar um leitor ideal universal ao intervir no texto de suas alunas. Deste modo, suas incidências foram no sentido de convocá-las a "incluir o outro" em suas produções. Percebi, ainda, que apesar dele abdicar-se de sua subjetividade ao encarnar um leitor ideal universal, assim não fez no que se refere aos modos de fazer as intervenções e à sua postura diante da formação de um jovem pesquisador. Assim, a partir das operações realizadas nos textos das alunas, foi possível traçar o perfil do orientador e depreender sua postura diante do saber.

Posto isso, pergunto: quais são as condições para que um aluno possa sustentar uma escrita que não seja pautada na manutenção de uma "máscara social"? Dizendo de outro modo, quais as condições necessárias, por parte de um jovem pesquisador, para ser formado? O trabalho investigativo permitiu elencar as que se seguem:

1) *que seja talentoso*, isto é, que gerencie os instrumentos linguageiros e discursivos necessários para poder retroagir sobre o que ele mesmo escreveu;

2) *que possa lidar com a própria neurose,* ou seja, honre a formação recebida por meio da manutenção da insistência para lidar com o saber e possa resistir às imposições de seus sintomas;

3) *que trabalhe,* ou seja, estude, colete seus dados de modo organizado, enfrente as diversas barreiras para interpretá-los desde o lugar teórico onde inscreveu seu trabalho;

4) *que se sinta "autorizado" a "por de si",* isto é, que encontre a melhor medida possível entre as exigências institucionais e a sua singularidade;

5) *que receba ajuda,* isto é, seja permeável ao auxílio que pode obter junto ao orientador, aos demais professores do curso, colegas, etc.; e

6) *que possa agenciar a circulação de sua diferença*, ou seja, poder sustentar as suas criações e encontrar modos de obter apoio e adesão de seus pares, mesmo quando as reações iniciais firam o seu orgulho.

7) *que seja responsável.*

Com relação a este último ponto, faz-se necessária uma argumentação mais precisa, que passo a empreender. Minha reflexão foi inspirada na postura defendida pelo filósofo Hans Jonas (2006). Na obra *O princípio responsabilidade* (2006), Hans Jonas parte da premissa segundo a qual a promessa da técnica moderna transformou-se em uma ameaça.

Para comprová-la, não é necessário muito trabalho: em quase todos os jornais, revistas, livros, programas de televisão etc, há pelo menos uma discussão ou menção aos problemas tanto ambientais quanto socioeconômicos do planeta. Diante dessa situação, Jonas defende a necessidade de construir uma nova ética que permita circunscrever o "bem" e o "mal" frente às novas possibilidades de poder e de criação anteriormente inexistentes.

Para ilustração dessa nova ética, recorro a um exemplo familiar. Durante uns três anos, meu irmão mais velho trabalhou na roça, com plantação de verduras e frutas: vagem, maracujá, abobrinhas etc. Tudo ia bem até o momento em que lhe foi solicitado que ele se responsabilizasse pela colheita de pimentas maduras, vermelhas. Empreitada simples para toda e qualquer pessoa, menos para os daltônicos como meu irmão. Considerada sua limitação, ele poderia: 1) desistir do trabalho; 2) colher indiscriminadamente as pimentas verdes e as maduras; ou ainda, 3) inventar um modo responsável de realizar a tarefa. Considero a sua opção a única responsável: criou um dispositivo prático para suprir a inexistente ferramenta da natureza, e, ainda por cima, trabalhava mais horas para compensar a demora gerada por sua condição singular.

Outra solução teve de ser criada, por exemplo, para dirigir: decorou a ordem do semáforo de modo a saber quando pode, ou não, "avançar o sinal". É uma posição tal qual a assumida por meu irmão que estou chamando de responsável. Explico-me.

Consideradas as contingências, no caso, o daltonismo, que é de origem genética, ele as incluiu, tendo inventado uma solução pessoal para o seu impasse.

