UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUELEN GREGATTI DA IGREJA

A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE UM PESQUISADOR

Marcas de reformulação textual em versões de texto

São Paulo
2017

SUELEN GREGATTI DA IGREJA

A ESCRITA NA FORMAÇÃO DE UM PESQUISADOR

Marcas de reformulação textual em versões de texto

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

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi

São Paulo
2017

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

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

371.12 Igreja, Suelen Gregatti da
I22e A escrita na formação de um pesquisador: marcas de reformulação textual em versões de texto / Suelen Gregatti da Igreja; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s.n., 2017.
212 p.; grafs.; tabs.

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

1. Pesquisadores (formação profissional) 2. Escrita 3. Aprendizagem 4. Ensino superior 5. Formação de professores I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

IGREJA, Suelen Gregatti da. **A escrita na formação de um pesquisador**: marcas de reformulação textual em versões de texto. 2017. 212f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovada em: _____

Banca examinadora

Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Profa. Dra Elizabeth Harkot de La Taille
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
Assinatura: _____

Membros suplentes

Prof. Titular Nílson José Machado

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Livre-docente Claudemir Belintane

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Fabiana Augusta Alves Jardim

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Livre-docente Anna Maria Grammatico Carmagnani

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

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

À professora Claudia Riolfi, por me ensinar sobre a (im)possibilidade da escrita

AGRADECIMENTOS

À Profa. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi, pela orientação, pela amizade e pelo investimento, que me permitiram não só concluir esta tese de doutorado como também encontrar na pesquisa minha razão de viver.

À Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende e à Profa. Dra. Elizabeth Harkot de La Taille, pelas leituras primorosas que colaboraram com minhas reformulações desde o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Émerson de Pietri, por aceitar compor a banca de defesa e pelas contribuições que deu à minha formação desde o mestrado.

À Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, por aceitar fazer parte da banca de defesa e pelos estudos e debates sobre psicanálise promovidos por seu grupo de estudos, dos quais tenho tido a honra de participar.

Ao Prof. Livre-docente Valdir Heitor Barzotto, por ter me permitido construir aprendizagens que extrapolaram os muros da universidade e me levaram para a vida.

Aos colegas do GEPPEP, que me acolheram e me ensinaram a trabalhar coletivamente, tornando-se parte da minha vida.

A Emari Andrade, Mariana Ribeiro, Renata Costa, Carla Machado e Mical Marcelino, pelas aprendizagens que me permitiram a alegria de tê-los como amigas. Agradeço, ainda, por todas as leituras e escritas juntas. Foram fundamentais para a conclusão desta tese.

À grande amiga e parceira de trabalho e de vida, Edione Souza, com quem aprendi muito sobre as belezas das palavras, e a seu marido, Nonato, pelo carinho.

Ao Miguel, pelo companheirismo e pelo amor incondicional.

À minha família, em especial à minha mãe, pelo incentivo com minha formação.

Aos colegas, alunos e ex-alunos da Faculdade Paulista de Serviço Social, pelo apoio.

À informante de minha tese, Louise, pela generosidade de doar seus manuscritos.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, sempre tão gentis e prestativos.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Por que escrita e não texto?

Esta publicação é sobre escrita. Mas não é sobre texto. Porque não estamos nos referindo à produção textual, mas à produção de conhecimento, em virtude de um confronto necessário com o objeto das investigações: a singularidade nas produções universitárias. (ALMEIDA, 2011, p. 29)

RESUMO

IGREJA, Suelen Gregatti da. **A escrita na formação de um pesquisador**: marcas de reformulação textual em versões de texto. 2017. 212f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Por meio da análise de versões de textos redigidas por um mesmo sujeito ao longo de um período de onze anos, o quanto podemos compreender a respeito das vicissitudes envolvidas na aprendizagem da escrita do texto acadêmico? Essa pergunta norteou a investigação que deu origem à presente tese cujo objeto voltou-se ao percurso de escrita de um pesquisador em formação. Seu objetivo geral foi, a partir da análise de marcas de reformulação textual em versões de texto, discutir as particularidades do papel da escrita na formação de um pesquisador, papel esse intrinsicamente relacionado com a própria formação em curso. Tomando a psicanálise de orientação lacaniana como nosso principal arcabouço teórico, procuramos dar a ver como o pesquisador estabeleceu relação entre sua palavra e a palavra do outro, nas versões que escreveu para os textos que vieram a ser dois relatórios de iniciação científica, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Com isso, quisemos dar a ver quais foram os *pontos de virada* pelos quais o pesquisador passou, em diferentes momentos de sua formação, para conseguir construir um lugar próprio para enunciar (RIOLFI; ALAMINOS, 2007). Nossa tese é aquela segundo a qual, por meio da análise das *marcas visíveis e invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007), podemos empreender construções em análise (FREUD, 1937) que nos permitem calcular, em nível cognitivo, como o pesquisador está superando os *obstáculos epistemológicos* que entravam sua reconstrução do conhecimento da modalidade científica (BACHELARD, 1996) e, em nível subjetivo, como, por meio das operações de alienação e separação (LACAN, 1964), colocou-se, emocionalmente, em posição de poder a vir construir novo conhecimento. Com relação aos objetivos específicos tivemos: 1) Analisar as marcas de reformulação textual em versões de texto redigidas por um pesquisador em formação; 2) Analisar, em versões de texto redigidos por um pesquisador em formação, a dinâmica do ultrapassamento de obstáculos epistemológicos em momentos que podem ser qualificados de *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007); e 3) Estudar a influência que as intervenções realizadas por terceiros (o orientador e colegas de grupo de pesquisa) em versões de texto têm no processo de escrita de textos acadêmicos. A análise de versões de textos permitiu concluir que o ultrapassamento dos *obstáculos epistemológicos* está ligado à possibilidade de o

pesquisador em formação alterar a relação que estabelece com o conhecimento. Para tanto, ele precisa submeter suas impressões iniciais a uma rede simbólica, reformulando o que escreveu.

Palavras-chave: escrita; formação do pesquisador; marcas de reformulação textual; versões de texto; obstáculos epistemológicos.

ABSTRACT

IGREJA, Suelen Gregatti da. **The role of writing in a researcher's training:** marks of textual revision in text versions. 2017. 212f. Thesis (Doctorate). School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

By means of the analysis of text versions written by the same person over eleven years, what can be comprehended about the vicissitudes related to the learning of the academic text writing? This question directed the investigation that resulted in this thesis which focus is the writing path of a researcher in training. Its general objective was, through the analysis of marks of textual revision in text versions, discuss the particularities of writing in the training of a researcher, being writing intrinsically related to the training ongoing. Taking Lacanian psychoanalysis as our main theoretical framework, we attempted to demonstrate how the researcher stablished a relationship between his own words and the other's in the text versions that became two undergraduate research reports, a master dissertation and a PhD thesis. Thus, we intended to demonstrate the *turning points* by which the researcher passed though in different moments of his training in order to construct a proper place to express himself (RIOLFI; ALAMINOS, 2007). Our thesis is that though the analysis of the *visible and the invisible signs of textual formulation* (GRÉSILLON, 2007) it is possible to undertake constructions in analysis (FREUD, 1937) that allow us to calculate, cognitively, how the researcher is overcoming the *epistemological obstacles* that impede his knowledge reconstruction of the scientific modality (BACHELARD, 1996) and, subjectively, how, through the operations of alienation and separation (LACAN, 1964), the researcher put himself, emotionally, in order to be able to construct new knowledge. With regard to the specific objectives, we had: 1) Analyze the marks of textual revision in text versions written by a training researcher; 2) Analyze, in text versions written by a training researcher, the dynamic of overcoming the epistemological obstacles in moments that can be considered *turning points* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007); and 3) Study the influence the interventions made by others (the supervisor and research group colleagues) in text versions had in the writing process of academic texts. The analysis of text versions allowed us to conclude that the surpassing of the *epistemological obstacles* is related to the possibility of the training researcher changing the relation he stablishes with knowledge. In order to do so, he needs to submit his initial impressions to a symbolic net, reformulating what had written.

Keywords: writing; researcher training; marks of textual revision; text versions; epistemological obstacles.

Sumário

INTRODUÇÃO **I**

1 O PESQUISADOR E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO 1

1.1 Do conhecimento que não sabe de si ao que pode ser colocado em palavras 1

1.2 A possibilidade de mudança na posição de quem conquista o espírito científico 5

1.3 O ultrapassamento dos obstáculos epistemológicos: pontos de virada em versões de texto 16

1.3.1 A presença do orientador no ultrapassamento dos obstáculos epistemológicos 21

2 A TEORIA DA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA QUAL PARTIMOS 26

2.1 Do sujeito 26

2.1.1 A hipótese edípica da constituição subjetiva 27

2.1.2 Lacan e a constituição subjetiva 35

2.2 Do sentido 39

2.2.1 Para além do sentido 45

2.3 Catalização e complicadores de mudanças na escrita 52

2.3.1 A angústia como catalizador de mudanças em versões de texto 52

2.3.2 A atitude narcisista 55

2.3.3 O conhecimento paranoico 57

3 ESCRITA E PSICANÁLISE 61

3.1 Da escrita e sua invenção 61

3.2 Da pesquisa que se utiliza da escrita e de sua história 67

3.3 Da pesquisa que investiga a escrita com a psicanálise 72

4 ACONSTRUÇÃO DE CASO E A ANÁLISE DE VERSÕES DE TEXTO 81

4.1. A construção de caso 81

4.2 Análise de versões de textos 83

4.3 Constituição do nosso *corpus* 89

4.4 A metodologia de análise de versões de textos 92

4.4.1 Perfil da informante 94

4.4.2 Perfil da orientadora 96

4.5 Descrição do *corpus* 98

4.5.1 Primeira iniciação científica 99

4.5.2 Segunda iniciação científica 101

4.5.3 Mestrado 102

4.5.4 Doutorado 105

5 UM PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÓPRIAS PALAVRAS: ONZE ANOS DE TRAVESSIA 112

5.1. Escrita cosmética 115

5.2 Escrita crítica 120

5.3 Instalação do trabalho de escrita 122

5.4 Responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor 126

6 ESCRITA EM MOVIMENTO: A TESSITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS 130

6.1 Marcas invisíveis de formulação textual 130

6.2 Marcas visíveis de formulação textual 139

6.2.1 Supressões 140

6.2.2 Substituições 146

6.2.3 Acréscimos 149

6.2.4 Deslocamentos 151

7 O PAPEL DO OUTRO NOS PONTOS DE VIRADA 154

7.1 Intervenções ligadas à identificação ao orientador do trabalho 156

7.2 Intervenções realizadas por leitores externos à dupla orientando-orientador 162

CONSIDERAÇÕES FINAIS 173

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 180

Introdução

Esta tese tem como objeto, em versões de texto, as marcas textuais que dão a ver as transformações da relação de um pesquisador com o conhecimento, experimentadas ao longo de sua formação. Nossa hipótese de trabalho é a de que essas marcas parecem poder ser correlacionadas ao que o filósofo Gaston Bachelard (1938) nomeou como *espírito científico*: uma instância que rege os modos de pensar e agir de uma pessoa, levando-a a construir um conhecimento a partir da problematização das impressões ou justaposição de ideias precedentes. Essas marcas parecem, ainda, poder indiciar os modos como alguém lida com *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938), ou seja, com os impasses, constitutivos da construção de conhecimento, no percurso de formação de um pesquisador.

O interesse em estudar as marcas de reformulação textual (GRÉSILLON, 2007) no contexto da formação de pesquisadores surgiu a partir do acompanhamento do percurso de uma pesquisadora em formação, desde a graduação até o doutorado (2004-2015). Durante esse tempo, a jovem, a quem chamaremos de Louise para manter seu anonimato, produziu 879 versões de textos que, em seu devido tempo, vieram a se tornar relatórios de iniciação científica, dissertação de mestrado e tese de doutorado. Ao cotejá-las, buscamos saber qual é a natureza das mudanças realizadas entre as versões escritas por Louise. Por meio desse esforço, pensamos ser possível mostrar os modos por meio dos quais, ao longo de seu percurso de pesquisa, ela conquistou um "espírito científico". Assim, buscamos cernir os momentos míticos nos quais essa conquista se deu.

Postulamos que a referida conquista não se dá de forma homogênea. Ao contrário disso, pressupõe rupturas e instabilidades que precedem a construção de novos

raciocínios. Por esse motivo, nosso objeto último são os *pontos de virada*: os momentos nos quais uma pessoa que está em formação passa paulatinamente a ter as condições necessárias para inventar um trabalho próprio, que, honrando os esforços da geração precedente, a ultrapassa (RIOLFI; ALAMINOS, 2007).

Em trabalho anterior (IGREJA, 2012), iniciamos a investigação a respeito da alteração da relação que um jovem pesquisador estabelece com o conhecimento. Cotejamos versões de texto produzidas por uma pesquisadora, ao longo do período em que escreveu dois relatórios de iniciação científica e sua dissertação de mestrado. A informante foi nomeada por nós como Louise.

Na época, buscamos marcas das intervenções de sua orientadora, Jacqueline, e os efeitos na reescrita que Louise fazia. Esse esforço lançou luz sobre os impasses e dificuldades de escrita presentes nas versões de textos, como, por exemplo, o fato de que, em seu primeiro ano de iniciação científica, Louise privilegiava o discurso religioso em vez do mais marcadamente acadêmico ou científico.

Ao trabalhar em uma interface teórica composta pelos estudos da linguagem, da psicanálise e da educação, consideramos os seguintes aspectos na análise dos dados: 1) a materialidade linguística; 2) os indícios dos modos de satisfação singulares do aluno; e 3) a intencionalidade pedagógica do orientador, que, deliberadamente, executa ações para proporcionar ao orientando melhores condições para escrever um bom texto.

Concluímos que o trabalho da orientadora se revelou essencial nos momentos em que a jovem apresentava problemas de escrita que não poderiam ser explicados pela ignorância. Nessas ocasiões, a orientadora gerava (ou reforçava) o aprofundamento da distância entre a autora e o texto por ela produzido. Como consequência, a jovem assumiu uma posição ética de não se acomodar com a manutenção das dificuldades, passando a buscar as estratégias necessárias para superá-las.

A parceria de trabalho entre as duas durou onze anos, tendo sido iniciada um ano depois do ingresso da orientadora na instituição onde elas se conheceram. Professora livre-docente, Jacqueline teve uma produção intensa, na qual nos deteremos mais adiante. De todo modo, vale ressaltar que leu cerca de 30% das versões que sua orientanda produziu. Os retornos de leitura eram dados pessoalmente, em reuniões regulares, por *e-mail* ou mesmo em redes sociais, nas conversas do tipo "inbox".

Feitos esses esclarecimentos, antes de prosseguir com o raciocínio, entendemos ser necessário elucidar alguns dos aspectos envolvidos no processo de formação de um pesquisador. Para isso, no que se segue, apresentamos o modo como entendemos o que neste trabalho chamamos de *relatório de pesquisa*, *escrever* e *aprender*.

Dentro da posição ética segundo a qual redigimos este trabalho, o *relatório de pesquisa* deveria ser, em primeiro lugar, um testemunho de que um percurso de transformação da relação do sujeito com o saber ocorreu. Assim, ele pode ser considerado um instrumento que torna públicas as aprendizagens resultantes dos processos de pesquisar e de redigir. A análise desse instrumento, por sua vez, revela a posição do sujeito enunciador, suas escolhas argumentativas e, também, os modos escolhidos por ele para textualizar tudo isso.

O segundo termo, *escrever*, será tomado mais especificamente com relação à escrita do relatório de pesquisa. Escrever é trabalhar para produzir um esvaziamento imaginário no percurso que levou à realização da pesquisa de modo a produzir um registro partilhável, no âmbito da comunidade acadêmica, das conclusões que a pessoa foi capaz de gerar. Podemos entender melhor a natureza do ato de escrever, que aqui defendemos por meio do conceito de *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003).

Por *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003, p. 47), compreendemos a instauração de um modo de trabalhar que inclui tanto a vertente ativa quanto a passiva. Na ativa, "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". Na passiva, por sua vez, "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" (RIOLFI, 2003, p. 47).

No contexto dessa reflexão, estamos compreendendo *aprender* como resultado do agenciamento de uma crise que se dá pelo embate entre as concepções que a pessoa tinha previamente e aquelas que vêm a formular após a realização do trabalho envolvido na produção de uma pesquisa. Essa crise tem dois polos principais: o primeiro polo é cognitivo, tendo sido estudado por vários autores. Destacamos, dentre eles, o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1976), para quem a aprendizagem ocorre na medida em que uma pessoa faz uso do benefício de uma crise. O autor, partindo de um interesse em saber como o homem relaciona-se com o meio no qual está inserido, defendeu a teoria de *equilibração cognitiva*, segundo a qual haveria um trabalho psíquico para manter o equilíbrio da pessoa com o meio.

Assim, a cada nova situação haveria a produção de um desequilíbrio – ou, em outras palavras, uma crise – que levaria a pessoa a produzir modificações nos sistemas cognitivos, com o intuito de produzir conhecimento a respeito da nova informação recebida. Essas mudanças permitiriam a introjeção de novos princípios, a partir de um movimento de subordinação de concepções concretas, para concepções abstratas. Resumidamente, portanto, as crises seriam oportunidades que poderiam ser aproveitadas para a aprendizagem da pessoa no decorrer de sua formação.

Outro autor que partiu da perspectiva cognitivista foi Lev Vygotsky (1984), que, em *A formação social da mente*, se dedicou a estudar as relações entre o aprendizado e o

desenvolvimento da criança, em especial, buscando implicações para o campo educacional. Ele cunhou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, segundo o qual existiria a possibilidade de delimitar as funções que deveriam ser ensinadas à criança, considerando a distância entre o que ela já aprendeu (*desenvolvimento real*) e o que ela pode aprender, sob a orientação de alguém mais experiente (*desenvolvimento potencial*). O autor apostou, assim, em uma perspectiva segundo a qual a aprendizagem se daria a partir da apresentação de desafios com os quais as crianças tivessem que lidar ao longo de sua formação.

De nossa parte, não participaremos das intensas polêmicas envolvendo as diferenças entre as duas teorias. Encararemos o ato de aprender a escrever como um desafio que conta não só com aspectos cognitivos, mas que também ocorre a depender dos afetos[1] e dos destinos que a pessoa dá a eles.

Incluir a dimensão afetiva na reflexão a respeito da aprendizagem de escrever um relatório de pesquisa exige que reflitamos não só a partir da perspectiva do ensino-aprendizagem, mas que também incluamos a dimensão da transmissão inconsciente (LACAN, 1964). Na dimensão da transmissão, uma pessoa transmite um estilo a outra de maneira involuntária e inconsciente.

Uma maneira produtiva de aproximar o leitor do percurso que queremos analisar é o de estabelecer um paralelo entre ele e aquele que Lacan (1975-1976) nomeou de *desabonado do inconsciente.* Considerando que o inconsciente é atemporal, Lacan postulou que aquele que se desabona dele consegue incluir o tempo como uma marcação constante em sua vida. A noção de tempo permite não só que a pessoa consiga organizar

[1] De acordo com Chemama (1995), afeto é um estado emocional que pode subsistir, sofrer uma transformação ou ser reprimido. No último caso, ocorre o que foi cunhado, na psicanálise, como recalcamento, fonte das neuroses e sintomas de que a psicanálise se ocupou desde sua origem. Em seu dicionário, o autor retoma a definição dada por Freud (1915, p. 183), segundo a qual "[...] os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos".

seu cotidiano – dividindo uma jornada em diferentes partes, sendo cada uma delas para realizar uma atividade distinta – como, sobretudo, organizar-se. Para o autor, a marcação do tempo impede que a neurose se instaure como o *default* de uma pessoa. Assim, podemos postular que passar a ter uma relação mais acurada com o tempo é um dos principais pontos de virada em um percurso de aprendizado do trabalho de escrita.