Portanto, a reflexão que é proposta por Jonas não se trata de uma pessoa pautar seus atos em uma moral, de "fazer o certo" de acordo com as normas estabelecidas pela cultura na qual está inserida. Na ética da responsabilidade, ao contrário, o sujeito necessariamente precisa responsabilizar-se por aquilo que ele criará.

Ao contrário de algumas crenças, segundo as quais cada qual tem um "destino" traçado, o que Jonas defende é que as pessoas não são vítimas de um destino inevitável. Logo, se nem os aspectos biológicos da herança genética (respeitando-se certos limites, evidentemente), e muito menos os acontecimentos históricos que precederam um sujeito o obrigam a se tornar uma espécie de "cálculo lógico" da equação resultante de variáveis sobre as quais não teve qualquer poder de decisão; conseqüentemente, é correto o cálculo segundo o qual resta a cada um inventar o seu futuro.

Assim sendo, cabe a cada pessoa responsabilizar-se por suas ações e não simplesmente ater-se a uma suposição de saber no outro. Defendo, portanto, que para um jovem pesquisador ser formado, ele precisa pautar suas ações não a partir de modelos pré-existentes, pois, se assim o fiz, poderá imputar culpa ao outro caso algo não ocorra conforme o planejado. Ao contrário, o pesquisador deve construir uma ética de responsabilidade por suas próprias ações. Ao pautá-las na ética da responsabilidade, age no risco (não ignorante), pois nada lhe garante que terá sucesso. Entretanto, poderá desfrutar da possibilidade de construção de um lugar de enunciação próprio; de não viver à mercê do desejo do outro.

Posto isso, em se tratando da produção escrita, não daquela que se limita a repetir aquilo que os autores consagrados já disseram, mas daquela na qual as pessoas ousam criar algo novo, esta somente chegará a obter circulação social a condição de aquele que escreve poder responsabilizar-se pelos modos pelos quais ele preferencialmente goza. Não se pode fazer tudo aquilo que se quer. É preciso colocar limite ao gozo, como mostrei ao longo desta dissertação. Se Pietra e Jones continuassem somente no circuito da inércia, ambas as dissertações nunca viriam a existir. Portanto, o escrever criativo é correlato à responsabilidade.

É importante salientar esse aspecto primordial da escrita que chamo de "criativa". Ele não compactua com o agir de um sujeito que "faz o que lhe dá na

cabeça"; que somente age segundo o seu próprio querer. Como discutido, há duas vertentes que estão em constante tensão, a singular e a cultural. Assim sendo, uma pessoa pode até fazer o que ela quer, desde que se responsabilize por isso e encontre meios de passar, na cultura, sua singularidade, pois, caso contrário, não será reconhecida por seu trabalho.

O jovem pesquisador, a partir da ética da responsabilidade, não pode, no processo de criação, desculpar-se pelos aspectos "menos nobres de sua personalidade" e imputar-lhes a responsabilidade dos seus atos. Seja como cada um for, desorganizado, esquecido, ou até mesmo que tenha alguma "loucura" que ordinariamente lhe assole, cabe a cada qual se responsabilizar por esses aspectos e criar novas maneiras de lidar com eles.

Como enfatiza Riolfi (2007b) trata-se de um modo de lidar com a formação em que um pesquisador "honre as suas palavras" ou "tenha vergonha na cara". As duas expressões, "honrar as suas palavras" e "ter vergonha da cara", não estão ligadas ao cumprimento de uma demanda por causa de uma moral social, ao contrário, trata-se de um modo de funcionamento em que o dizer de uma pessoa seja condizente com seu fazer.

Pautada a partir da ética da psicanálise, concluo que para que um pesquisador seja formado, ele precisa detectar o ponto de vergonha de sua vida, "um aspecto silencioso e íntimo do sujeito, que o orienta a tal ponto que a perda desse aspecto desmerece a própria vida" (FORBES, 2005: 46). Uma pessoa que tem honra se responsabilizará por este aspecto e trabalhará para passá-lo no mundo de forma sublimada, gerando uma criação singular.