Enquanto uma pessoa não incorporar a dimensão temporal, estará, por assim dizer, entregue às confusões do inconsciente. Isso significa que terá muitas dificuldades, por exemplo, para se situar histórica e culturalmente. Consequentemente, terá dificuldade para escrever textos que se articulem no interdiscurso. No caso de alguém que se propõe a escrever um relatório de pesquisa, incluir a dimensão temporal significaria, então, calcular quão abrangente é a área na qual está se inserindo, o quanto ele não sabe, para organizar o tempo necessário para as leituras, escritas e reescritas, considerando suas próprias dificuldades, impasses, as ajudas de que vai precisar, as leituras de colegas etc.

Podemos, então, concluir que alcançar uma posição de *desabonado do inconsciente* relaciona-se com o ato de aprender que é indiciado pela angústia. A partir de sua percepção, a pessoa pode, caso atravesse a miragem do jogo das expectativas, abrir mão de gastar seu tempo e sua energia com aquilo que é da ordem do impossível. Quem consegue suportar a angústia muda sua relação com o saber. A pessoa deixa de tentar esconder suas parcelas de não saber e passa a tentar localizar suas bordas. Um dos modos possíveis de conhecer e de dar a ver esse contorno é a escrita. É por esse motivo que elegemos, neste trabalho, analisar a escrita, por meio das versões de texto produzidas por alguém em formação, no caso, Louise.

Ao refletir a respeito de seu percurso, buscamos mostrar, nas versões de texto produzidas por Louise, marcas que indiciem a existência de *pontos de virada* (RIOLFI;

ALAMINOS, 2007) após os quais determinado estado de formulação precária deixasse de ter caráter onipresente.

Isso posto, esclarecemos que nossa tese é aquela segundo a qual, por meio da análise das *marcas visíveis e invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007), podemos empreender construções em análise (FREUD, 1937) que nos permitem calcular, em nível cognitivo, como o pesquisador está superando os *obstáculos epistemológicos* que entravam sua reconstrução do conhecimento da modalidade científica (BACHELARD, 1996) e, em nível subjetivo, como, por meio das operações de alienação e separação (LACAN, 1964), colocou-se, emocionalmente, em posição de poder a vir construir novo conhecimento.

Para defender nossa tese, tivemos como objetivo geral discutir as particularidades do papel da escrita na formação de um pesquisador, a partir da análise de marcas de reformulação textual em versões de texto. Consideramos que esse papel está intrinsicamente relacionado com a própria formação em curso. Com relação aos objetivos específicos temos:

1. Analisar as marcas de reformulação textual em versões de texto redigidas por um pesquisador em formação;
2. Analisar, em versões de texto redigidos por um pesquisador em formação, a dinâmica do ultrapassamento de obstáculos epistemológicos em momentos que podem ser qualificados de *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007); e
3. Estudar a influência que as intervenções realizadas por terceiros (o orientador e colegas de grupo de pesquisa) em versões de texto têm no processo de escrita de textos acadêmicos.

Para tal fim, interrogamos: por meio da análise de versões de textos redigidas por um mesmo sujeito ao longo de um período de onze anos, o quanto podemos compreender a respeito das vicissitudes envolvidas na aprendizagem da escrita do texto acadêmico? A fim de responder essa pergunta que norteou nossa investigação, realizaremos três tipos de análise: 1) uma apresentando uma *perspectiva macro*, por meio de uma análise longitudinal, cotejando diferentes relatórios de pesquisa escritos por nossa informante; 2) outra apresentando uma *perspectiva micro*, por meio de uma análise do percurso de alguém que se propõe a escrever um texto acadêmico; 3) outra, ainda, apresentando uma *perspectiva intersubjetiva*, considerando as intervenções da orientadora e os efeitos na reescrita de nossa informante.

Posto isso, esta tese está estruturada em sete capítulos. O primeiro, intitulado "O pesquisador e a produção do conhecimento", apresenta as balizas teóricas acerca da intrínseca relação que um pesquisador precisa estabelecer com o conhecimento. Discute dois dos conceitos fundamentais para este trabalho: a noção de *espírito científico*, desenvolvida por Gaston Bachelard (1938), e o conceito de *pontos de virada*, cunhado por Riolfi e Alaminos (2007). O foco é mostrar como tais conceitos podem ser operacionais para a análise de versões de texto escritas em contexto acadêmico.

Partindo do pressuposto de que ao longo de uma formação o pesquisador pode alterar a sua relação com o conhecimento, sendo, portanto, permeável aos efeitos que a própria escrita pode causar em si, o segundo capítulo, "A teoria da constituição da subjetividade da qual partimos", busca apresentar ao leitor a concepção de sujeito que sustenta este trabalho. Trata-se da concepção advinda da psicanálise de orientação lacaniana.

A partir dessa noção de sujeito, entendemos que a escrita é um poderoso dispositivo de formação, sendo capaz de provocar uma série de *pontos de virada* na

relação que o sujeito estabelece com o conhecimento. Assim, o terceiro capítulo, “Escrita e Psicanálise”, tem como objetivo discutir essa relação e apresentar uma tradição de trabalhos que vêm, há algum tempo, mobilizando a psicanálise para estudar a produção de textos, nos mais variados contextos.

O quarto capítulo, “A construção do estudo de caso e análise de versões de texto”, apresenta a metodologia de trabalho desta tese, os modos de construção do *corpus* de pesquisa, bem como a descrição dos textos aqui analisados.

Os três capítulos finais são dedicados à análise dos textos. Intitulado “Um percurso de construção das próprias palavras: onze anos de travessia”, o quinto capítulo analisa, longitudinalmente, os modos como Louise foi construindo um lugar de enunciação nos relatórios que escreveu, da iniciação científica ao doutorado.

O sexto capítulo, por sua vez, “Escrita em movimento: a tessitura de textos acadêmicos”, apresenta uma análise feita desde uma perspectiva micro, a partir da qual buscamos localizar marcas invisíveis e visíveis de mudanças linguístico-textuais. Por meio do cotejamento de versões de um mesmo texto, quisemos dar a ver *pontos de virada* que marcaram o percurso de escrita de nossa informante.

Já no sétimo capítulo, “O papel do outro nos pontos de virada”, construímos uma análise a partir de uma perspectiva intersubjetiva. Estudamos as possíveis correlações entre o processo empreendido na reescrita feita por Louise e as intervenções feitas por terceiros, mais especificamente, a orientadora e seus colegas do grupo de pesquisa. Buscamos mostrar em que medida o outro exerce papel fundamental para que o pesquisador em formação passe por pontos de virada com relação à construção do conhecimento. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1 O pesquisador e a produção do conhecimento

Neste capítulo, dividido em três partes, tematizaremos diferentes aspectos da relação que o pesquisador estabelece com o conhecimento, privilegiando a possibilidade de alteração dessa relação.

1.1 Do conhecimento que não sabe de si ao que pode ser colocado em palavras

Para estudar a respeito da conquista do espírito científico (BACHELARD, 1938), necessária à construção do conhecimento, buscamos inicialmente um dos primeiros textos dedicados a estudar a aquisição do conhecimento: *Mênon*, de Platão (2001). Essa obra é um diálogo clássico no qual o autor discorre a respeito da Teoria da Reminiscência, baseada na tese de que a aprendizagem é uma rememoração e o conhecimento é um reconhecimento do que foi rememorado.

Escrito provavelmente em 385 a.C., Platão (2001) deu a ver parte de seus estudos a respeito das condições necessárias para o convívio em sociedade. O autor inspirou-se no trabalho de Sócrates, de modo a reproduzir a metodologia de ensino que seu mestre utilizava para construir um diálogo entre este, transformado em personagem, e um aristocrata da época, Mênon. Esse diálogo versava a respeito de uma discussão de como a virtude seria aprendida por alguém. A partir de uma pergunta, Sócrates levava Mênon

a dar determinada resposta e, a partir desta, o filósofo formulava outra pergunta, e assim por diante.

Foi com essa metodologia que Platão (2001) construiu a Teoria da Reminiscência. Ele partiu de uma concepção formulada possivelmente em 385-370 a.C. na obra *Fedro* (PLATÃO, 2000), segundo a qual haveria dois mundos: o inteligível e o sensível. No mundo inteligível, a "alma" estaria em contato com o conhecimento absoluto, de ordem divina. No mundo sensível, a alma perderia a totalidade desse conhecimento, restando-lhe fragmentos, a partir dos quais a alma poderia rememorar o conhecimento do mundo inteligível.

Para comprovar sua teoria, Platão (2001) apresentou um exemplo em que Sócrates interpelou um escravo de Mênon, levando-o a aprender a fazer um cálculo matemático sem qualquer conhecimento prévio do assunto. O diálogo entre Sócrates e o escravo foi dividido em dois momentos. No primeiro, as perguntas feitas por Sócrates partiram de uma constatação empírica da equivalência entre os lados de um quadrado. Construindo um quadrado com cada lado medindo dois pés, Sócrates levou o escravo a calcular o tamanho de sua superfície, de quatro pés. Em seguida, o filósofo levou o escravo a pensar na medida da superfície de um quadrado com o dobro de medida lateral. A conclusão a que o escravo chegou foi a de que a superfície seria de oito pés.

Após essa primeira parte do diálogo com o escravo, Sócrates voltou a se dirigir a Mênon, afirmando que, mesmo não tendo ensinado nada ao escravo, pôde chegar a um resultado, ainda que incorreto. Naquele momento, o escravo estava acreditando saber algo.

Na sequência do diálogo entre Sócrates e o escravo, este foi levado a concluir que seu cálculo inicial estava errado e, a partir dessa conclusão, pôde chegar ao resultado correto, de que a superfície de um quadrado com 4 pés de medida lateral é de 16 pés.

Por meio desse exemplo, Platão (2001) deu a ver que: 1) aquele que pauta a apreensão do conhecimento em dados empíricos tende a uma produção equivocada; 2) quem ensina não pode, irrefletidamente, tomar como verdade o que fala quem aprende; 3) a aprendizagem permite àquele que aprende ter acesso ao conhecimento verdadeiro.

Para Platão (2000), o conhecimento verdadeiro é aquele que as almas têm antes de nascer. Depreende-se dessa formulação que, para o autor, não existe propriamente produção de conhecimento, isto é, só se tem acesso ao conhecimento por meio da rememoração. Assim, ao menos potencialmente, todos estão habitados por conhecimentos que não sabem de si, que podem ser rememorados.

A concepção de conhecimento que não sabe de si, desenvolvida por Platão (2001), serviu de ponto de partida para Lacan (1954-1955), que leu a rememoração não mais como uma lembrança do mundo divino onde a "alma" teria vivido e passou a considerá-la como uma metáfora do conhecimento que é passado entre gerações, por meio do funcionamento da ordem simbólica.

Para Lacan (1954-1955), a noção de *alma* e as noções de *eu*, prévias à psicanálise, davam uma centralidade ao *eu*. A partir das formulações de Freud, houve uma revolução (à qual Lacan chamou de *copernicana*) que permitiu deslocar a centralidade dada ao *eu* até então. O ponto de virada foi a hipótese do inconsciente, considerada como uma ordem que "[...] escapa totalmente a este círculo de certezas no qual o homem se reconhece como um eu" (LACAN, 1954-1955, p. 17).

Estabeleceu-se, assim, uma diferença entre o sujeito – do inconsciente – e o indivíduo. Para dar a ver como essa diferença ocorre, Lacan (1954-1955) distinguiu aquilo que nomeou como *ordem simbólica* e como *imaginário*. Lacan (1954-1955) mostrou que, enquanto a centralidade estava no indivíduo, não existia diferenciação entre

o *eu* e o outro, dificultando qualquer possibilidade de colocar em palavras um conhecimento que não sabe de si.

Nesse sentido, o principal obstáculo para a produção do conhecimento é a indiferenciação entre o indivíduo que se propõe a conhecer algo e os objetos e pessoas a serem conhecidos por ele. Lacan nomeou essa indiferenciação de *identificação*, que consiste em um estado no qual a pessoa toma o outro como sua única referência, estabelecendo uma relação dual em que ele está nas mãos do outro, a quem atribui erroneamente o lugar de ser fonte das regras sociais (LACAN, 1961-1962).

Uma das consequências da mudança de perspectiva que a psicanálise proporcionou, portanto, está na compreensão de que, enquanto se está no campo da identificação, se está refém do outro. Como resultado, há uma confusão entre o que a pessoa pensa, o que entende ou não, e o que imagina que o outro pensa ou entende. Por conseguinte, a pessoa sente-se constantemente ameaçada por não saber que regras o outro pode inventar ou por esperar que sejam cumpridas. Na posição de refém, a qualquer dúvida com a qual a pessoa se depare, sua reação será a invenção de uma fantasia que tampone a dúvida, não conseguindo produzir conhecimento.

Lacan deslocou o raciocínio inicialmente proposto por Platão (2001). O filósofo grego buscava entender como a sociedade mantém sua organização, a partir de uma explicação pautada nas virtudes individuais, na *aretê*, enquanto, para o psicanalista francês, era preciso examinar o tecido social, a ordem simbólica, além do *eu* e do *tu*. A ordem simbólica, que consiste em um elemento de alteridade, está acima de ambos, fazendo com que cada qual tenha de lidar com fenômenos contingenciais que não podem ser contornados, como, por exemplo, o fato de sermos mortais.

Ao trazer a diferença entre *prevalência imaginária* e *ordem simbólica* para o campo da formação de pesquisadores, podemos refletir a respeito dos obstáculos

enfrentados na produção do conhecimento. Aqueles que permanecem reféns do imaginário estão de tal modo nas mãos do outro que, temendo suas críticas, não podem admitir quando não sabem algo. Assim, tamponam a curiosidade e o impulso para a descoberta do desconhecido.

Já quem se faz permeável à ordem simbólica sofre menos os efeitos das rivalidades imaginárias. Como no simbólico cada coisa está no devido lugar, não há como uma pessoa temer que outra lhe tome o lugar, afinal, cada um tem o seu (LACAN, 1956). Assim, existe uma tendência de que a atitude curiosa e investigativa frente ao que não se sabe se estabeleça com maior propriedade.

1.2 A possibilidade de mudança na posição de quem conquista o espírito científico

Bachelard (1938) dedicou-se a estudar como alguém consegue, por meio de uma mudança de posição, superar os obstáculos que se colocam para a construção de uma inteligência questionadora, conquistando o espírito científico. Segundo o autor, essa conquista permite que a pessoa construa um conhecimento apesar das impressões iniciais que formou a partir da observação do fenômeno empírico, quase sempre inexatas.

A tese defendida por Bachelard (1938) é a de que os órgãos do sentido enganam, colocando-se como barreiras para a construção do conhecimento científico. Essa tese, em certa medida, deu consequência aos ensinamentos deixados pelo filósofo René Descartes (1641), que se dedicou a mostrar que a apreensão que uma pessoa faz da realidade deve ser colocada em questão.

Descartes (1641) levou sua proposta tão a sério que começou suas *Meditações* (DESCARTES, 1641) interrogando as próprias opiniões a partir da premissa de que é duvidoso e incerto o modo como cada qual organiza sua vida. Ele apostou em uma posição de liberdade a partir da qual pudesse interrogar aquilo que foi o alicerce de suas opiniões.

O filósofo chegou à conclusão de que quando alguém se dispõe a observar um certo fenômeno, seus órgãos dos sentidos lhe enganam. Assim, Descartes (1641) entendeu que o que alguém observa ou sente não necessariamente corresponde ao que de fato é. A posição adotada pelo autor foi a de que, mesmo havendo uma percepção equivocada da realidade, restaria algo de correto em meio a ela: o *cogito*, ou seja, a capacidade que alguém tem de pensar.

A tese de Bachelard (1938) vai em direção bastante semelhante à de Descartes – ambos teriam concordado com a necessidade de desconfiar das percepções imediatas da realidade. Bachelard (1938) mostrou que, historicamente, a conquista dessa capacidade de desconfiar não foi imediata, tendo passado por três etapas: 1) o *estado pré-científico*, situado entre a Antiguidade Clássica e o Renascimento (séculos XVI, XVII e XVIII); 2) o *estado científico*, que iria do fim do século XVIII ao início do século XIX; 3) o *novo espírito científico*, que teve lugar a partir da revolução científica promovida pela Teoria da Relatividade, de Albert Einstein (1905).

Essa revolução ocorreu pelo fato de a teoria de Einstein ter permitido ao homem chegar a conclusões que teriam sido impossíveis por meio da observação. Ela levou à deformação de conceitos que, até então, eram tidos como verdades absolutas e imutáveis. A partir do que se aprendeu com essa revolução científica, Bachelard (1938) pôde sustentar que todo conhecimento acaba por se revelar insuficiente, precisando ser constantemente reconstruído.

A conquista do espírito científico (BACHELARD, 1938) ocorre graças à mudança de posição provocada pela desnaturalização do modo como alguém interpreta um fenômeno. Ela está relacionada a uma atitude curiosa e investigativa por parte de quem se dispõe a sair das certezas nas quais se acomodava. Essa conquista se dá na medida em que alguém consegue colocar em questão as primeiras apreensões de um fenômeno, realizadas em um modo de pensar que Bachelard (1938) nomeou como *estado concreto*. Após essa apreensão inicial, a pessoa pode chegar a uma forma geométrica que represente o fenômeno, forma que, por sua vez, permite chegar à estrutura do fenômeno. Ao transcender as constatações empíricas, a pessoa que conquista o espírito científico passa a formular leis gerais, de caráter *abstrato* (BACHELARD, 1938). Essas leis permitem a leitura de outros fenômenos que tenham traços em comum com o fenômeno inicialmente investigado. Segundo o autor:

> Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente *verificada*. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial. (BACHELARD, 1938, p. 14)

Para Bachelard (1938), a abstração permite "desobstruir o espírito", ou seja, proporciona a emersão de uma inteligência questionadora, aquela que não se deixa iludir pelos preconceitos. Para descrever como uma pessoa pode superar os próprios preconceitos, ele recorreu inicialmente a uma visada histórica. Para tanto, retomou o trabalho do sociólogo Auguste Comte (1842), que havia se dedicado a explicar os estados que teriam sido percorridos pela humanidade para a construção do modo de pensar científico tal qual ele havia sido atingido na sua época. Comte (1842) descreveu três estados, a saber:

1) *Estado teológico*: tempo em que o homem fazia suas primeiras tentativas de entender a diversidade da natureza e, pautando-se em explicações sobrenaturais e da imaginação, buscava obter respostas definitivas. Esse estado foi subdividido em três períodos: a) o *fetichismo*, com a adoração de astros e a crença de que objetos não humanos seriam dotados de vida; b) o *politeísmo*, com a crença de que seres fictícios intervinham na natureza, de modo a exercer influência sobre os fenômenos naturais e humanos; e c) o *monoteísmo*, com a crença e um único deus, que seria responsável pelos fenômenos naturais e humanos.
2) *Estado metafísico*: tempo em que o homem, após ter deixado de formular explicações de caráter divino para justificar os fenômenos naturais e humanos, passou a considerar que havia forças e ideias abstratas cuja ação levaria à sua formação. Nesse momento histórico, a lógica pautada em forças superiores passou a ser substituída pela vontade pessoal.
3) *Estado positivo*: tempo em que o homem formulou leis gerais para construir explicações a respeito dos fenômenos. Prevê que a imaginação seja substituída pela observação; que se relativize o conhecimento a respeito dos fenômenos observados; que os fenômenos sejam racionalmente previstos; e que seja privilegiada a perspectiva de que há leis naturais a serem investigadas.

Como podemos observar no trabalho de Comte (1842), a perspectiva adotada por ele e por aqueles que se inscreveram no movimento positivista é buscar leis gerais que permitam prever fenômenos.

Posteriormente, Bachelard (1938) rompeu com a perspectiva que considerava a existência de um conhecimento verdadeiro. Para o autor, portanto, o progresso científico se dá a partir de quebras com os conhecimentos previamente consagrados. Nesse

contexto, o homem seria o agente fundamental para realizar as quebras necessárias para a construção e a reconstrução do conhecimento científico.