Trata-se, portanto, de um modo responsável de lidar com o próprio gozo. Um pesquisador que age a partir desta ética saberá dar conseqüências às suas ações e não delegará aos outros ou a qualquer outra válvula de escape que possa inventar para eximir-se da responsabilidade.

Finalmente, para encerrar esta dissertação, pergunto-me, e da parte de quem forma alguém, como fazer para que o aluno mude de posição com relação ao saber? Para responder, vale a citação:

> (...) porque a passagem do singular pela civilização convoca à honra, a certeza de que a singularidade é um valor inalienável, ancorada sempre na vergonha de uma diferença que não se esconde.
> Assim para Jacques Lacan. Sua proposta é envergonhar o analisando, mas não ante o olhar social, que só poderia ser moralizador, culposo, conservador. Envergonhá-lo, isso sim, convocando-o a passar pelo mundo com sua diferença, honrar sua marca, a entusiasmar-se com a invenção. (FORBES, 2005: 158).

Defendo que em primeiro lugar o aluno precisa querer de fato se deslocar de uma posição de comodidade para a de responsabilidade, pois, se assim não for, de nada adiantarão as muitas ações realizadas por aquele que forma para esse fim. Se o aluno tem um interesse genuíno, acredito que aquele que quer formar um jovem pesquisador pode seguir o conselho de Lacan, como comenta Forbes (2005: 158) na citação acima. É preciso envergonhar o aluno, no sentido de não ser condescendente com os modos que ele encontra de gozar.

Na direção contrária, é preciso convocá-lo, como fez o orientador de Jones e de Pietra, a passar no mundo sua diferença, "honrar sua marca" e "entusiasmar-se com a invenção". Trata-se, portanto, de ter uma postura ativa com relação ao saber, de modo que o sujeito, ainda que saiba que precisará passar pela angústia que precede a realização de um novo trabalho, não vacilará diante dos impasses, mas inventará modos de superá-los, assumindo o preço que sua decisão lhe imputará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia Sagrada. Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. *A educação infantil representada*: uma análise da revista nova escola (2005-2007). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008.

BARBIERI, Marisa Ramos. Os desafios da pós-graduação. In: *Revista Paulista de Pediatria***.** São Paulo, v. 24, supl., p. 36, res. 013, 2006.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Iniciando a graduação e a pesquisa. *Revista de Letras*, Campinas, v. 9, 1990, pp. 123-129.

_____. A criança falada e a cena de quem fala. In: V colóquio do LEPSI: a psicanálise, as instituições e a infância, 2006, São Paulo. *Anais do VI Colóquio do LEPSI Scielo Proceeding*, 2006. pp. 1-8.

_____. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: Eduardo Calil. (Org.). *Trilhas da Escrita:* Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1, pp. 159-170.

BROUSSE, Marie-Helene. Da Madona a Santa Ágata: Lacan, o desejo e o real. In: GIRAUD, Françoise et alii. (orgs.). *Lacan, você conhece?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992. pp: 64-71.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível*: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALKINS, Lucy Mac Cormick. *A Arte de ensinar a escrever***:** o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, Ana Maria Almeida**.** Produção da pós-graduação: critérios de descrição e avaliação. In: *Educação Brasileira***.** Brasília, v. 22, n. 44, 2000, pp. 53-77.

CHEMAMA, Roland (org.). *Dicionário de Psicanálise.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DEMÉTRIO, Clarice G. B. *A pós-graduação da Esalq*: 40 anos de história. Dissertação de mestrado. ESALQ, 2004.

DIETZSCH, Mary, Julia; FERNANDES, Giselle. "A produção de textos em livros de redação do final do século XIX". In: REZENDE, N. L de; RIOLFI, C. R; SIQUEIRA, I. S (orgs). *Linguagem e Educação*: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006, pp. 121-150.

FABIANO, Sulemi. *Pesquisa na graduação*: a escrita do gênero acadêmico. Cáceres – MT: Editora da UNEMAT, 2004.

_____. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras.* Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2007.

FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja*? São Paulo: Ed. Best Seller, 2005.