Para mostrar quais são as etapas pelas quais o homem precisa passar para construir e reconstruir o conhecimento, Bachelard (1938) formulou uma espécie de lei dos três estados, apresentada no que se segue:

1) *Estado concreto*: momento em que alguém está diante de determinado fenômeno, forma uma imagem do que acredita ser esse fenômeno e toma essa imagem como um conhecimento.
2) *Estado concreto-abstrato*: momento em que alguém, depois de formar uma imagem inicial de um fenômeno, passa a buscar meios para entender sua estrutura.
3) *Estado abstrato*: momento em que alguém constrói formulações abstratas a respeito de um fenômeno, de modo a serem, deliberadamente, desligadas da intuição e da experiência imediata.

Para que alguém passe pelos três estados, é preciso considerar que "É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber" (BACHELARD, 1938, p. 18). Assim, na passagem pelos três estados descritos pelo autor, uma pessoa lidará com o que Bachelard (1938) nomeou como *obstáculos epistemológicos,* ou seja, com as lentidões e conflitos que ocorrem no próprio ato de conhecer e que se colocam como uma espécie de imperativo funcional.

O primeiro obstáculo epistemológico à construção do espírito científico, segundo Bachelard (1938), é a *opinião*. Trata-se do obstáculo em que a pessoa "*pensa* mal; não pensa: *traduz* necessidades em conhecimentos" (BACHELARD, 1938, p. 18). Esse é,

portanto, o momento em que os fenômenos são estudados tendo em vista uma possível utilidade, que dá lugar à possibilidade de a pessoa vir a conhecer o fenômeno. Segundo o autor, não há correção possível para uma opinião.

O segundo obstáculo epistemológico foi nomeado por Bachelard (1938) como *espírito concreto.* É o caso do empecilho enfrentado pelas pessoas que ficam encantadas com as imagens concretas e pretensamente fáceis dos fenômenos a serem estudados, apreendidos com os órgãos dos sentidos. Esse obstáculo se faz ver no primeiro contato que alguém tem com o objeto que se propõe a estudar, antes que consiga fazer qualquer crítica. Assim, o empirismo da observação leva a uma busca pela maior variedade de fenômenos, não dando margem a um esforço de compreensão do fato, feito pelo teste das variáveis possíveis de análise. As contradições presentes na experiência empírica não são consideradas.

Bachelard (1938) afirmou que o espírito concreto se fez ver especialmente em tempos em que a ciência se limitava à observação, deixando, por exemplo, a obra científica no mesmo nível que o do seu leitor. Foi o que ocorreu no período pré-científico, no qual havia maior margem para a adesão irrefletida ao que era publicado no estatuto de texto científico. Como consequência desse obstáculo, tem-se uma substituição do conhecimento e das ideias pela admiração e pelas imagens. Retira-se, assim, o sentido de problematizar a apreensão que uma pessoa tem de um fenômeno, o que constituiria a mola do progresso em direção à construção de uma inteligência.

O terceiro obstáculo epistemológico foi nomeado como *verbal* e é aquele em que uma pessoa toma uma única imagem ou palavra para explicar um fenômeno qualquer. Segundo Bachelard (1938), aquele que estuda esse fenômeno pode confundir a expressão usada para nomeá-lo com sua explicação e o reconhecimento do fenômeno com um conhecimento formado a partir dele. Para a construção do espírito científico, portanto, é

preciso chegar a um modo de ilustrar os esquemas feitos a partir do fenômeno estudado, apresentando seus traços essenciais. A analogia do fenômeno vem antes da teoria, da conceituação e, assim, da nomeação desse fenômeno.

O quarto obstáculo epistemológico foi nomeado como *conhecimento unitário e pragmático* e é aquele em que uma pessoa forma ideias sintéticas a respeito de um fenômeno. Essas ideias, nas palavras de Bachelard (1938), têm o poder de seduzir. Elas são pautadas na intuição, constituídas sem que a pessoa considere a experiência vivenciada. Assim, são desconsideradas as singularidades, as contradições e as hostilidades dessa experiência.

Para formar o conhecimento unitário, segundo Bachelard (1938), não é preciso fazer esforço. Por conseguinte, ele se torna desejado por aqueles que não construíram uma inteligência questionadora. Esse conhecimento constitui um princípio geral que impossibilita a manifestação de contradições ou a compartimentação dos fenômenos. Ao se utilizar dele, limita-se a cultura científica. Bachelard (1938) exemplificou duas das limitações desse conhecimento: 1) nele, a pessoa não leva adiante os estudos; 2) ela não reúne documentos empíricos para analisar.

O quinto obstáculo epistemológico foi nomeado como *substancialista* e é aquele em que uma pessoa entende que, ao conhecer a substância, a interioridade de um fenômeno, será capaz de entender sua totalidade. Além disso, o conhecimento que forma dessa substância é entendido como aplicável a qualquer outro fenômeno em que ela for encontrada. A pessoa que está nesse impasse limita-se a entender que o conhecimento a respeito de um fenômeno pode ser totalizado por uma explicação breve e peremptória. Ela abdica, assim, de traçar um percurso teórico que lhe permitiria localizar o fenômeno no pensamento teórico.

Ao apontar para as limitações que o obstáculo substancialista acarreta para aquele que se propõe investigar um fenômeno, Bachelard (1938) afirmou: “O espírito científico não pode satisfazer-se apenas com ligar os elementos descritivos de um fenômeno à respectiva substância, sem nenhum esforço de hierarquia, sem determinação precisa e detalhada das relações com outros objetos” (BACHELARD, 1938, p. 127). O autor apontou, ainda, para o fato de esse empecilho levar a um acúmulo de adjetivos para qualificar um mesmo substantivo, uma vez que as qualidades do que constitui o fenômeno acabam por ganhar mais destaque do que o próprio fenômeno.

O sexto obstáculo epistemológico foi nomeado como *realismo*. Ele foi considerado por Bachelard (1938) como o único empecilho inato ao homem. É aquele em que uma pessoa se coloca na posição de quem tomou posse da realidade no momento em que teve contato com o fenômeno estudado. Como consequência, a pessoa tem uma dificuldade acentuada para abrir mão dos seus conhecimentos prévios.

Para o autor, abdicar do sentimento de posse da realidade exige o que ele nomeou como *heroísmo intelectual*, que requer uma separação da pessoa com relação a qualquer valorização anterior. Uma das dificuldades dessa separação está, segundo Bachelard (1938), no fato de o obstáculo realista dar à pessoa a tentadora sensação de estar em vantagem em relação aos demais.

Do ponto de vista do autor, para quebrar esse obstáculo é preciso quebrar o sentimento de posse, que Bachelard (1938) nomeou como *complexo do pequeno lucro*. Nesse complexo, a pessoa “[...] chama a atenção para as pequenas coisas que não se *devem* perder porque, uma vez perdidas, a pessoa não as encontra mais” (BACHELARD, 1938, p. 164). A saída para esse complexo, segundo o autor, está em saber contar e estabelecer comparações ao estudar um fenômeno, sem o peso de valores

preestabelecidos. Essa saída está na capacidade de abrir mão do que pode ter se constituído como uma verdade para a pessoa.

O sétimo obstáculo epistemológico foi nomeado como *animista*. É aquele em que uma pessoa se pauta nos conhecimentos biológicos a respeito do caráter universal da vida. Esse empecilho se faz ver, por exemplo, quando características de organismos vivos são utilizadas para descrever materiais inanimados, como minerais. Bachelard (1938) justificou a existência desse obstáculo da seguinte maneira: "É o inconsciente que interpreta toda continuidade como uma duração íntima, como um querer-viver, como um *desejo*... Enquanto a intuição animista permanece geral, ela nos abala e convence" (BACHELARD, 1938, p. 200).

O oitavo obstáculo epistemológico foi nomeado como *mito da digestão*. É aquele em que uma pessoa acredita que é preciso se nutrir de mais conhecimento antes de chegar a produzir um conhecimento. Ela adota, assim, a posição segundo a qual o real é um alimento.

O nono obstáculo epistemológico foi nomeado como *libido*. É aquele em que uma pessoa investiga aquilo que considera misterioso, mesmo em relação às leis. Nesse obstáculo, a pessoa discorre a respeito do fenômeno estudado a partir de características exclusivamente humanas. Segundo Bachelard (1938), esse obstáculo leva a pessoa que investiga um fenômeno a prolongar o tempo de investigação, de modo a torná-la um sacrifício, mais destinado a um heroísmo que a uma curiosidade questionadora. Por fim, o autor destacou o fato de que, no âmbito desse obstáculo, predomina uma relação dual entre o estudioso e o interlocutor de seu estudo, o que pode acarretar em uma projeção daquele neste. Para Bachelard (1938), faltaria um terceiro elemento mediador: o fenômeno estudado.

Vale esclarecer que Bachelard (1938) propôs-se a fazer uma “contribuição para a psicanálise do conhecimento”, mas seu foco não é a teoria psicanalítica, e sim o conhecimento. Provavelmente por esse motivo o autor tomou algumas liberdades com relação ao empréstimo vocabular da psicanálise. Mais especificamente, tomou o termo *libido*, que, no contexto original, é a energia do desejo (LACAN, 1958-1959, p. 12), transformando-o em um obstáculo. Caso Bachelard quisesse ser rigoroso com a teoria psicanalítica, essa transformação teria exigido uma discussão mais complexa a respeito da ligação entre pulsão e desejo. Como não foi esse o caso, vamos aceitar a terminologia proposta por ele e considerar a libido como obstáculo.

O décimo obstáculo epistemológico foi nomeado como *conhecimento quantitativo*. É aquele em que uma pessoa se pauta em concepções que aparentam ser muito objetivas e claras, ligadas a uma geometria precisa, mas que carecem de uma doutrina da medida para a elaboração de um conhecimento a respeito de um fenômeno. Com essa definição, Bachelard (1938) apontou para a necessidade de que, na formação de uma inteligência questionadora, à medida que a pessoa estuda um fenômeno faça uso de um método de mensuração.

Para o autor, é preciso que o espírito científico pondere as condições do seu estudo ao aproximar-se do fenômeno estudado; é preciso, ainda, que ele determine a sensibilidade e o alcance dos instrumentos utilizados em seu estudo para, finalmente, chegar ao método usado para fazer as medidas que levarão, por conseguinte, às medidas propriamente ditas. A partir da mensuração do fenômeno, aquele que se dispôs a estudá-lo pode, então, avaliar as relações entre esse fenômeno e outros, de modo a localizá-lo de maneira mais precisa.

Entendidos quais são os dez obstáculos epistemológicos apresentados por Bachelard (1938), cabe ressaltar que, para o autor, superá-los em direção à formação do

espírito científico torna-se possível apenas quando a pessoa que se propõe a estudar um fenômeno entende que “não há verdade sem erro retificado” (BACHELARD, 1938, p. 293). Segundo o filósofo, é preciso levar em consideração que todo ser humano se engana, fracassa. Logo, a pessoa que não considera isso jamais terá a possibilidade de sair de seus enganos.

Bachelard (1938) afirmou, a respeito da proposta de sua obra: “Nós, ao contrário, propomos uma dúvida prévia que atinge tanto os fatos quanto suas ligações, tanto a experiência quanto a lógica” (BACHELARD, 1938, p. 296). Tudo está, portanto, suspenso. A partir de suas considerações quanto à formação do espírito científico, o autor teceu comentários a respeito da aprendizagem. Para ele, a suspensão do conhecimento formulado por alguém deve ser colocada à prova, de modo que aquele que está aprendendo algo a respeito de um fenômeno transmita o que aprendeu.

Para Bachelard (1938), essa transmissão leva a uma passagem de uma lição a outra. Em suas palavras: “uma lição recebida é psicologicamente um empirismo; uma lição dada é psicologicamente um racionalismo” (BACHELARD, 1938, p. 301). Com essa afirmação, o autor deu-nos margem a entender a importância, no processo de aprendizagem, da transmissão do que se aprendeu. Esse é um meio a partir do qual pode se dar a passagem do concreto ao abstrato, fundamental à construção do espírito científico.

Na afirmação de Bachelard (1938), encontramos suporte para, nesta tese, estudar as produções escritas de um pesquisador em formação como um modo pelo qual ele pode transmitir as aprendizagens que teve no percurso de pesquisa.

1.3. O ultrapassamento dos obstáculos epistemológicos: pontos de virada em versões de texto

Na introdução deste trabalho, explicitamos que, partindo da reflexão de Riolfi e Alaminos (2007), nos interessamos pelos *pontos de virada*: momentos nos quais uma pessoa que está em formação passa, paulatinamente, a ter as condições necessárias para inventar um trabalho próprio que, honrando os esforços da geração precedente, os ultrapassa.

Em seu trabalho, pautado em uma perspectiva teórica advinda da psicanálise, Riolfi e Alaminos (2007) interessaram-se por investigar: como seria possível promover uma formação de professores na qual haja espaço para que cada um encontre um norteador para seu ato de ensinar; e quais seriam os pontos de virada que permitiriam, ao longo da formação de um professor, sair de um lugar genérico de aluno para construir um lugar singular, de professor universitário.

O trabalho empreendido por Riolfi e Alaminos (2007) teve, a nosso ver, dois conceitos-chave como pontos de partida que são caros à presente tese. O primeiro ponto de partida é o conceito de *formacriação*, ou seja, o drama que vive todo sujeito que, para se formar, por um lado precisa se assujeitar a um certo discurso e, por outro lado, pode acabar reproduzindo os sintomas da geração precedente (RIOLFI, 2001).

O segundo ponto de partida é o conceito de identificação. Em termos gerais, Riolfi e Alaminos (2007) deram destaque à possibilidade de compreender que a identificação é o processo por meio do qual o sujeito toma alguém como seu ideal, estabelecendo, com ele uma relação de ternura ou hostilidade (FREUD, 1921). Caso o sujeito consiga passar pelo complexo de Édipo, a identificação pode ser substituída por um processo

identificatório (FREUD, 1924), segundo o qual, nas palavras das autoras, “[...] a criança deixa de ser sedutora com seus pais para identificar-se com uma incógnita: um x que é o lugar singular que ela virá a construir no futuro” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 302).

As autoras defenderam, a partir da retomada do trabalho de Lacan (1961-1962) que, para construir um lugar próprio, o sujeito precisa construir um lugar para o desejo inconsciente. Esse lugar seria construído na medida em que o outro, ao qual o sujeito se identifica, não se coloque na posição de quem deve ser copiado, mas se coloque em uma posição de opacidade, impossível de ser reproduzida.

Posto isso, as autoras compreenderam que uma pessoa precisa estar aberta às mudanças. Postularam que há a necessidade de que o trabalho docente proporcione *pontos de virada* para que a produção do conhecimento se dê. Para as autoras, trata-se, portanto, de abandonar uma posição de identificação à imagem em favor da possibilidade de tomar como modelo a condição de ser desejante, de estar insatisfeito com o estado atual de quaisquer formulações.

Em seu trabalho, Riolfi e Alaminos (2007) realizaram um estudo de caso a respeito do estágio docente supervisionado, realizado por uma aluna de mestrado. Ao analisar o percurso de atuação da aluna ao longo de seu estágio, Riolfi e Alaminos (2007) postularam cinco pontos de virada experimentados pelo sujeito em formação. São eles:

1. *Certezas desavisadas*: trata-se do momento no qual o sujeito toma um modelo como referência, permanecendo em uma posição paralisante e improdutiva. No caso estudado pelas autoras, a aluna em formação desconsiderou que não existe, necessariamente, uma equivalência entre a idade de alguém e sua capacidade de elaboração.
2. *Caindo do cavalinho... e identificando-se a alguns significantes*: trata-se do momento em que houve uma quebra da imagem cristalizada que a aluna formou

a respeito daquele que ocupa a posição de docência, quebra esta que abriu para a curiosidade, no caso, levando a uma interrogação a respeito de que traços da docente a levaram a se encantar com seus traços com relação a seu estilo de atuação em aula: a leveza, a inteligibilidade e a cordialidade.

3. *A construção (cega) de um percurso singular*: trata-se do momento no qual, a partir de um investimento no trabalho, o contato entre a aluna em formação e a docente permitiu que se construísse, na aluna, um interesse na formação de pessoas, interesse esse manifestado por meio de uma grande curiosidade nas atividades ligadas ao estágio
4. *A invenção de um lugar para protótipo de novo docente*: trata-se do momento no qual a aluna em formação, ao ter a possibilidade de ministrar sua primeira aula, passou a se responsabilizar por pela inclusão dos novos alunos. Com isso, deixou de se mirar exclusivamente na docente. Ela passou, assim, a considerar a complexidade da posição que estava ocupando. Como consequência, a aluna chegou à aceitação de sua condição de pessoa em formação, anuência essa que deu mais leveza às experimentações teórico-práticas inicialmente canhestras.
5. *O sonho da bússola: a transliteração do desejo inconsciente*: trata-se do momento de abandono da tentação de tomar o docente como modelo a ser copiado. Esse abandono deu espaço para a tentativa de construção de um estilo próprio. Esse momento pode ser descrito como aquele em que ocorre a identificação a um desejo. No caso da aluna em formação, esse tempo se fez ver quando ela passou a buscar meios para tomar o percurso da docente como ponto de partida para constituir um norte, como se fosse uma bússola para que a aluna pudesse se reinventar como sujeito.

A nosso ver, os pontos de virada descritos por Riolfi e Alaminos (2007) ganham em compreensão caso lidos tendo Bachelard como chave de leitura. Podemos dizer que um ponto de virada é um momento no qual o pesquisador em formação supera determinado obstáculo epistemológico (BACHELARD, 1938).

Para Bachelard (1938), os obstáculos epistemológicos ao conhecimento científico puderam ser categorizados por meio da retomada de textos publicados em diferentes momentos históricos. O Quadro 1, a seguir, propõe a formalização de pontos de virada que podem ser depreendidos da noção de obstáculo epistemológico proposto por Bachelard (1938). São eles:

Quadro 1: Pontos de virada em relação aos obstáculos epistemológicos

	Obstáculos epistemológicos	**Pontos de virada** **O momento em que a pessoa:**
1	Opinião	percebe que nada é evidente e passa a formular problemas em vez de emitir opiniões.
2	Espírito concreto	passa a questionar se a primeira impressão que teve a respeito de um fenômeno estudado se sustenta.
3	Verbal	busca apreender um fenômeno para além do que pode ser apreendido por uma palavra isolada.
4	Conhecimento unitário e pragmático	liberta-se do utilitarismo e estuda os fenômenos mesmo sem garantias dos resultados pragmáticos.
5	Substancialista	abandona o raciocínio determinista segundo o qual existiria uma substância responsável pelos fenômenos.
6	Realismo	abre mão dos conhecimentos preestabelecidos a respeito do fenômeno estudado.
7	Animista	consegue diferenciar os atributos que podem ser ligados a um objeto daqueles que não podem.
8	Mito da digestão	deixa de se esconder atrás da necessidade de conhecimento construído previamente e se lança na pesquisa.
9	Libido	consegue produzir um conhecimento objetivo, abrindo mão do prazer da obscuridade.
10	Conhecimento quantitativo	entende que dados quantitativos não dão conta de esgotar o conhecimento a respeito de um fenômeno.

Na obra de Bachelard (1938), cada obstáculo epistemológico foi descrito e exemplificado a partir de excertos de textos. No Quadro 1, apresentamos o resultado de

nossa busca por indicações a respeito de como poderiam ser superados os obstáculos indicados nos textos analisados. Essas indicações foram correlacionadas por nós a possíveis pontos de virada (RIOLFI; ALAMINOS, 2007) para a produção do conhecimento científico.

Reconhecemos, no Quadro 1, que os obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1938) têm traços em comum relacionados às dificuldades que uma pessoa pode ter de perceber: 1) o que não sabe; 2) o que é preciso abrir mão para a construção de um novo conhecimento; 3) quais as falácias da percepção da realidade; e 4) quais as mudanças subjetivas necessárias para que aquele que se propõe a produzir conhecimento possa fazê-lo.