_____. "Ódio ao Sucesso". In: http://www.psicanaliselacaniana.com/estudos/odio_ao_sucesso.html, 2005. Acesso em 11 de junho de 2007.

FOUCAULT, Michel. (1970). *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga der Almeida Sampaio. Série Leituras Filosóficas. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FREUD, Sigmund. (1914). “Sobre o Narcisismo: Uma Introdução”. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud***.** Vol. XIV, Rio de Janeiro, Imago, 1972.

_____ (1915). “Os instintos e suas vicissitudes”. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. (1920). “Além do princípio do prazer”. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago.

GERALDI, João. Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, Carlos. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HENRY, Paul. *A Ferramenta imperfeita*. Língua, sujeito e discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

JULIEN, Philippe. *O estranho gozo do próximo*: ética e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JONAS, Hans. (1979). *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução do original alemão Marijane Lisboa. Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Dificuldade na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, E. (org.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, pp. 83-98.

LACAN, Jacques. (1956). O Seminário sobre “A carta roubada”. In: *Escritos.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998. pp. 13-66.

_____. (1960) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In**:** *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 807-842.

_____. (1960/1961). *O Seminário. Livro 8:* A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1997.

_____. (1962-63). *O Seminário. Livro 10: A Angústia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. (1964) *O Seminário. Livro 11***:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1979.

_____. (1969-1970). *O Seminário. Livro 17*: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1972-73) *O seminário, livro 20***:** mais, ainda**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. (1975-1976). *O Seminário. Livro 23*: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LAZNIK-PENOT. Por uma teoria lacaniana das pulsões. In: *Dicionário de Psicanálise: Freud & Lacan.* Salvador: Ágalma 1994.

LEAL, Maria Virginia. *Gênese do texto infantil***:** uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino fundamental. 1999. Tese (Doutorado em Crítica Textual). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARCHINI, Julio S. "Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia?" In: *Infocapes - Boletim Informativo da CAPES*. Brasília, v. 9, n. 4, 2001, pp. 7-16.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. “Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão”. In: LOPES, E. M. T. (org). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MURRAY, Donald M. *Learning by teaching.* Upper Montcair, NJ: Boyton/Cook Publishers, 1982. (Apud CALKINS, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever***:** o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989).

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

RIOLFI, Claudia Rosa. *O discurso que sustenta a prática pedagógica:* formação de professor de língua materna. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.

_____. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s). Questão e transmissão. In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*. IEL - Unicamp, Campinas, (38), Jan./Jun. 2000, pp. 85-99

_____. Formacriação. *In: Revista Línguas & Letras*. Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste — Campus de Cascavel. Cascavel, PR.V.2, 2001, pp.13-18.

_____. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. In: *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil.* Campinas, vol. 40, jan/jul 2003, pp. 47-51.

_____ et al. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, N. L de; RIOLFI, C. R; SIQUEIRA, I. S (orgs). *Linguagem e Educação*: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006, pp. 35-72.

_____ & ALAMINOS, Claudia. Retrato de deficiente na escrita do jovem: o imaginário que desfoca sua face**.** *Imaginário*. NIME-LABI, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, n. 12. São Paulo, 1. sem. / 2006, pp. 97-116.

_____ Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. *In:* CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita*: Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 33-64.

_____ Por um dente de alho para afastar deuses obscuros. In: http://www.jorgeforbes.com.br/arq/Vergonha%20na%20cara.pdf, 2007b. Acesso em: 10 de dezembro de 2007.

_____ & ALAMINOS, Claudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. In: *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago 2007, pp. 297-310.

_____ & MAGALHÃES, Mical. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. Inédito, 2008 (MIMEO).

SANTIAGO, Maria M. de A. *O saber acadêmico de enfermagem*: constituição e representações em três programas de pós-graduação. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

SEVERINO, Antonio J. (org). *Políticas educacionais*: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

_____. A avaliação na pós-graduação: propondo mudanças para consolidar conquistas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores***.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

WILLEMART, Philippe. *Universo da Criação Literária*: Crítica Genética, Crítica Pós-moderna? São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.