Superar um obstáculo epistemológico está, assim, para além de ações burocráticas. É por entender isso que, a nosso ver, os pontos de virada podem apontar para um ultrapassamento desses obstáculos. Isso porque os pontos de virada não estão ligados a uma mudança pontual, mas se referem um ponto a partir do qual, para aquele que o extrapolou, não existe a possibilidade de retroceder.

Bachelard (1938) deu destaque à importância da atuação de uma pessoa mais experiente no auxílio ao ultrapassamento dos *obstáculos epistemológicos* por parte do cientista em formação. Na elaboração de Riolfi e Alaminos (2007), vemos que os *pontos de virada* foram proporcionados pela ação do docente na orientação do professor em formação. Assim, na próxima seção, queremos discutir, em contexto acadêmico, a importância da presença do orientador para que o orientando consiga passar por pontos de virada e, assim, superar os obstáculos epistemológicos.

1.3.1. A presença do orientador no ultrapassamento dos obstáculos epistemológicos

Nesta seção, daremos continuidade à discussão a respeito do ultrapassamento dos obstáculos epistemológicos, considerando como ele pode ser auxiliado pelas intervenções feitas pelo orientador nas versões de texto de seu orientando. Para tanto, levaremos em conta o trabalho de Riolfi e Andrade (2009), que se dedicaram a estudar as ações do orientador cuja finalidade é ensinar o aluno a escrever textos acadêmicos. As ações realizadas pelo orientador nas cinco funções descritas pelas autoras podem, a nosso ver, ser correlacionadas ao ultrapassamento dos obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1938).

Tendo analisado versões de texto produzidas por duas informantes durante trinta e seis meses, as autoras perceberam que, ao longo desse processo, o orientador exerceu cinco diferentes funções, quais sejam: diretor de trabalhos, leitor, coautor, revisor e agente do real. Por meio da expressão *diretor de trabalhos*, as autoras designaram as ações concernidas em "agenciar a consecução dos trabalhos que são pressupostos pela lógica da pesquisa e de sua textualização" (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 104). Dentre as modalidades de ação mencionadas por elas, encontra-se o ato de organizar o esqueleto de um raciocínio a ser posteriormente desenvolvido pelo aluno. Um fragmento de um dos excertos analisados por elas (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 105) pode auxiliar a mostrar como o orientador incide, de forma preventiva, sobre o obstáculo verbal:

O CONCEITO DE (NOME DO CONCEITO) EM FREUD (PEGA DA 50 A 51).

No fragmento que acabamos de citar, observamos que o orientador informou seu orientando a respeito de que conceito deveria mobilizar, indicou o autor que lhe serviria de referência para discorrer a respeito do conceito e recomendou quais partes previamente escritas poderiam ser aproveitadas nessa parte da formulação de seu trabalho.

Com isso, o orientador incidiu de modo a levar seu orientando a perceber que, em uma pesquisa, não basta nomear um fenômeno – o que, em termos bachelardianos, seria um obstáculo verbal. É preciso, ao contrário, entender o percurso que levou à formulação do conceito, como o orientador mostrou ao aluno.

Por meio da expressão *leitor*, Riolfi e Andrade (2009) designaram as ações do orientador para auxiliar o orientando a reformular o texto de modo a incluir o cálculo dos possíveis efeitos de sentido de sua escrita e a se responsabilizar pelas escolhas feitas ao escrever.

Dentre as modalidades de ação mencionadas pelas autoras, encontra-se apontar na versão redigida pelo orientando, diretamente ou de modo jocoso, os efeitos de sentido dissonantes com o projeto argumentativo do texto. Um fragmento dos excertos analisados pelas autoras incide, preventivamente, sobre o obstáculo quantitativo (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 108).Trata-se da seguinte recomendação, encontrada após um fragmento no texto no qual a orientanda tinha lançado mão de dados estatísticos sem explicá-los:

EXPLICA ISSO MELHOR ANTES DE MUDAR DE ASSUNTO.

No fragmento que acabamos de citar, o orientador recomendou que seu orientando explicasse com maior detalhamento os dados quantitativos. Com essa recomendação, o orientando precisou trabalhar nos dados que estava analisando, para além de uma perspectiva quantitativa. Talvez assim pudesse chegar à conclusão de que, em uma

pesquisa, se limitar à apresentação visual de dados quantitativos por meio de gráficos não é suficiente.

Por meio da expressão *coautor*, Riolfi e Andrade (2009) designaram as ações do orientador para escrever uma formulação de partes do texto que o orientando apresenta dificuldades para elaborar. Dentre as modalidades de ação mencionadas pelas autoras está escrever uma formulação mais adequada; acrescentar partes novas do texto ou fornecer um modelo a ser seguido. Um fragmento dos excertos analisados pelas autoras incide sobre o obstáculo espírito concreto (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 112):

VOCÊ PULOU MUITO! VAMOS LER MELHOR.

No fragmento que acabamos de citar, o orientador apontou para o fato de haver uma lacuna no texto de seu aluno. Apontou, ainda, para a necessidade de o orientando realizar uma leitura mais apurada do excerto que estava analisando. Além disso, incluiu-se no trabalho a ser realizado ao escrever "vamos ler melhor". Assim, em seguida à intervenção, o orientador fez um exercício de leitura das primeiras linhas do texto analisado, mostrando para o orientando como fazer uma leitura mais consistente. Essa leitura deu a ver como seria possível ultrapassar o obstáculo espírito concreto.

Por meio da expressão *revisor*, Riolfi e Andrade (2009) referiram-se às ações do orientador que visavam a interferir na formatação, na edição e, ainda, no âmbito textual do que o orientando escreveu. Dentre as modalidades de ação mencionadas pelas autoras, destacamos apontar para aspectos do texto que o aluno não conseguiu ver; solicitar um cuidado com aspectos estéticos do texto; e cortar excessos que foram considerados como pouco contributivos para a força argumentativa do texto.

Por fim, com a expressão *agente do real*, Riolfi e Andrade (2009) deram a ver as ações do orientador com o intuito de intervir na posição subjetiva do aluno, exigindo consequência do trabalho realizado por ele. Dentre as modalidades de ação mencionadas pelas autoras, destacou-se a de recusar uma formulação escrita pelo orientando, manifestando grande estranheza. Um fragmento dos excertos analisados pelas autoras incide sobre o obstáculo *libido* (RIOLFI; ANDRADE, 2009, p. 114).

> 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???

No fragmento que acabamos de citar, o orientador recusou a formulação escrita pelo orientando, dando destaque ao não cumprimento do combinado entre eles. Considerando que o orientando estava no mestrado, seria de esperar que ele fosse capaz de saber quando combinou algo com o orientador e quando não cumpriu com o combinado.

Contudo, como mostra o fragmento que transcrevemos, o orientando não foi capaz de registrar o combinado e mandou para o orientador ler uma versão sem as mudanças necessárias no texto. Podemos supor que, nesse caso, ou o orientando estaria de má vontade para realizar o combinado ou estaria atento a outra coisa que o fez desviar a atenção do combinado. Em ambos os casos, tem-se a libido como obstáculo epistemológico. Para ultrapassá-la, o aluno teria que abrir mão do prazer de se manter sem produzir e, então, produzir um conhecimento objetivo, caso quisesse que seu trabalho fosse lido pelo orientador.

Os fragmentos retirados dos exemplos apresentados por Riolfi e Andrade (2009) levaram-nos a perceber que o orientador pode, por meio de suas intervenções, auxiliar

seu aluno a superar obstáculos epistemológicos nos quais, eventualmente, esbarra no processo de escrita.

Posto isso, resta dizer que a noção de *espírito científico* já foi explorada em pesquisa que se volta para a compreensão de como se dá a formação de professores vinculada à escrita e à pesquisa.

Marcelino (2015) dedicou-se ao estudo de como um orientador pode contribuir para a formação do espírito científico de orientandos em processo de escrita de textos acadêmicos durante um percurso de orientação de trabalhos de conclusão de curso de alunos de Pedagogia. Analisando versões de texto, a autora defendeu que:

> [...] além dos saberes técnicos necessários à escrita acadêmica (metodologia, normatização, referência) e que se pode aprender em manuais, há outros elementos que se relacionam com a formação de um *espírito científico*. Esses elementos estão mais ligados a uma dimensão atitudinal e que não se aprende/ensina a partir de manuais (MARCELINO, 2015, p. 20).

Marcelino (2015) apontou, assim, para uma visada segundo a qual a orientação da escrita de um texto acadêmico exige um duplo manejo do professor: o de inserir o aluno nos modos de dizer que são próprios à ciência, de modo a articular sua produção com os saberes advindos do legado cultural da área na qual está se inserindo; e, paradoxalmente, suspender os saberes estabilizados, provocando fissuras no saber de modo a permitir que aquele que escreve deixe de se limitar a reproduzir os conteúdos aprendidos ao longo do curso.

A autora concluiu pela necessidade de o orientador adotar uma posição segundo a qual implica seu aluno de maneira responsável, com seu próprio desejo, auxiliando-o a não só relatar o que já foi produzido em sua área de pesquisa, como, também, a construir um lugar de dizer.

2 A teoria da constituição da subjetividade da qual partimos

Neste capítulo, discorremos a respeito da teoria da constituição subjetiva que serviu de embasamento para nossa tese. Para tanto, fizemos um levantamento a respeito de como a psicanálise apresentou os modos como se dá a constituição do sujeito. Consideramos as diferentes perspectivas e construções teóricas ao longo dos noventa anos que separam a primeira (FREUD, 1886-1889) e a última obra (LACAN, 1975-1976) que nos serviram de referência no percurso que traçamos neste capítulo.

Como colocamos no capítulo anterior, os pontos de virada na formação do pesquisador, bem como a superação dos obstáculos epistemológicos, são fruto de uma mudança na posição subjetiva assumida por aquele que escreve ao longo de uma formação. Assim, pensamos que é essencial discutirmos como esse sujeito, que não é o da racionalidade cartesiana, se forma, aprende e lida com os impasses ocorridos ao longo de sua vida.

2.1 Do sujeito

A teoria da constituição subjetiva da qual partimos foi construída pelo psicanalista francês Jacques Lacan, que, por sua vez, aprofundou a pesquisa iniciada por Sigmund Freud.

2.1.1 A hipótese edípica da constituição subjetiva

Com vistas a explicar como o ser humano aceita as restrições que lhe são impostas pela vida em sociedade, a começar pela interdição do incesto, Freud utilizou o mito de Édipo (1924) como uma metáfora do processo de constituição do sujeito. Partiu da peça de teatro que foi escrita por Sófocles, por volta de 427 a.C., para dar concretude a um drama imaginário por meio do qual o ser humano interioriza a existência de regras.

O enredo da peça é, resumidamente, o que se segue (SÓFOCLES, 2004). Um pastor salva, por piedade, um bebê tebano que, com os pés amarrados, foi deixado para morrer no Monte Citerão. A criança, de nome Édipo, foi adotada pelo Rei Pólibo, de Corinto. Anos mais tarde, em dúvida sobre sua origem, Édipo consultou o Oráculo de Delphos, que fez a seguinte profecia: "Seu destino é matar o pai e casar com a própria mãe". Édipo abandonou Corinto a fim de evitar o desastre.

Em suas andanças, acabou discutindo com um velho em uma encruzilhada. Enraivecido, matou-o, bem como a quase toda a sua comitiva. Ele ignorava, contudo, que o velho era o rei Laio, seu pai biológico. Seguiu sem rumo até as portas de Tebas. Lá, a Esfinge lhe propôs um enigma. Como ele respondeu corretamente, recebeu uma dupla recompensa de Creonte, o então regente de Tebas: casar-se com Jocasta, viúva de Laio, e se tornar rei.

Após 15 anos, Édipo retornou ao Oráculo de Delphos porque uma peste tinha assolado Tebas. A profecia dizia que seria necessário encontrar e punir o assassino de Laio para que a cidade ficasse livre da peste. O cego Tirésias foi, então, chamado para ajudar nas investigações. Disse que o assassino estava mais perto do que Édipo poderia imaginar. No desenrolar da investigação, Édipo acabou descobrindo duas coisas: que

havia matado Laio e que este havia abandonado seu filho no Monte Citerão. Foi, portanto, sem saber, que Édipo matou seu pai biológico e se casou com sua mãe.

Para mostrar a operacionalidade desse mito na obra de Freud, fizemos um levantamento em suas *Obras completas*. O psicanalista revelou que a primeira ocorrência da palavra *Édipo* está na *Carta 71*, parte de um conjunto de correspondências enviadas por Freud para seu colega e amigo Wilhelm Fliess entre 1892 e 1897 (FREUD, 1886-1899).

Em sua correspondência, Freud afirmou que o motivo de ter recorrido àquela narrativa residia em seu enorme potencial de interpretação, posto que os gregos tinham encenado um evento de valor universal. Em suas palavras:

> [...] a lenda grega capta uma compulsão que toda pessoa reconhece porque sente sua presença dentro de si mesma. Cada pessoa da plateia foi, um dia, em germe ou na fantasia, exatamente um Édipo como esse, e cada qual recua, horrorizada, diante da realização de sonho aqui transposta para a realidade, com toda a carga de recalcamento que separa seu estado infantil do seu estado atual. (FREUD, 1886-1889, p. 316).

Ao ler a citação que acabamos de fazer, percebemos que na avaliação de Freud o mito de Édipo revela uma posição adotada por todos na infância, posição esta que costuma cair no esquecimento quando a pessoa aceita a interdição do incesto: a atração pelo genitor do sexo oposto e o ciúme do genitor do mesmo sexo.

Para Freud, essa fantasia amorosa da criança organiza seu mundo. A criança passa a ler os eventos que lhe ocorrem a partir dessa chave de leitura. Coloca o genitor do mesmo sexo na posição de rival, o do sexo oposto na de objeto e a si mesmo na posição de desejante. Digamos, por exemplo, que estamos tratando de uma menina que rivaliza com sua mãe. Ela tenderá a interpretar as restrições que a mãe lhe impõe a favor de sua educação como se fossem retaliações por sua paixão. Por esse motivo, passará um tempo refratária aos aprendizados.

Muitas vezes, as pessoas têm dificuldade de ultrapassar esse cenário inconsciente mesmo depois de adultas. A partir da explicação freudiana, acreditamos ser possível, inclusive, entender o motivo de encontrarmos, por vezes, situações nas quais uma pessoa teria condições de entender um texto lido, mas não consegue. Sua incompreensão poderia ser fruto de uma chave de leitura edípica. Entendemos, assim, que Freud (1886-1889) fez uso do mito de Édipo como metáfora de uma estrutura correlacionada com os "pontos cegos" das pessoas.

Na segunda ocorrência da palavra *Édipo* (em *A interpretação dos sonhos*, FREUD, 1900-1901), Freud mostra ter entendido que, ao se interpretarem sonhos, era possível perceber a conjuntura edípica no seu conteúdo latente. Freud (1900) concluiu que o principal benefício da pessoa que conseguiu ultrapassar seu Complexo de Édipo é a percepção de seus limites. Esse benefício seria mais difícil de alcançar pelas crianças em quem os sentimentos edípicos fossem muito intensos.

Na terceira ocorrência da palavra Édipo (em *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*, FREUD, 1901), o psicanalista reforça o caráter fantasmático do Complexo de Édipo. Alerta-nos para o fato de que quem não consegue alcançar sua dissolução não é capaz de diferenciar seu passado de seu presente.[2]

A sétima ocorrência da palavra *Édipo* (FREUD, 1910 [1909]) recebe sua importância por ser a primeira vez em que ocorreu a expressão *Complexo de Édipo*, como se lê no que se segue:

> O pai em regra tem preferência pela filha, a mãe pelo filho: a criança reage desejando o lugar do pai se é menino, o da mãe se se trata da filha. Os sentimentos nascidos destas relações entre pais e filhos e entre um irmão e

[2]A quarta, a quinta e a sexta ocorrências da palavra *Édipo* nas obras de Freud trazem informações que escapam ao escopo deste trabalho. Freud (1905 [1901]) concluiu que as crianças que "têm amadurecimento precoce e são famintas de amor" (p. 61) tendem a se tornar neuróticos na vida adulta. Freud (1907) comentou vantagens e desvantagens de contar à criança a respeito das diferenças sexuais entre meninos e meninas. Freud (1909) utilizou-se do Complexo para ler o caso de uma criança que ficou conhecida como "pequeno Hans".

> outros, não são somente de natureza positiva, de ternura, mas também negativos, de hostilidade. O complexo assim formado é destinado a pronta repressão, porém continua a agir do inconsciente com intensidade e persistência. Devemos declarar que suspeitamos represente ele, com seus derivados, o complexo nuclear de cada neurose, e nos predispusemos a encontrá-lo não menos ativo em outros campos da vida mental. O mito do rei Édipo que, tendo matado o pai, tomou a mãe por mulher, é uma manifestação pouco modificada do desejo infantil, contra o qual se levantam mais tarde, como repulsa, as barreiras do incesto. (p. 58)

Recuperando esse percurso, portanto, notamos que Freud precisou de ao menos dez anos para progredir da utilização intuitiva do mito de Édipo para sua transformação em um complexo. Ele é fundamental para a constituição subjetiva porque introduz um interdito, isto é, a possibilidade de introjetar uma regulação que funcione mesmo sem a presença de um regulador exterior.[3]

Da nona ocorrência da palavra *Édipo* (em *Totem e tabu*, FREUD, 1913-1914), interessa-nos uma correlação importante para, na sequência desta tese, compreender as dificuldades para a ocorrência dos pontos de virada. Trata-se da ligação entre o sentimento de culpa inconsciente e o Complexo de Édipo, estabelecida por Freud por meio do seu estudo do parricídio.

Para Freud (1913-1914), o Complexo de Édipo leva a sentimentos contraditórios. Se, de um lado, há um ódio dos filhos pelo pai, que os leva a desejar matá-lo, de outro, há um amor pelo próprio pai. Qualquer ação realizada a partir do sentimento de ódio, portanto, leva à culpa.

Ao ler o texto de Freud (1913-1914), podemos perceber que, pelo nascimento do sentimento de culpa, matar o pai não libera ninguém. Ao contrário, leva a uma presença ainda maior de um pai perseguidor frente ao qual o sujeito se torna impotente. Conclui-se, portanto, que a disposição psíquica para o parricídio seria o oposto daquela exigida pelo ponto de virada (RIOLFI; ALAMINOS, 2007), uma mudança de posição subjetiva

[3] Na oitava ocorrência (FREUD, 1910), Freud utiliza-se do Complexo de Édipo para ler as condições para amar e o comportamento no amor.

que só se obtém sem culpa. Um ponto de virada não consiste na tentativa de "matar" suas influências passadas, mas, sim, na de mudar o modo como as interpreta. Ao fazer isso, abre-se a possibilidade de a pessoa construir um lugar para si, a partir do significantes que a constituíram.

Na décima segunda ocorrência da palavra *Édipo*,[4] em *Conferências introdutórias sobre psicanálise,* Freud (1915-1916) correlacionou o processo de desenvolvimento intelectual de uma pessoa com aquele vivenciado pela humanidade. Essa correlação foi possível porque Freud (1915-1916) entendeu que tanto na filogênese quanto na ontogênese haveria uma sequência temporal em que se partiria de um tempo de prevalência imagética – como ocorre na formação dos sonhos – para um tempo de prevalência simbólica – como ocorre na articulação da linguagem.

Freud (1915-1916) propôs, então, que a análise da vida de seus pacientes desde os momentos mais primordiais poderia dar indícios de como a humanidade teria evoluído. Foi assim que chegou à formulação de aspectos da infância de seus pacientes, dando-lhe a possibilidade de alcançar formulações de aspectos que são universais, como é o caso do Complexo de Édipo.[5]

No contexto da investigação de como as crianças se davam conta de sua diferença sexual (na obra *A organização genital infantil),* Freud (1923) escreveu pela primeira vez a respeito do *complexo de castração*. Para o psicanalista, as crianças não conseguem entender o fato de homem e mulher terem órgãos sexuais diferentes. Por esse motivo,

---

[4] A décima e a décima primeira ocorrências da palavra *Édipo* (FREUD, 1914; 1917 [1915]) trazem informações que escapam do escopo desse trabalho. Freud (1914) criticou o modo – que considerou equivocado – como o Complexo de Édipo havia sido mobilizado por Carl Gustav Jung, seu antigo companheiro de trabalho. Freud (1917 [1915]) estudou casos de pessoas que adoeceram quando viram a possibilidade de realização de seus maiores desejos. Deu ênfase, mais uma vez, ao sentimento de culpa advindo do Complexo de Édipo.

[5] Essa concepção interessa-nos por entendermos que a passagem de uma prevalência imagética a uma prevalência simbólica estaria presente no processo de aprendizagem pelo qual passa quem se propõe a escrever no âmbito acadêmico. Esse aspecto, retomado por Riolfi (2011), será alvo de comentário no Capítulo 3.

criam uma teoria chauvinista da diferença sexual. Tratam-na em termos da presença ou da ausência do órgão sexual masculino, equívoco que, mais tarde, vai servir de base para a estruturação do Complexo de Édipo.

A décima quarta ocorrência da palavra *Édipo* (em *Além do princípio do prazer*, FREUD, 1920) aparece no contexto da investigação de diferentes modos como uma pessoa pode, ao longo da vida, fazer a equação entre o prazer e o desprazer. Ao contrário do que poderia parecer, as pessoas insistem em escolher o desprazer. Freud deu como exemplo os pesadelos que reproduzem situações desagradáveis ocorridas a uma pessoa. É como se o neurótico não conseguisse inscrever o desprazer no passado. Nas palavras do psicanalista:

> O paciente não pode recordar a totalidade do que nele se acha reprimido, e o que não lhe é possível recordar pode ser exatamente a parte essencial. Dessa maneira, ele não adquire nenhum sentimento de convicção da correção da construção teórica que lhe foi comunicada. É obrigado a *repetir* o material reprimido como se fosse uma experiência contemporânea, em vez de, como o médico preferia ver, *recordá-lo* como algo pertencente ao passado. Essas reproduções, que surgem com tal exatidão indesejada, sempre têm como tema alguma parte da vida sexual infantil, isto é, do complexo de Édipo, e de seus derivativos, e são invariavelmente atuadas (*acted out*) na esfera da transferência, da relação do paciente com o médico (FREUD, 1920-1922, p. 29).

Acompanhando as palavras de Freud, podemos perceber sua insistência em alertar o leitor para o fato de que as vivências edípicas tendem a retornar nas relações adultas. Abre-se, desse modo, espaço para um conflito interno[6], fonte do desprazer. Freud havia feito referência a esse conflito previamente, em 1886-1889.[7]

---

[6] A correlação entre Complexo de Édipo e identificação ("a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa") foi feita, pela primeira vez, na décima quinta ocorrência da palavra *Édipo*, em *Psicologia de grupo e a análise do ego* (FREUD, 1921, p. 115). Segundo Freud, a identificação ocorreria quando a criança demonstrasse um grande interesse no genitor do mesmo sexo, tomando-o como seu ideal. Para Freud, a identificação transforma-se em hostilidade quando a criança percebe que entre ela e seu objeto amoroso está o pai ou mãe como um impedimento. Nesse processo existe um deslocamento das identificações primeiras: a criança passa a tomar como seu um traço do pai ou da mãe a quem se identificou.
[7] Cumpre observar que, desde a primeira ocorrência da palavra *Édipo* nas obras de Freud (1886-1889), já pudemos perceber que a permanência da configuração edípica leva a pessoa a persistir em uma posição

No texto em que a palavra *Édipo* ocorre pela vigésima primeira vez,[8] Freud (1923) correlacionou o superego e o ideal de ego ao Complexo de Édipo. Ambos seriam herdeiros da identificação ao pai, exercendo influência sobre a pessoa ao longo de sua vida.

Como a criança pequena idealiza seu pai, tomando-o como uma pessoa de grandes poderes, ao interiorizar a identificação a ele cria tanto uma fantasia idealizada de si (o ideal de *ego*) quanto uma instância moral a partir da qual julga se alcançou ou não esse ideal (o *superego*). Sob a influência de ambos sofre de modo desnecessário, pois passa a vida toda julgando ter de corresponder a um ideal de perfeição humana que não existe. Como comentaremos mais tarde, na escrita de textos acadêmicos tanto o ideal de *eu*

---

refratária à aprendizagem. No texto que ora comentamos, publicado mais de vinte e cinco anos depois do primeiro, essa posição se mantém.

[8] A décima sexta, décima sétima, décima oitava, décima nona, vigésima, vigésima segunda, vigésima terceira, vigésima quarta, vigésima quinta, vigésima sexta, vigésima sétima, vigésima oitava, vigésima nona, trigésima, trigésima primeira e a trigésima segunda ocorrências da palavra *Édipo* nas obras de Freud (1920; 1941 [1921]; 1922a; 1922b; 1923 [1922]; 1924; 1924a; 1924 [1923]; 1925 [1924]a; 1925; 1922-1925; 1925 [1924]b; 1926 [1925]); 1926; 1932-1936; 1939 [1934-38]) trazem informações que escapam do escopo desse trabalho. Freud (1920) dedicou-se a analisar o caso de uma paciente, uma jovem de dezoito anos. Utilizou o Complexo de Édipo para analisar a relação da moça com seus pais e os impactos disso em suas escolhas amorosas. Freud (1941 [1921]) analisou dois casos que permitiram mostrar como os desejos advindos do Complexo de Édipo permaneciam na vida adulta. Freud (1922a) analisou dois relatos de sonhos e as relações com os desejos infantis, tendo o Complexo de Édipo como chave de leitura desses desejos. Freud (1922b) correlacionou o ciúme do neurótico com o Complexo de Édipo. Freud (1923 [1922]) indicou que o Complexo de Édipo seria um dos verbetes fundantes para a psicanálise. Freud (1924a) reforçou a relação entre o superego e o Complexo de Édipo. Freud (1924b) ressaltou a relação entre o fim do Complexo de Édipo e a castração. Freud (1924 [1923]) enfatizou o fato de o Complexo de Édipo ser a origem da neurose. Freud (1925 [1924]a) retomou a descoberta da psicanálise de que existe sexualidade infantil, por meio dos estudos a respeito do Complexo de Édipo. Freud (1925) retomou as diferenças entre a constituição e o desfecho do Complexo de Édipo em meninos e meninas. Freud (1922-1925), ao escrever o prefácio de um livro de psicanálise, realizou uma crítica apontando que o autor deveria ter explorado mais aspectos ligados ao Complexo de Édipo. Freud (1925 [1924]b) enfatizou o caráter de fantasia do Complexo de Édipo. Freud (1926 [1925]) analisou o processo de formação de um sintoma em uma criança com fobia a partir do caso conhecido como "pequeno Hans". Entendeu que o sintoma estaria relacionado com a cena que desencadeou a doença. Essa compreensão foi possível a partir de uma análise feita com base na formação do Complexo de Édipo para a criança. Freud (1926 [1925]) apresentou também as consequências do Complexo de Édipo na vida adulta, em especial, na formação da neurose. Freud (1926), em uma discussão a respeito da psicanálise, apresentou diversos argumentos em favor da concepção de que todos passamos pelo Complexo de Édipo. Dentre eles, destacamos a mobilização do conceito de *transferência* para designar os impasses da infância que são mantidos na vida adulta. Freud (1932-1936) retomou os passos pelos quais a criança passa no Complexo de Édipo, dando especial atenção ao que ocorre com a menina e as consequências para suas futuras escolhas amorosas. Freud (1939 [1934-38]) apontou para a existência de traços de memória que seriam conservados entre as gerações. Dentre esses traços, estaria o conhecimento de ter havido, um dia, um pai primevo que teria sido assassinado. A repetição de algo relacionado ao parricídio faria com que esse traço de memória fosse despertado.

quanto o *superego* são responsáveis por grande parte dos impasses e das inibições de quem não consegue progredir na escrita.

Para concluir esse levantamento, julgamos necessário frisar que Freud analisou diversas variantes implicadas nos diferentes modos como a constituição subjetiva pode se dar. Em especial, deu atenção às constituições que tiveram resultados mais catastróficos nas vidas daqueles que vieram a se tornar neuróticos.

Em diferentes momentos de sua investigação, o psicanalista buscou desvendar a causa das paralisias amorosas, responsáveis por vidas infelizes e pouco produtivas. Tendo focalizado suas observações a respeito do Complexo de Édipo, ensinou-nos ao menos duas lições, referentes não só à constituição subjetiva como aos seus efeitos para a aprendizagem de uma pessoa.

A primeira é que, para se constituir, o sujeito precisa passar por um momento em sua infância no qual os pais servem de pontos de referência. Freud utilizou o mito do Édipo para mostrar que, para além da rivalidade edípica, a grande lição a ser aprendida pelo pequeno humano é que, como a satisfação não está em si mesma e precisa ser buscada em outro lugar, ele passará a vida jogando um complexo sistema de regras para viver em sociedade.

A segunda é que quem fica preso ao Complexo de Édipo limita-se a reproduzir fragmentos de ações que o nortearam quando criança, perdendo a oportunidade de descobrir quem é e quem pode se tornar. Quando a pessoa ultrapassa esse momento inicial, pode construir os modos como prefere obter prazer na vida. É aí que entra a pesquisa acadêmica, como um desses modos de satisfação.

2.1.2 Lacan e a constituição subjetiva

Proposto inicialmente como chave de leitura para um drama cuja resultante é a introdução do sujeito na cultura; o complexo de Édipo foi retomado por Jacques Lacan, primeiro em termos de estrutura e, depois, como chave de leitura para compreender a relação do sujeito com o sentido (LACAN, 1938; 1957-1958; 1964).

Tomando a palavra *complexo* como um modo de reproduzir a realidade, Lacan (1938) dedicou-se a estudar o modo como as relações familiares se estabelecem. Investigou, então, as características que diferenciam a família de outros grupos humanos e sua influência na constituição subjetiva, sustentando que as relações familiares são um complexo.

Lacan percebeu que as relações familiares têm ao menos duas funções fundamentais para a constituição do sujeito: 1) reprimir as tendências autodestrutivas, de modo a ter impacto sobre o desenvolvimento psíquico; e 2) transmitir a língua materna. Postulou que o que permite a transmissão, entre as gerações, de estruturas e de representações que se tornam operacionais em nossas vidas é a existência da família.

Para que venhamos a compreender como Lacan explicou a constituição subjetiva é importante frisar que, para ele, a forma do complexo representa a realidade em cada momento do desenvolvimento psíquico. Na avaliação do psicanalista, quando uma pessoa está sob a vigência de um complexo, “toda vez que se produzem certas experiências que exigiriam uma objetivação superior dessa realidade”, ela não consegue adaptar-se ao desafio atual do meio. Ao invés disso, “repete na vivência a realidade assim fixada”. Ou seja: um complexo é altamente conservador, agindo na direção contrária do desenvolvimento. (LACAN, 1938, p. 34). Por esse motivo, Lacan entendeu que o complexo é o responsável por organizar na consciência o encontro entre as vivências no

presente e aquelas do passado, que ficaram reminiscentes no inconsciente. Ele está presente desde a idade mais tenra da criança até a fase adulta.

Para Lacan (1938), existem três modos de reproduzir a realidade: o complexo do desmame, o complexo de intrusão e o complexo de Édipo.

O *complexo do desmame* é potencialmente responsável pela fundação de um sentimento materno, ou mesmo de um vínculo familiar. Ao levar o ser humano a perceber que não está fundido com o meio, permite-lhe criar a categoria de "semelhante". É o momento no qual se inicia sua relação familiar, a partir do vínculo com a mãe. Com a referência ao desmame, em vez de dar atenção à amamentação, Lacan apontou que, para o ser humano, o importante não é a relação biológica de parasitagem da criança dependente da amamentação da mãe, mas, sim, a inserção na linguagem. Desmamada, a criança precisa pedir carinho com palavras, afeto que não vem de modo automático, como o leite materno de qualquer mamífero (LACAN, 1938).

O *complexo de intrusão* é aquele em que a existência de outros membros familiares é introduzida para a criança. Além de considerar a si e a mãe como objetos de amor, a criança passa a se dar conta da existência de outras pessoas, as quais considera intrusas. Em alguns casos, esse complexo é marcado pela chegada de um irmão mais novo. Na vigência desse complexo, a criança experimenta o sentimento de ciúmes, necessário para que haja uma rivalidade com o outro. É a partir dessa rivalidade que a criança passa a se identificar ao outro. Desse modo, passa a ter outros objetos amorosos que não mais a mãe (LACAN, 1938).

O *complexo de Édipo*, para Lacan, dá a forma da família humana, diferenciando-a dos agrupamentos animais com a finalidade de gerar e criar filhotes. No seio das famílias, muito antes da puberdade biológica, a criança tem uma espécie de puberdade

psicológica que determina as colorações da primeira. É por isso que se diz que o Complexo de Édipo tira o homem da natureza e o coloca na cultura (LACAN, 1938).

Quando dissolvido, esse complexo permite que a pessoa passe a dar valor aos conhecimentos dessexualizados, depois que saia de uma perspectiva na qual a maior importância em sua vida está em conquistar o genitor do sexo oposto, ganhando a disputa com o genitor do mesmo sexo.

Para Lacan (1938), a passagem pelo complexo de Édipo está relacionada ao complexo de castração, que é aquele em que a criança percebe que sua genitora é humana, abandonando a imagem idealizada que tinha da mãe. Essa percepção recai sobre a própria criança, que se dá conta de sua falibilidade. Como consequência, a criança percebe que terá de trabalhar e de lidar com seus limites para obter os bens por ela desejados.

Uma explicação mais detalhada a respeito de como a constituição subjetiva se dá pode ser encontrada no seminário *As formações do inconsciente* (LACAN, 1957-1958). Nesse momento, Lacan postulou que o Complexo de Édipo é marcado por três tempos, sendo cada um caracterizado por uma diferença entre a relação que os sujeitos estabelecem com a linguagem.

Entendendo que "não há sujeito se não houver um significante que o funde" (LACAN, 1957-1958, p. 195), Lacan apontou que a mãe é o primeiro significante para a criança. Esse significante instaura-se no *primeiro tempo do Édipo*. Como consequência, a mãe é o primeiro sujeito para a criança.

No *primeiro tempo do Édipo*, o pai existe apenas de maneira velada. Consequentemente, a criança é vulnerável aos desejos da mãe. Ela ainda é um assujeito. Para a criança, o surgimento do desejo se dá a partir do momento em que esta deixa de ver a mãe exclusivamente como fonte de cuidados, necessários à sua sobrevivência. Ao constituir a primeira lei para a criança, a mãe lhe serve de base para a simbolização. Essa

primeira lei tem características bastante peculiares. Ela não é controlada por nada nem ninguém. Sua função é a de atrelar ao desejo da mãe o desejo da criança, que passa a desejar ocupar o lugar de seu desejo, vindo a assumir a posição de objeto de desejo da mãe (em outras palavras, a posição de *falo imaginário)*. Ela preocupa-se em ocupar o lugar de quem completa a mãe. É uma condição angustiante, pela falta de um regulador externo.

No *segundo tempo do Édipo*, a criança passa a perceber que o desejo da mãe está atrelado a uma lei. Lacan nomeou-a de *Nome-do-pai*, afirmando que ela rege a instauração da metáfora paterna. Para compreender essa metáfora, é preciso que entendamos que, nesse tempo, a intervenção paterna não está em uma ameaça real de castração da criança. Ela inscreve-se em um efeito de interdição da mãe no inconsciente. O pai marca sua presença como aquele que priva a mãe do direito de devorar sua prole. Quando o pai passa a ocupar um lugar simbólico para a criança, a criança se dá conta de que a mãe, a quem a criança se identificava, não consegue satisfazer seus desejos em si mesma.

Assim, ao se dar conta da importância de seu pai junto ao desejo de sua mãe, "a criança é profundamente questionada, abalada em sua posição de assujeito" (LACAN, 1957-1958, p. 210). Para tanto, é necessário que a mãe dê peso à palavra do pai como mediador entre os desejos dela e a lei. A instauração do Nome-do-pai está correlacionada com a percepção, por parte da criança, da existência de restrições que se impõem à mãe. Tendo conquistado a percepção de que há um regulador da mãe, a criança se livra da obrigação de permanecer no lugar de seu objeto. Para tanto, ela precisa abrir mão de um imaginário de completude, percebendo-se em falta.

O *terceiro tempo do Édipo* é aquele em que a saída do complexo se dá. A criança deixa de idealizar o pai e percebe que ele é apenas o suporte da lei, lei esta que incide sobre todos. Trata-se de entender que o humano depende dos semelhantes para encontrar

sua satisfação. Quando a criança percebe isso, deixa de acreditar em um pai onipotente que possa controlar a ela e a mãe sem critério. Compreende que a mãe não o tem por perto por imposição, mas, sim, porque ele pode satisfazê-la. É assim que o pai deixa de ocupar, na interpretação da criança, o lugar de privador da mãe e passa a assumir o de doador. Por exemplo, ele lhe deu a possibilidade de ter filhos. Segundo Lacan (1957-1958, p. 202): "O pai acha-se numa posição metafórica, na medida e unicamente na medida em que a mãe faz dele aquele que sanciona, por sua presença, a existência como tal do lugar da lei".

Após tomar a lei da linguagem como fio condutor da exposição a respeito do Complexo de Édipo, podemos caracterizar a constituição da subjetividade por meio de algumas passagens: 1) da anomia para a percepção da existência de lei; 2) da atribuição da fonte da lei à mãe para o pai; e 3) da atribuição da fonte de lei ao pai à compreensão de que a lei simbólica vale para todos, fundando o pacto social.

2.2 Do sentido

Lacan (1964) criou uma teoria do sujeito do desejo inconsciente partindo do pressuposto de que o assujeitamento em questão é referido ao sentido. Concebendo o inconsciente como sendo "estruturado como uma linguagem", criou uma teorização que compreendia o sujeito como sendo constituído a partir da alienação aos significantes advindos do campo do Outro. O sujeito se constitui, assim, a partir do lugar que ocupa na cadeia significante.

Para entendermos a relação entre o sujeito e a linguagem, recorremos ao trabalho de Riolfi (2006), no qual a autora, interessada no percurso de constituição subjetiva, mostrou como essa constituição ocorre com crianças. Apontou que há um período durante o qual as crianças falam, mas seu sistema linguístico ainda está em constituição. Assim, suas produções são rudimentares, mas isso não impede que os pais se dirijam a elas como se pudessem ser compreendidas.

Para dar um exemplo dos efeitos que essa diferença entre alguém que tem o sistema linguístico constituído e alguém que não o tem, a autora narrou uma historieta verídica envolvendo uma criança de cinco anos e sua mãe.

A mãe, empenhada nos preparativos da festa de aniversário do filho, estava ocupada com telefonemas para os ajustes finais e era acompanhada por ele, que estava atento e muito animado com todo o cuidado que estava sendo destinado a sua festa. Após um dos telefonemas, contudo, o menino se levantou e, mudando de feição, disse para a mãe que estava muito decepcionado com tamanha maldade que ela havia feito com ele.

Sem entender os motivos da mudança de comportamento do filho, a mãe perguntou-lhe o que havia acontecido. Ele respondeu: “Mãe, nós combinamos que só convidaríamos gente legal para a minha festa, e você me trai e convida a Má Licuia?” (RIOLFI, 2006, p. 20). Intrigada em saber a que se referia a “Má Licuia”, a mãe continuou a conversa de modo investigativo. Acabou por entender que, ao combinar com sua mãe a ida para a festa, disse para ela “trazer mala e cuia”. Sem conhecer a expressão idiomática utilizada pela mãe, o menino havia interpretado que sua avó traria a “Má Licuia”, uma bruxa muito má, para sua festa.

A interpretação feita pelo menino se deu, portanto, por uma inserção ainda precária na linguagem. Para entendermos como essa inserção se dá, recorremos ao

trabalho de Lacan (1964), no qual o autor se valeu de uma figura topológica, reproduzida na Figura 1, para explicar como o assujeitamento se dá.

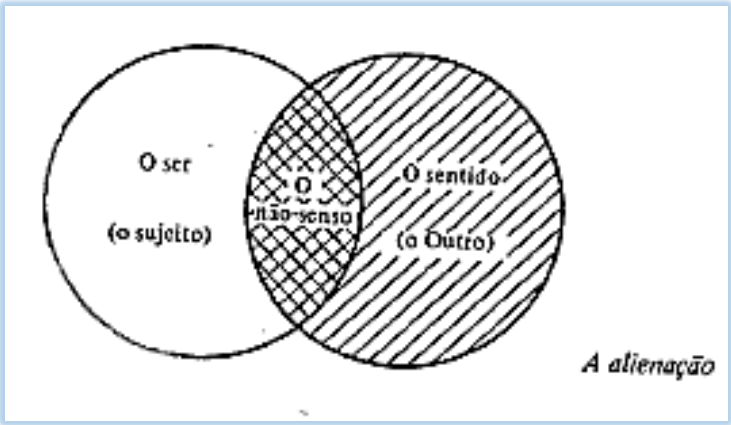
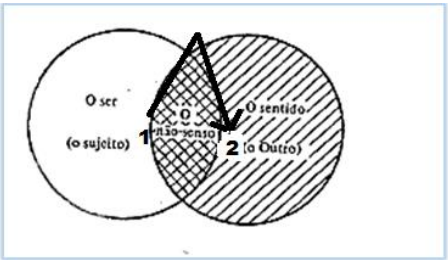


Figura 1: O *vel* da alienação.

Verifica-se que a figura topológica é formada por duas circunferências sobrepostas. A primeira, no canto esquerdo, é o lugar do sujeito. A segunda, no canto direito, o do sentido. Ao ver essa figura, nota-se que, para qualquer sujeito, em primeiro lugar o sentido está no campo do Outro, sendo que será necessário que ele partilhe desse campo para vir a advir como sujeito.

A Figura 2, a seguir, mostra de maneira mais dinâmica o vetor que, ao mesmo tempo, une e separa o sujeito do sentido.

A alienação



A separação

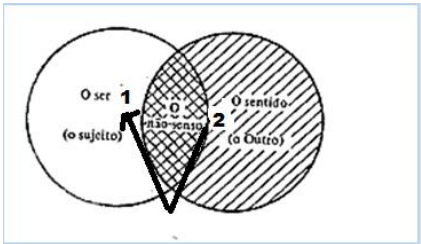


Figura 2: O *vel* da alienação em seus dois tempos

Se observarmos, na primeira metade do quadro, o movimento do ponto 1 para o ponto 2, veremos que o movimento inicial é o da adoção irrefletida, por parte do sujeito, dos sentidos que encontra no campo do Outro. A alienação, tal qual Lacan a vê, é correspondente à reprodução acéfala de um significante qualquer. Consecutivamente, se observarmos o movimento de retorno entre os pontos 2 e 1, veremos que, sob a influência do não sentido que se perfila sob todo sentido, o sujeito se separa e retorna para seu campo. Os dois movimentos que compõem o *vel* da alienação foram construídos a partir do uso de um conectivo lógico: o *vel*.

Vel é uma palavra latina que significa “ou” e foi empregada para designar um modo de realizar a reunião de dois conjuntos. Esse tipo de reunião pode ter três usos:

1) A exclusão de um dos elementos do conjunto (por exemplo, na reunião das sentenças “vou para lá” e “vou para cá”, escolher um dos lados para ir);
2) A indiferença entre uma ou outra opção (na sentença “vou para lá ou para cá”, tanto faz a direção a seguir);
3) A exclusão de ambos os elementos, não restando nem um, nem outro.

O terceiro uso do *vel* foi o privilegiado por Lacan (1964) para representar a alienação e a separação. A especificidade desse *vel* está no fato de que, para o sujeito se alienar, ele precisa abrir mão de uma parte de si; ao mesmo tempo, quando está no campo do *Outro*, para o sujeito se separar, perceberá a impossibilidade de acessar a totalidade do sentido.

Entendendo que o modo como Lacan (1964) explicou a constituição subjetiva se deu por meio de um privilégio ao sentido, sua explicação contempla, apesar de não mencionar, os tempos do Édipo. O *primeiro tempo do Édipo*, como precondição para a alienação. No início, como Lacan mesmo aponta, "o inocente não sabe" (1964, p. 200). Isso porque antes da alienação, o ser está apartado do sentido. Assim, no caso de uma criança pequena, esse seria o momento em que ela se dá conta de que precisa do outro para sobreviver. A criança entende, também, a necessidade de se comunicar com o outro. Ela passa, assim, a inserir-se na linguagem.

A alienação é o primeiro movimento para a constituição subjetiva. Ela está ligada ao *segundo tempo do Édipo*, a partir de três elementos:

1) O processo de *hiância*, que permite a relação do sujeito ao *Outro*;
2) A pulsão, com a qual o corpo que passa a reger a vida da criança deixa de ser o biológico e passa a ser o pulsional, relativo aos efeitos da linguagem sobre um organismo; e
3) A sexualidade, sendo que o que definiria, segundo Lacan (1964), as posições masculina ou feminina estariam na relação com o *Outro*, por meio da passagem pelo Complexo de Édipo. Isso porque a sexualidade "se instaura no campo do sujeito por uma via que é a da falta" (LACAN, 1964, p. 201).

A falta à qual Lacan (1964, p. 201) refere-se é composta de duas faltas: 1) aquela envolvida na "dialética do advento do sujeito a seu próprio ser em relação ao Outro". Em outras palavras, é a falta essencial que constitui os dois movimentos do *vel* da alienação; 2) a segunda falta é real, aquela que nos caracteriza como seres sexuados.

O segundo movimento para a constituição subjetiva é a *separação*. Ela está correlacionada ao *terceiro tempo do Édipo.* Como, nesse tempo, já se deu a instauração de uma lei – em outras palavras, a alienação ao *Outro* –, é possível que o *Outro* seja questionado pelo sujeito. Assim, como Lacan (1964, p. 208) ressaltou, abre-se espaço para perguntas como "*ele me diz isso, mas o que é que ele quer?*". A possibilidade de questionar a junção dos significantes está calcada no fato de eles serem cortados por um intervalo. Eles não são, portanto, unívocos e uniformes.

No movimento de retorno, do *Outro* ao sujeito, aquilo que o sujeito não encontra sentido no campo do *Outro* reverbera sobre o próprio sujeito, instaurando-se o desejo. Nas palavras de Lacan (1964):

> O desejo do outro é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro, e todos os *por-quês?* da criança testemunham menos de uma avidez da razão das coisas do que constituem uma colocação em prova do adulto, um *por que será que você me diz isso?* sempre re-suscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto (LACAN, 1964, p. 209).

Do excerto que acabamos de transcrever, entendemos que o *vel*d a alienação não cessa de se inscrever. Ele vai desde a infância até a vida adulta, fazendo-se presente a cada momento em que a pessoa se depara com algo novo. Esse é o caso, por exemplo, do aprendizado de conceitos de uma dada área do conhecimento.

No caso específico da separação, as palavras de Lacan (1964) apontam que ela permite ao sujeito perceber as faltas existentes no sentido que foi apreendido no campo

do Outro. O psicanalista percebeu que, por meio da separação, a criança passa a fazer diversas perguntas. Lacan ressaltou que, ao contrário do que se possa pensar – que tais perguntas têm como origem uma curiosidade pelo mundo –, essas perguntas colocam em questão a idealização do adulto. Ao perceber a condição humana do adulto, a criança chega, enfim, à saída do Complexo de Édipo.

As considerações de Lacan (1964) a respeito do *vel* da alienação permitiram-nos chegar a uma lição quanto à aprendizagem de uma pessoa. Para que essa aprendizagem ocorra é preciso que ela, primeiro, passe pela alienação – por meio de leituras, pesquisas etc. – para depois chegar à separação – por meio do questionamento daquilo que leu, pesquisou. É assim que pode chegar a desconstruir conhecimentos prévios para a construção de novos sentidos, passando por pontos de virada (RIOLFI; ALAMINOS, 2007), na direção de formar um espírito científico (BACHELARD, 1938).

2.2.1 Para além do sentido

A construção do espírito científico (BACHELARD, 1938) passa pela disposição de abandonar as formulações precedentes em prol de novas formulações, mais refinadas. De certo modo, esse percurso, feito por aqueles que se dedicam à ciência, pode ser equiparado ao curso de uma análise. Para ilustrar essa proposição, inicialmente faremos uso de um dos casos clínicos redigidos por Freud (1905 [1901]).

Dora foi atendida por Freud quando tinha 18 anos. Seu pai, um rico industrial, levou-a para a análise, preocupado com a atitude suicida da filha, que escreveu uma carta se despedindo de todos por não suportar mais a vida.

As dificuldades de Dora revelaram-se imbricadas com o cenário da família. O pai, muito amado pela filha, tinha estado enfermo por muitos anos. A mãe era uma dona de casa inculta que pouca influência tinha na educação da jovem. O irmão, um ano e meio mais velho, tinha sido tomado como modelo pela menina.

Ao tentar explicar a disposição de espírito de Dora, o pai mencionou uma preocupação com o modo da filha de se relacionar com dois amigos da família, o Sr. e a Sra. K. A Sra. K. havia cuidado do pai de Dora durante o período de sua doença e, desde então, era bastante próxima dele. Dora desconfiava de que fossem amantes.

O fato de o pai ter um caso com uma senhora casada colocava Dora, segundo ela mesma relatou, em uma situação delicada. Sentia-se desprotegida dos assédios do Sr. K. Anos antes, ele lhe havia feito uma proposta amorosa e a beijado. As duas cenas teriam lhe despertado repugnância.

A sensação de asco experimentada por Dora foi tomada por Freud como sinal de neurose. Para ele, "Era justamente a situação que, numa mocinha virgem de quatorze anos, despertaria uma nítida sensação de excitação sexual" (FREUD, 1905 [1901], p. 37). Na avaliação do psicanalista, Dora teria sido vítima de uma resistência[9]: por um conflito moral, não teria sido capaz de perceber a excitação sexual. Para Freud (1905 [1901]), os sintomas de uma neurose não têm uma função psíquica útil, mas uma função secundária, como resistência.

[9] Freud (1905 [1901]) narrou uma história hipotética para exemplificar o que é essa resistência, a qual reportamos no que se segue, a fim de acompanharmos a explicação dada pelo psicanalista: um pedreiro ficou aleijado durante o exercício de seu trabalho. Ao perder sua função, passou a viver da mendicância. Com a chegada de um milagreiro que prometeu restaurar sua saúde, o milagreiro surpreendeu-se ao não perceber uma expressão de felicidade no mendigo, com a possibilidade de cura. O motivo seria o fato de que, naquele momento de sua vida, o mendigo pautava sua vida a partir da invalidez. Sem ela, ficaria desamparado. O mendigo da história passou por uma situação similar à do neurótico. Este, quando encontra no percurso de sua vida condições que se assemelhem àquela vivenciada na infância, tende a reproduzir as atitudes que teve naquela época, desconsiderando, assim, o tempo passado desde então. O *modus operandi* adotado na infância funcionaria, para o neurótico, como a invalidez funciona para o mendigo da história: como um aparo para viver.

Freud concluiu da curta análise de Dora que a histeria estaria ancorada em uma permanência do sujeito em um estágio de sua infância. Uma moça histérica seria aquela que, incapaz de resolver a equação da diferença dos sexos, permaneceria eternamente preza a um Complexo de Édipo não resolvido.

Passados 65 anos da publicação do caso Dora, Jacques Lacan (1969-1970) retomou-o para avaliar a possibilidade de lê-lo sem recurso à chave do Édipo. Para Lacan, Freud tinha perdido Dora antes de ter conseguido ajudá-la propriamente por ter sido vítima dos próprios preconceitos. Preso à leitura edípica, ele teria imaginado que o que toda mulher quer é um homem. Para realizar sua crítica, Lacan (1969-1970, p. 93) expressou-se da seguinte maneira:

> De fato [...] que lugar tem numa análise a referência a esse famoso complexo de Édipo? Peço que respondam aqui todos os que são analistas. [...]. Obviamente, isso não dá em nada, e acaba resultando no mesmo que para os outros. É estritamente inutilizável, salvo por esse grosseiro lembrete do valor de obstáculo que a mãe tem para todo investimento de um objeto como causa do desejo (LACAN, 1969-1970, p. 104).

O caráter *inutilizável* do Complexo de Édipo estaria no fato de que o recurso ao saber mítico (de caráter universal) não teria deixado que Freud apreendesse Dora em sua singularidade. Para poder apreendê-la, Lacan (1969-1970) deu ênfase ao que escapa das palavras, o Real, impossível de ser capturado pelo imaginário e pelo simbólico. Afirmou que o Real se encontra no *vel*, assim representado: *ou não penso, ou não sou*. Em outras palavras, "Ali onde penso não me reconheço, não sou – é o inconsciente. Ali onde sou, é mais do que evidente que me perco" (LACAN, 1969-1970, p. 108).

Nessa mudança de ênfase, o imaginário e o simbólico não teriam interesse em si, mas, sim, como auxiliares para que se vislumbre o objeto por meio do qual cada um se satisfaz, nomeado pelo psicanalista como *objeto a*, o objeto que é causa do desejo (LACAN, 1969-1970, p. 112). O *objeto a* estaria, portanto, para além do campo dos

sentidos. Essa localização colocaria uma dificuldade de sua circunscrição por meio do Complexo de Édipo. Essa ideia fica mais clara acompanhando o raciocínio desenvolvido por Freud (1914; 1920) em dois de seus textos nos quais a noção de *objeto* foi pinçada por Lacan, que a entreviu no desenvolvimento dos textos.

Em *Recordar, repetir e elaborar* (FREUD, 1914), Freud diferenciou três diferentes caminhos que o aparelho psíquico usa para evocar os acontecimentos. O primeiro caminho é o da recordação. Para Freud, quando alguém diz ter "esquecido" alguma impressão, cena ou experiência, o que fez foi interrompê-la. Recordar seria retomar o que foi vivenciado. O segundo caminho é a elaboração, por meio do enfrentamento das resistências, de modo a retomar em uma análise o que reprimiu e o que causou a repressão. A elaboração dependeria de levar a resistência a seu limite, de modo a ficar evidenciado para o próprio paciente quais os impulsos o levam a seu sofrimento. Freud (1914) defendeu que, em uma análise, a primeira mudança de atitude do paciente seria sair de uma posição na qual lamenta, despreza ou subestima sua doença e que, portanto, só leva à repressão das experiências vivenciadas, para uma posição de coragem na qual dirija sua atenção para os fenômenos relacionados a sua doença.

O terceiro caminho é a repetição, ou seja, as atuações, no presente, de experiências que ou foram reprimidas pela pessoa ou correspondem à impossibilidade de compreender o evento na ocasião em que esse se deu. Um exemplo disso é quando ocorre algo impossível de ser interpretado a partir do repertório da criança pequena. A pessoa repete o que a traumatizou sem se dar conta do que está fazendo.

Aprofundando sua leitura do que ocorre na repetição, em 1920, Freud ponderou se tratar de um mecanismo além do *princípio de prazer*, aquele cuja missão é libertar o aparelho mental de excitações, mantendo tão baixa quanto possível sua quantidade de excitação. A compulsão à repetição, ao contrário, mantém uma excitação que, muitas

vezes, é desprazerosa àquele que caiu vítima desse processo. Orientada pelo bom senso, a pessoa gostaria de se ver livre daquilo que a repetição lhe força a fazer, entretanto, nenhum bom senso é capaz de salvá-la de si mesma.

Tendo percebido o quanto Freud estava correto, Lacan passou a buscar outros modos de explicar a constituição subjetiva para além da via do sentido. Por esse motivo, viu-se convidado a abandonar a via mítica em favor da adoção de uma topologia que desse a ver diferentes maneiras do enodamento dos três registros do psiquismo humano (LACAN, 1975-1976): a do nó borromeano.

A ideia de Lacan de utilizar o nó borromeano para representar o modo como o aparelho psíquico se compõe surgiu a partir de uma ocasião em que, durante um jantar, viu o nó representado nas armas de uma dinastia milanesa, a família Borromeu. O símbolo da família era formado por três círculos unidos em forma de trevo, simbolizando uma tríplice aliança. A especificidade da união daqueles círculos estava no fato de que, caso um deles fosse retirado, todos ficariam soltos.

A partir do símbolo da família Borromeu, Lacan formulou o nó borromeano, no qual o aparelho psíquico seria constituído por três instâncias, cada uma representando um dos círculos: o simbólico, que cumpre o papel de organizar os significantes; o imaginário, que contempla a dimensão do que se vê; e o real, que escapa à possibilidade de ser recoberto pelos significantes.

A Figura 3 reproduz o nó borromeano em sua forma básica.

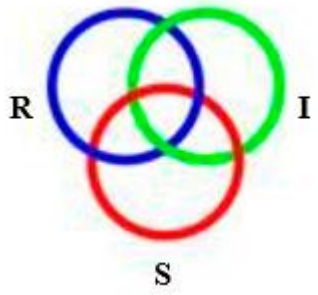


Figura 3: O nó borromeano.

Em seu *Seminário 20* (1972-1973), podemos compreender por que Lacan está interessado nessa figura: trata-se de refletir a respeito dos modos de restaurar a organização psíquica de alguém quando, por um motivo qualquer, o tecido da realidade psíquica é colocado em questão.

Dirigindo-se a sua audiência, o psicanalista explicou que o nó só ocorre pela amarração da terceira rodinha, que enlaça todas em um único laço. Ele propôs o seguinte enigma: como fazer para que as rodinhas fiquem juntas de tal modo que, se uma delas for cortada, as outras fiquem livres? Tratava-se de um modo de perguntar o que fazer com as pessoas cuja "terceira rodinha" – o Complexo de Édipo – não está funcionando como um organizador operacional.

Passou, então, a buscar um modo alternativo por meio do qual os três registros pudessem ser enlaçados (LACAN, 1975-1976). O psicanalista apostou que essa amarração poderia se dar por meio de um quarto elemento ao qual nomeou *sinthoma*. O nó formado por quatro aros está representado na Figura 4, que se segue.

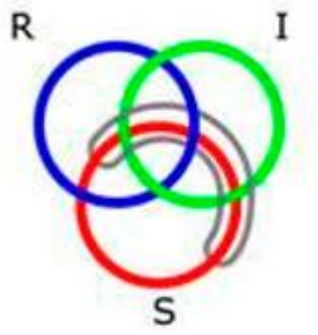


Figura 4: O sinthoma.

Isso posto, é necessário interrogar a respeito da diferença entre a realidade representada pelo nó de três aros e aquela pelo de quatro aros. No primeiro caso, existe uma hierarquia. Para funcionar como o registro que mantém tudo funcionando, o simbólico tem peso dois. No segundo caso, todos os elementos se equivalem. É um registro de suplência.

Para chegar a essa formulação, Lacan (1975-1976) partiu da escrita do irlandês James Joyce (1882-1941). Dois principais fatores em Joyce chamaram a atenção de Lacan. Um é o fato de o escritor ter elaborado uma obra que, ao mesmo tempo que se serviu da língua inglesa, a destruiu. Outro fato esteve em chegar, independentemente de suas condições familiares precárias, a uma produção “fora de série” (LACAN, 1975-1976, p. 17).

O caso de Joyce inspira por mostrar que quando uma pessoa forja para si mesmo um nome de autor, não precisa mais permanecer escravo da compulsão à repetição. A pessoa livra-se de uma suposta determinação vinda de seu passado. Ao coordenar sentido e não sentido, torna-se apto a construir uma resposta pertinente a toda vez que as mudanças se fizerem necessárias.

2.3 Catalização e complicadores de mudanças na escrita

Até o presente momento, discorremos a respeito da constituição subjetiva e dos modos como uma pessoa constrói uma resposta às mudanças que precisa fazer quando os sentidos que ela atribui às coisas não funciona mais. Entre a percepção de que os sentidos antigos não funcionam mais e a construção de uma nova resposta, irrompe a *angústia*, conceito a respeito do qual discorreremos no que se segue.

2.3.1 A angústia como catalizador de mudanças em versões de texto

Do ponto de vista da psicanálise, não existe mudança sem angústia. Na perspectiva freudiana (FREUD, 1925-1926), a angústia advém de uma sensação de perigo que, na avaliação do autor, se relaciona com o retorno, no momento atual da angústia, com algo que foi vivenciado na infância. Para o autor, o perigo está vinculado à possibilidade de a pessoa se desconectar dos padrões ideais que lhe serviram de referência desde a infância.

Freud avaliava que, na criança, três momentos tendem a ser vivenciados como indícios de perigo. O primeiro momento é a perda do objeto ou do amor do objeto. Ele é vivenciado pela criança pequena que, por sua fragilidade, tem medo de perder a mãe que cuida dela. Na vida adulta, a cada vez que a pessoa percebe a possibilidade de perder alguém querido, tende a agir como se estivesse na condição de um frágil e dependente bebê. O segundo momento é o medo da castração experimentado ao longo do Complexo de Édipo. Na criança, esse medo surge junto com o desejo sexual pelo genitor do sexo

oposto e com a percepção da impossibilidade de que seu desejo seja satisfeito. Na vida adulta, a cada situação na qual a impossibilidade de satisfação de um desejo esteja presente, a angústia irrompe. O terceiro momento é o medo de perder o amor do superego[10], ou seja, de ser vítima de uma avaliação negativa por parte de si mesmo quando a pessoa se dedica a atividades que trazem algum tipo de prazer. Esse medo leva a um sentimento de culpa que, muitas vezes, acarreta em atitudes de autopunição.

Para investigar os indícios que apontariam para a presença da angústia, em *Inibições, sintomas e ansiedade* (FREUD, 1925-1926), Freud buscou compreender os modos como ela é tamponada a partir de dois mecanismos: a *inibição* e o *sintoma*.

Para Freud (1925-1926), diante da possibilidade de se angustiar, a pessoa pode inibir determinada função (sexual ou ligada à nutrição, à locomoção, ao trabalho, que, nesse caso, podemos ilustrar com a escrita, por exemplo) que, geralmente, realiza sem grandes problemas.

A inibição, segundo o autor, pode ter duas finalidades: 1) a de autopunir-se, uma vez que as sensações de êxito ou mesmo de prazer pela realização de uma função não são permitidas pela própria pessoa, que não se vê como digna de sentir prazer; 2) a de poupar o gasto de energia depois de uma perda energética muito grande, como no caso do luto, por exemplo.

A pessoa pode, também, tamponar a angústia por meio da formação de sintomas. Nessa acepção, o sintoma é substituto de um medo que retorna a cada vez que a pessoa se depara com um cenário edípico. Sendo assim, na presença de um medo "x" qualquer, interessaria menos saber das condições reais de seu advento e mais da correlação que a pessoa faz entre a situação atual e o cenário de sua infância. A formação de sintomas

[10] Freud (1923) apresentou uma teoria segundo a qual a psique humana seria formada por uma estrutura dinâmica entre o *id*, o *ego* e o *superego*. O *id* seria a fonte da energia psíquica, da libido, de uma pessoa. O ego seria o *eu*, ou seja, a parte que faz o contato entre o psiquismo e a realidade externa. O *superego*, por sua vez, é o representante das normas e valores sociais internalizados.

implica a substituição da dúvida quanto aos sentidos prévios por uma marca corporal, de modo que o foco passa da dúvida à dor. O sintoma é o "verdadeiro substituto e derivativo do impulso reprimido" (FREUD, 1925-1926, p. 103).

Tanto a inibição como a formação de sintomas representam uma tentativa de a pessoa manter-se como não castrada. Como consequência, ela fica estagnada, sofrendo por um corpo que a aprisiona. Diante desse cenário estagnante, a saída proposta por Freud (1925-1926) aponta para a necessidade de saber localizar os fatores que causam a angústia para cada um, de modo a permitir a formulação de estratégias preventivas com relação a ela.

Isso posto, precisamos relembrar que nossa perspectiva a respeito do que seja aprender sustenta-se no trabalho de cotejamento de versões de textos desde suas primeiras versões. Geralmente, surpreendemo-nos com um aparente paradoxo: pessoas que, anteriormente, deram provas de grande capacidade intelectual (por exemplo, sendo bem-sucedidas em concursos de grande concorrência) não só cometem falhas que não são compatíveis com seu nível de elaboração quanto, ao reler seus textos, não são capazes de percebê-las. Essa estranheza é agravada, inclusive, quando nos damos conta de que, ao reler os textos de seus colegas, conseguem rapidamente ver os mesmos equívocos que cometeram. Esses equívocos parecem, portanto, só invisíveis nos próprios textos.

A situação torna-se ainda mais complexa quando o texto do orientando é alvo de intervenções do orientador. Voltando-se para seus rascunhos, quem os escreveu é capaz de perceber que não estão à sua altura. Não entende onde estava com a cabeça quando os redigiu. Entretanto, ao tentar reformulá-los, o processo recomeça. De novo, comete os mesmos erros em uma espécie de eterno retorno. Desespera-se, angustia-se, busca causas e culpados, mas não os encontra. Termina concluindo, com Freud, que, faça o que fizer, continuará cego ao que está mais próximo de si: "O viajante surpreendido pela noite pode

cantar alto no escuro para negar seus próprios temores; mas, apesar de tudo isto, não enxergará mais que um palmo adiante do nariz" (FREUD, 1925-1926, p. 10).

A angústia é, assim, o afeto experimentado por alguém que perdeu o apoio dos significantes cristalizados nos quais, anteriormente, se apoiava para tamponar sua relação conflituosa com o que excede a possibilidade de captura por meio das palavras (LACAN, 1962-1963). Percebemos, portanto, que o advento da angústia pode prenunciar o advento de uma aprendizagem, uma vez que, como acabamos de ver, ele é fruto de uma crise no estado anterior de formulação.

Para Lacan (1962-1963), a angústia é o catalizador de mudanças. Ela é um sinal de que a pessoa duvida de suas formulações anteriores. A partir dessa formulação do psicanalista, podemos dizer, trazendo-a para o campo da educação, que só existe produção de conhecimento se a pessoa tolera a angústia. Assim, entendemos que ela é importante para aqueles que se dispõem a produzir conhecimento na universidade. É preciso que tolerem a presença da angústia sem confundi-la com o sofrimento.

Se, por um lado, a angústia pode mobilizar o sujeito para a elaboração intelectual, por outro lado, outros fenômenos subjetivos podem se colocar como complicadores para que se estabeleça a relação entre o sujeito e o conhecimento. Dentre eles, destacaremos dois: a atitude narcisista e o conhecimento paranoico, a respeito dos quais discorreremos no que se segue.

2.3.2 A atitude narcisista

A atitude narcisista é aquela em que a pessoa projeta, no outro a imagem que formou de si mesma. Essa atitude é o resultado do narcisismo, um modo particular de

relação com a sexualidade: a identificação com a imagem de si, de modo a tomá-la como se fosse equivalente à própria pessoa (FREUD, 1914a).

Para Freud, a resultante dessa identificação com a imagem de si é o esquecimento do corpo próprio. Como consequência desse esquecimento, quem não ultrapassa a atitude narcisista permanece em uma eterna posição infantil, como apontado por Freud:

> O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, se acha possuído de toda perfeição de valor. Como acontece sempre que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido em sua infância na qual ele era o seu próprio ideal (FREUD, 1914a, p. 100-101).

A imagem que a pessoa tem de si forma-se a partir do primeiro modo como o ser humano satisfaz sua libido por meio do autoerotismo, o prazer que cada um retira de si mesmo. É desse prazer inicial que a pessoa precisa abdicar para sair de uma atitude narcisista. Enquanto estiver preso a ele, será impossível qualquer forma de aprendizagem, pois todas as suas referências serão consideradas imutáveis e estarão pautadas no passado.

No narcisismo, quanto mais a pessoa se vincula à imagem que formou de si, mais dificuldade tem para conseguir integrar as pulsões desagregadas inicialmente, no autoerotismo. Essas pulsões são integradas pelo corpo, que fornece os contornos para que a pessoa se diferencie do outro.

Sob a vigência do narcisismo, a pessoa se rende às exigências do ideal, fazendo-se passar como o próprio “ideal”, detentor de uma completude. Desconsidera o outro e permanece presa a uma expectativa demasiada e irreal. Se ela ultrapassa essa condição, pode eleger um objeto de desejo, equilibrando a equação do investimento em si e no outro.

Pode atentar para a variação da equação dos destinos dados à energia que investe em si mesmo e no objeto (FREUD, 1914a).

2.3.3 O conhecimento paranoico[11]

A ilusão de totalidade imaginária, análoga à posição dos sujeitos classificados como *paranoicos* (LACAN, 1932), pode se constituir como um complicador para mudanças. Ao perceber o fundamento paranoico do conhecimento humano, Lacan propôs o sintagma *conhecimento paranoico*. Com esse sintagma, o psicanalista nomeou a inércia que leva à identificação com o outro.

Em trabalhos posteriores (LACAN, 1949; 1953-1954), Lacan deu a ver que o conhecimento paranoico tem um caráter transitivo, diferenciando-se, assim, do conhecimento científico. O psicanalista mostrou que é uma estrutura que estabelece relação entre o sujeito e o objeto por meio da virtualidade especular do *eu*. Para mostrar

[11] A ideia de conhecimento paranoico foi desenvolvida nas seguintes obras: LACAN, Jacques (1935-1936) Lacan. *Compte rendu de Livre*: Le Temps Vecu. Etudes phénoménologiques et psychopatologiques d'Eugène Minkowisk. Dans Recherches Philosophiques. _____. (1946) Formulações sobre a causalidade psíquica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Campo Freudiano do Brasil) 937p. _____. (1946) Intervention sur l'exposé de A. Borel. Le symptôme mental. Valeur et signification. In: *L'ÉvolutionPsychiatrique*, 1947, fascicule I pages 117 a 122. _____. (1948) A agressividade em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Campo Freudiano do Brasil) 937p. _____. (1949) O Estádio do Espelho como formador da função do Eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Campo Freudiano do Brasil) 937p. _____. (1953) Some reflexions on the ego. In: *International Journal of Psychoanalysis*, 1953, volume 34, p. 11-17. ____. De nossos antecedentes. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Campo Freudiano do Brasil) 937p. _____. (1955). As psicoses. In: *O seminário – livro 3*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. _____. (1957). De uma questão preliminar a todo tratamento possível na psicose. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. _____. (1960) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Campo Freudiano do Brasil) 937p.

como essa relação se estabelece, Lacan fez uso de dois esquemas óticos como metáforas para representar o *estádio do espelho*[12].

O primeiro jogo de espelhos pode ser observado na Figura 5, que se segue. Ele ilustra o experimento do buquê invertido, em que um espelho côncavo – cuja característica é a duplicação da imagem do objeto que se puser à frente dele – foi colocado atrás de um vaso vazio. Abaixo da mesa, foi colocado um buquê de flores, colado de cabeça para baixo. Ele não pode ser visto pelo observador. O resultado é que a imagem do buquê é produzida invertida, em cima da mesa, formando uma imagem do vaso com flores.

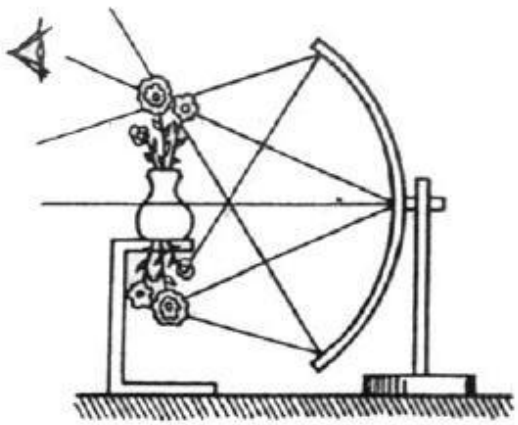


Figura 5: Experimento do buquê invertido (LACAN, 1953-1954, p. 94)

Lacan (1953-1954) percebeu que, analogamente ao modo como no jogo de espelhos partes desconectadas – no caso, o vaso e o buquê – formaram uma ilusão de estarem juntos, graças ao reflexo do espelho; um bebê, que vivencia um corpo impotente

[12] Para mostrar o que constitui o estádio do espelho, Lacan partiu da ideia de que o espelho plano – ou o que quer que ocupe um lugar semelhante ao dele – é aquele que permite à criança formar uma noção de seu corpo como uma imagem completa. O espelho divide, assim, o espaço em uma parte real, onde a criança está, e uma virtual, que se forma atrás do espelho.

e desconexo ao ver a sua imagem refletida no outro que foi eleito como objeto, identifica-se a essa imagem, formando uma ilusão de totalidade.[13]

O primeiro jogo de espelhos pode ser observado na Figura 6, que se segue. Ele dá a ver o esquema de dois espelhos, em que um buquê de flores foi colocado em cima da mesa, e o vaso, de cabeça para baixo. Foram colocados dois espelhos: um espelho côncavo, atrás da mesa com o buquê e o vaso, e um espelho plano, do outro lado da mesa. O observador foi colocado entre o espelho côncavo e o plano. O resultado que o observador vê é a imagem do vaso com o buquê de flores, refletida no espelho plano.

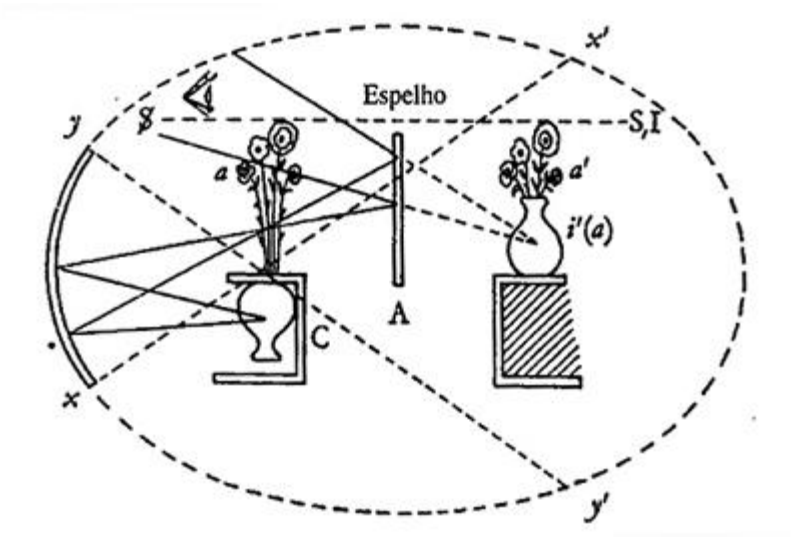


Figura 6: Esquema de dois espelhos (LACAN,1953-1954, p.147)

Lacan (1953-1954) mostrou, com o esquema de dois espelhos, que analogamente ao fato de ser possível visualizar a formação de uma imagem na qual buquê e vaso estão juntos, a depender da posição ocupada pelo observador, para o ser humano, a ilusão de

[13] Lacan (1949) partiu do trabalho de Wolfgang Köhler (1917), que realizou experimentos com chimpanzés, constatando que esses animais superam a inteligência de um bebê humano no seu primeiro ano de vida. O psicanalista concluiu que o bebê humano, depois desse primeiro ano, passaria por uma mudança que o levaria a ser mais inteligente que um chimpanzé. Essa mudança é o que o psicanalista estruturou no estádio do espelho.

completude de sua imagem será sustentada a depender da posição que ele ocupa. Essa posição foi nomeada por Lacan como *função simbólica*, ou seja, aquela "[...] que define a posição do sujeito como aquele que vê. É a palavra, a função simbólica que define o maior ou menor grau de perfeição, de completude, de aproximação do imaginário" (LACAN, 1953-1954, p. 165). Está na função simbólica, portanto, a possibilidade de alguém se desvencilhar do conhecimento paranoico.

Entendemos, assim, que existem empecilhos que podem advir no processo de constituição do sujeito quanto mais ele está ancorado numa prevalência do imaginário. Nesta tese, trata-se de tentar dar a ver como uma pessoa, ao longo de sua formação, busca ultrapassá-los.

3 Escrita e psicanálise

Neste capítulo, nosso intuito é o de estabelecer uma relação entre a escrita e a psicanálise. Para tanto, considerando o fato de que a perspectiva dos trabalhos de psicanalistas com a qual coadunamos se volta para os modos como a escrita foi inventada pela humanidade, iniciaremos pela retomada dessa história. Em seguida, passaremos a discorrer a respeito dos trabalhos que se apoiaram nela, utilizando-a como suporte para discorrer a respeito de como se constituem a escrita e os processos que levam a sua produção.

3.1 Da escrita e sua invenção

Esta seção é dedicada aos aspectos da invenção e da história da escrita que têm implicações para sua aprendizagem.

Février (1959) realizou um estudo a respeito da história de diferentes sistemas de escrita, destacando o fato de a escrita ter o papel de fixar a linguagem de maneira articulada. A partir do estudo do percurso de formação de diferentes línguas, o autor classificou essa fixação da linguagem do seguinte modo:

a) *Escrita autônoma*: é o modo de expressão que se pauta na linguagem oral e na produção de desenhos. Trata-se de um embrião de escrita que serve a uma comunicação imediata, sem que haja uma linguagem articulada. Concerne um

vocabulário e uma sintaxe próprios. É o caso de *winter-counts*, nome dado às histórias ou calendários nos quais os eventos eram grafados com figuras criadas a partir da transposição gráfica de gestos;

b) *Escrita sintética*: é um modo de expressão pautado no uso articulado da linguagem, construído a partir de um sistema gráfico que se aproxima da construção de uma frase. Permite a formulação de construções diversas, com o uso de formas geométricas e desenhos empregados desde a Pré-história;

c) *Escrita analítica*: é um modo de expressão que permite, para além da formação de frases, a compreensão de palavras com significados próprios, possibilitando a consolidação de um sistema abstrato que levou, *a posteriori*, à escrita alfabética tal como a conhecemos hoje; e

d) *Escrita fonética*: é um modo de expressão que se constituiu a partir do registro dos sons de uma língua. Esse registro foi feito de modo a simplificar as estruturas da escrita, o que levou a uma restrição quanto à quantidade de signos utilizados para a comunicação. Esvaziada de sentido, essa escrita contou com uma estrutura alfabética que perdeu a ligação com as imagens que representavam os objetos no mundo.

Ao descrever as diferentes etapas que levaram à invenção da escrita, Février (1959) adotou uma perspectiva segundo a qual essa invenção se deu progressivamente, ao longo de milênios. Seu trabalho inspirou vários historiadores da escrita, dentre eles Fischer (2009).

Apresentando o percurso que levou à invenção da escrita, Fisher postulou que a escrita tem três requisitos: o objetivo de comunicar; a presença de marcações gráficas

artificiais em uma superfície; e a existência de marcas que se relacionem, a partir de uma convenção, de modo a articular a fala para promover a comunicação (FISCHER, 2009).

Nas palavras do autor, a escrita é: "[...] uma sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente" (FISCHER, 2009, p. 14). Ela pode ser representada de três maneiras: a) *logografia*: sistema em que os sinais de escrita representam palavras; b) *silabografia*: sistema em que os grafemas representam sílabas; e c) *alfabeto*: sistema composto por letras – consoantes e/ou vogais (FISCHER, 2009).

Ao longo da história da humanidade, de acordo com o autor, percebe-se uma tendência de tornar silábicos os sistemas de escrita. Com isso, a prevalência do conteúdo semântico, ligado ao sentido, tendeu a dar lugar ao conteúdo fonético, ligado ao som. Essa tendência foi observada tanto na escrita silabográfica como na alfabética (FISCHER, 2009).

Segundo Fischer (2009), a invenção da escrita foi precedida por registros feitos a partir de dispositivos, tais como símbolos gráficos e mnemônicos, que, de modo geral, reproduziam fenômenos do mundo físico. Alguns desses dispositivos foram preservados e puderam ser estudados por pesquisadores da área. No que se segue, apresentamos um breve relato a respeito dos seis dispositivos descritos pelo autor.

O primeiro dispositivo tinha como finalidade registrar a contabilidade. Consistia em *registros com nós*, feitos em cordas, que eram utilizados para variados fins, como contar quantidades – era o caso, por exemplo, das séries de nós coloridos que, colocados em posições distintas, representavam quantidades numéricas, possivelmente de diferentes mercadorias. Esses dispositivos foram utilizados desde o período Neolítico e aperfeiçoados pelos incas do Peru antigo, para quem os nós tinham a função de registrar

transações mercantis diárias e a longo prazo, para fins de pagamento de tributos ao Império.

O segundo dispositivo consistia em *entalhes*, que podiam ser feitos em cascas de árvores, assim como em pedras colocadas em tumbas para comunicar algo que não podia ser transmitido oralmente, ou mesmo utilizados como lembretes. É possível que esse tipo de dispositivo já fosse utilizado pelo *Homo erectus*, há cerca de 412 mil anos, por meio de entalhes feitos em ossos, com linhas de corte grafadas com intervalos regulares. Esse dispositivo não tinha relação direta com a fala articulada.

O terceiro dispositivo foi a *pictografia*, o primeiro deles a ser capaz de transmitir qualidades ou características dos objetos desenhados sem constituir um discurso articulado. Seu uso permitia a transmissão de informações pontuais, registradas por meio de um ou mais símbolos pictóricos. Foram utilizados com marcas sobre ossos para representar pessoas, para marcar a passagem do tempo, para registrar feitos (como uma caçada de sucesso, por exemplo), entre outros.

Há registros desse tipo de dispositivo datados de dezenas de milhares de anos, desde a arte rupestre, entalhada ou pintada em paredes e pedras. Em alguns casos, os sistemas de transmissão de mensagens podem ser bastante elaborados, chegando a representar nomes de guerreiros com desenhos característicos que remetam a cada um deles. Nesses casos, há registros, inclusive, de trocas de "cartas" pictográficas entre tribos nos Estados Unidos no século XIX, por exemplo.

O quarto dispositivo foram os *símbolos gráficos* utilizados, inicialmente, com selos que marcavam a titularidade em registros contábeis. Nos Bálcãs centrais, entre 5300 e 4300 a.C., a cultura vincă chegou a produzir 210 símbolos gráficos, dos mais simples aos mais complexos, em cerâmicas e objetos de argila, chegando a constituir uma versão da escrita hieroglífica minoica, utilizada há cerca de 6.500 anos.

O quinto dispositivo foram *fichas de argila*, ou seja, peças utilizadas para fazer um registro rudimentar destinado à contabilidade. Cada forma de ficha era diferenciada para indicar o produto a ser calculado. Há teorias segundo as quais essas fichas, por marcarem uma unidade, foram o primeiro passo para se chegar à escrita tal como a conhecemos hoje. Os registros contábeis utilizados com esse dispositivo foram encontrados no período de 8000 a 1500 a.C., em sítios arqueológicos no Oriente Médio.

O sexto dispositivo foi a *fonetização*, utilizada para transformar uma imagem em um som de fala, feita a partir de uma imagem de algo ou de uma contagem simbólica que representava um nome. Os primeiros registros encontrados foram tabuletas datadas de cerca de 3300 a.C., localizadas entre a Babilônia e o Golfo Pérsico, que compreendiam um sistema de numerais que identificavam mercadorias. Tratava-se de um sistema de transmissão de ideias complexas que foi bem-sucedido e que, com o tempo, foi se tornando padronizado e abstrato, como no caso das tabuletas de argila sumérias. Há teorias segundo as quais esse dispositivo foi o que precedeu a escrita tal como a conhecemos hoje.

Ele não chegou, portanto, a constituir uma escrita, na medida em que não fazia uso de marcas que se relacionavam à fala, a partir de um conjunto de convenções. A limitação da fonetização está no fato de que "[...] os símbolos ainda não conseguiam transmitir 'qualquer ou todo pensamento' porque estavam ligados a um referente eterno" (FISCHER, 2009, p. 29).

O avanço que esse dispositivo apresentou permitiu uma transmissão de ideias complexas. Além disso, a partir dele, os pictogramas passaram a ser padronizados e abstratos, mantendo seu valor fonético. Daí para se chegar à escrita tal qual a conhecemos foi necessário que o som assumisse um lugar prioritário. Em seguida, o som de um símbolo passou a ser sistematizado, tornando-se um signo (FISCHER, 2009).

Essa mudança ocorreu por volta de 3700 a.C., a partir do princípio *rebus*, que, de acordo com Fischer (2009, p. 30), é aquele que "[...] permite uma imagem de algo que exprima uma sílaba na língua falada, valendo-se da homofonia". Esse princípio permitiu que se chegasse à escrita.

Acompanhar os diferentes dispositivos de registro gráfico que precederam a escrita permite entender que sua invenção foi o resultado de um longo processo de elaboração que se deu a partir do surgimento de necessidades sociais. Não foi, portanto, o resultado automático de uma sofisticação social (FISCHER, 2009). O trabalho de historiadores da escrita, como é o caso de Fischer (2009), permite compreender que para se chegar a um sistema pautado em traços mínimos diferenciais foi necessário um esforço de abstração que demorou a ser conquistado pela humanidade.

Ao olhar para a evolução dos usos da escrita na história da humanidade, percebemos que ela deixou de ter um caráter de registro concreto para conquistar a possibilidade de registrar reflexões abstratas. Percebemos, assim:

1) a passagem de uma escrita ritualizada, pautada em imagens, para uma escrita que servisse às atividades cotidianas, como a escrita de documentos administrativos;
2) o processo de simplificação das marcas que registravam a escrita, de modo a sair dos hieróglifos, que, além de numerosos, eram difíceis de serem grafados, para um tipo de escrita mais simples e abreviada; e
3) a alteração dos modos como o homem se relacionava com a escrita, que deixou de ter um caráter de registro mnêmico para chegar à produção de textos literários, a serem transmitidos entre as gerações.

A conquista dessa abstração pode ser aproximada ao espírito científico (BACHELARD, 1938). Ela foi possível na medida em que o homem foi capaz de deixar de usar um registro gráfico pautado em imagens formadas a partir de referências concretas, ligadas a objetos do mundo, passando a usar um registro gráfico abstrato. Segundo Bachelard (1938), a passagem de um estado concreto a um estado abstrato também serve de suporte para a conquista do espírito científico, conforme detalhamos no Capítulo 1 desta tese.

Lembremos que o autor postulou que essa conquista é um modo pelo qual alguém constrói conhecimento ao problematizar as impressões iniciais que teve a respeito de fenômenos. De um estado concreto, a pessoa chega à estrutura abstrata do fenômeno, formulando leis gerais (BACHELARD, 1938).

3.2. Da pesquisa que se utiliza da escrita e de sua história

A passagem do concreto ao abstrato também foi estudada por Pommier (1993). Para construí-la, ele se pautou em historiadores da escrita como Février (1959) e Fischer (2009).

Pommier (1993) buscou meios para sustentar que as etapas da invenção da escrita são análogas àquelas pelas quais uma criança passa para aprender a escrever. Dizendo de outro modo, para o autor, no que se refere ao estudo do ser humano e de suas produções, a filogênese (ou seja, o percurso da história da humanidade) é idêntica à ontogênese (ou seja, ao percurso de desenvolvimento de cada pessoa).

O ponto de identidade entre as duas coisas é a necessidade de abrir mão do prazer da representação por meio da imagem em favor da representação puramente simbólica, imotivada. Essa necessidade foi mostrada pelo autor por meio da passagem ocorrida do politeísmo ao monoteísmo, durante o reinado de Aquenáton (1352-1336 a.C.), faraó da décima oitava dinastia egípcia.

De acordo com Pommier (1993), essa passagem levou a sociedade egípcia a abdicar da crença em diversos deuses, crença esta que estava atrelada ao culto feito a imagens concretas dos deuses. Com o monoteísmo, a sociedade egípcia passou a cultuar um deus que, não tendo uma representação imagética, se configurava como uma abstração.

Para que o politeísmo fosse extinto e desse lugar ao monoteísmo, o faraó adotou uma série de medidas, dentre elas a ordem de que fossem apagados todos os registros que remetiam aos deuses do antigo panteão – esses símbolos estavam presentes, por exemplo, na escrita hieroglífica. Assim, os escribas viram-se diante do desafio de produzir uma escrita que não mais necessitasse de referências icônicas, o que os levou à invenção da escrita alfabética (POMMIER, 1993).

A nosso ver, o embasamento teórico da obra de Pommier (1993) permite fazer uma leitura dessa passagem por meio das instâncias que, na psicanálise, foram usadas para descrever o psiquismo humano – tal como apresentadas anteriormente neste capítulo. Podemos, assim, entender que se trata da passagem de um sistema de escrita pautado no imaginário, ou seja, na dimensão do que se vê, para um sistema pautado em traços mínimos diferenciais, representado pelo simbólico, que cumpre o papel de organizar os significantes.

Essa é a passagem pela qual, segundo Pommier (1993), toda criança passa para aprender a escrever. Para mostrar como ela ocorre, o autor apresentou casos clínicos de

crianças com dificuldade nesse aprendizado. Seu enfoque foi analisar os atendimentos realizados por psicanalistas, considerando os efeitos de suas intervenções para que a criança atendida conseguisse aprender a escrever.

Para tanto, Pommier (1993) apontou para os aspectos que, em cada caso atendido, constituíam um obstáculo para que a criança produzisse uma escrita alfabética. Nosso interesse nessa parte da obra do autor reside nas conclusões às quais é possível chegar a respeito da passagem do momento inicial de escrita, pautada em desenhos (imaginário), para o momento em que a criança passa a escrever palavras (simbólico). Para ilustrar como essa passagem se dá, apresentamos um breve relato de um dos casos descritos pelo psicanalista

O atendimento foi feito com o jovem Rachid, de oito anos. No momento em que começou a receber acompanhamento psicanalítico, o menino não lia, não escrevia e desenhava pouco. Na primeira sessão, ele fez um desenho: uma espécie de olho com cabelos e duas pernas. Na sequência do trabalho com o analista, Rachid conseguiu chegar à elaboração de desenhos com formas que já não lembravam mais objetos reconhecíveis; produziu traços que buscavam formar letras; conseguiu escrever seu nome; e, por fim, escreveu outras palavras.

O percurso que levou o menino a conseguir escrever começou pelo desenho do olho. Para entendermos os motivos que o levaram à reprodução de uma imagem, consideramos que:

1) ao não operar de forma simbólica, a pessoa está predominantemente inserida no registro imaginário. Fascinada pelas imagens, aliena-se a elas, por meio do movimento inicial que compõe o *vel* da alienação, tal como apresentado no capítulo anterior;

2) como resultado desse movimento, irrefletidamente, a pessoa adota como seus os sentidos do campo do *Outro*, reproduzindo acefalamente aquilo a que se alienou.

No caso apresentado por Pommier (1993), observamos que a criança, além de reproduzir o desenho do olho em vez de escrever, parece estar presa no primeiro tempo do complexo de Édipo, a respeito do qual discorremos previamente nesta tese. Vale lembrar que se trata de um momento no qual a criança é vulnerável aos desejos da mãe. Ela se preocupa em ocupar o lugar de quem completaria a mãe, o que a angustia, uma vez que não há um regulador externo entre as duas. A criança passa, assim, por um período em que não é raro sentir-se perseguida.

Essa sensação de estar sendo perseguido só deixa de ganhar primazia para o menino na medida em que ele entende que o ser humano depende dos semelhantes para encontrar sua satisfação, deixando de acreditar em um pai onipotente e percebendo que todos estão submetidos a um conjunto de leis simbólicas. Trata-se, portanto, da percepção necessária para a aprendizagem da escrita.

Isso posto, para entendermos as relações entre a inserção na lei simbólica e a escrita, recorremos ao trabalho de Certeau (1980). Nele, o autor dedicou-se a investigar o cotidiano por meio da análise de diferentes operações que compõem a cultura, dando a ver os modos como tais operações foram apropriadas e reinventadas por quem fez uso delas. Uma das operações estudadas pelo autor foi a escrita. Certeau (1980) fez uma análise histórica a partir da qual buscou entender o modo como as leis que regem o convívio social se constituíram, dividindo-as em dois tempos.

O primeiro tempo, até os séculos XVI e XVII, marcou o momento no qual as leis de convívio social eram pautadas em uma referência única: a palavra divina, registrada

no texto sagrado, a Bíblia. A partir dessas leis, era possível avaliar se as ações de alguém estavam ou não corretas (CERTEAU, 1980).

O segundo tempo configurou-se a partir da modernidade, no século XVII, e marcou o momento no qual uma posição investigativa a respeito dos fenômenos passou a ser predominante[14]. Como consequência, o estatuto de verdade do livro sagrado deixou de ser a referência central para o convívio em sociedade (CERTEAU, 1980).

O papel social da escrita mudou. Antes, para se inserir nela, havia regras universais que regiam todo ser humano. A partir da modernidade, com a complexificação da vida em sociedade, além de regras universais, passou a ser preciso considerar as regras que se constituíram nas distintas instituições.

Além disso, se houve um tempo em que a escritura sagrada era a responsável por dar a ver as narrativas a serem transmitidas entre as gerações, a partir da modernidade, a escrita ganhou um novo significado. Escrever tornou-se uma prática mítica feita a partir de "[...] um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente" (CERTEAU, 1980, p. 224).

O ato de escrever constituiu-se como sendo "[...] a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado" (CERTEAU, 1980, p. 225). Trata-se de um modo de compreender o ato de escrever que precisa considerar três elementos: 1) a página em branco, o lugar de produção, no qual quem escreve delimita o modo como vai se posicionar diante do que vai escrever; 2) o texto, no qual serão definidos os métodos, será organizada a ordem, serão trabalhados os aspectos linguísticos para a escrita, desde o traçado das palavras até a formação de frases e seu agrupamento em um sistema; 3) o

[14] Vale ressaltar que um dos responsáveis por essa mudança de perspectiva foi o filósofo René Descartes, cuja contribuição foi utilizada como fundamento para Bachelard (1938) sustentar sua tese. Maiores detalhamentos a este respeito serão trabalhados no capítulo que se segue.

jogo de escrita, a partir do qual entende-se que escrever remete à realidade e pode alterá-la, por meio da classificação e da sistematização do que já foi produzido, possibilitando novas produções.

A partir das considerações propostas por Certeau (1980), entendemos que, a depender do contexto institucional em que alguém escreve, precisa considerar as regras e normas que legislam a respeito da escrita.

3.3. Da pesquisa que investiga a escrita com a psicanálise

Para compreendermos as nuances da relação que alguém estabelece com a escrita, inicialmente apresentamos alguns trabalhos produzidos no contexto da psicanálise que se voltaram para a investigação seja do ato de escrever, seja de seus impasses.

Um agrupamento possível de trabalhos refere-se àqueles que se dedicaram a estudar o ato de escrever propriamente dito. Lembrando que para Lacan a letra está relacionada com a representação da energia sexual do inconsciente, Nazar (2006) afirmou que "A escrita é um processo sublimatório que visa, a princípio, apaziguar a angústia da dor de existir." (NAZAR, 2006, p. 159).

No mesmo volume, *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*, (MARIANI, 2006) escrevendo a respeito da literatura de testemunho, Leite (2006) destacou que o relato de sobreviventes de grandes catástrofes é motivado pelo impulso de contar. No conjunto, trata-se de dois trabalhos ensaísticos com características bastante diversas daqueles que se voltam para a pesquisa.

O que nos interessa dos trabalhos de Nazar (2006) e Leite (2006) é a perspectiva segundo a qual a escrita pode ter sobre aquele que escreve efeitos que estão para além do registro de palavras, podendo levar a uma mudança de posição subjetiva.

Outro agrupamento pode ser feito reunindo os trabalhos que, com a psicanálise, buscam entender de algum modo as questões ligadas à educação. Dentre eles, Almeida (2011) apresenta um conceito de *escrita operacional* para a pesquisa que realizamos nesta tese. A autora diferencia duas modalidades de escrita realizadas no âmbito acadêmico: 1) a *burocrática*, que se limita à repetição dos conhecimentos já produzidos; e 2) a *singular*, fruto de um trabalho e pela qual o pesquisador se responsabiliza. Essa segunda modalidade interessa-nos por ser a que entendemos ser construída na formação do espírito científico (BACHELARD, 1938).

A nosso ver, para que essa formação se dê, é preciso que o pesquisador consiga se desvencilhar daquilo que Riolfi (2012) apontou como sendo os embaraços para escrever. Eles estão associados com a dificuldade do sujeito para construir uma solução para combater a angústia de viver. Na avaliação da autora, superar essa dificuldade demandaria ousar e inventar tratamentos para tal angústia. Fracassando nessa ousadia e insistindo na paixão pelo próprio inconsciente, contudo, a pessoa se vê presa na reiteração do mesmo sintoma, no caso, a dificuldade de escrever.

Entendemos que a superação dessa dificuldade pode ser dada a ver na maneira como o sujeito se relaciona com o conhecimento. A esse respeito, interessa-nos o trabalho de Pietri (2011), que, em uma coletânea voltada à discussão a respeito dos fantasmas sobre os quais se dispõe a escrever, assume uma posição pertinente a esta tese. Ele afirma:

> Não estar paralisado face ao conhecimento já produzido parece demandar o estabelecimento de relações com o legado cultural de modo a percebê-lo como resultado do trabalho humano, e não como algo que possua características

> sobre-humanas, algo que possa mesmo sobredeterminar a própria ação humana (PIETRI, 2011, p. 58).

Ao colocar o conhecimento produzido como o resultado de uma ação humana, a nosso ver, Pietri (2011) parece convocar os pesquisadores a se responsabilizarem por essa produção. Considerar essa perspectiva parece-nos fundamental para entendermos o papel que a escrita advinda de uma pesquisa tem na formação de um pesquisador.

No que se refere a essa formação, consideramos dois aspectos: um referente às ações que um orientador pode realizar a fim de contribuir para seu orientando superar os impasses com o objetivo de dar a ver na escrita uma mudança em sua relação com o conhecimento; e outro referente aos impasses propriamente ditos, tal como vivenciados pelo sujeito.

Com relação ao primeiro aspecto, referente às ações do orientador, destacamos o trabalho de Spinelli (2012). A autora fez um estudo do percurso da relação de um orientando que teve duas orientadoras durante o mestrado; a primeira relação foi fracassada e a segunda, bem-sucedida. Valendo-se das intervenções escritas dessas orientadoras, a autora discutiu os efeitos desses apontamentos na formação do jovem, concluindo que, para além de uma suposta superioridade didática – saber orientar melhor –, a diferença residiria na posição subjetiva do docente.

Destacamos, ainda, o trabalho de Fachinetto (2012), que, também buscando analisar a relação entre orientador e orientando, privilegiou três categorias analíticas, quais sejam: não confrontar; manejar pela ironia socrática; e espelhar ao sujeito as manifestações das divisões subjetivas. Concluiu que uma orientação na qual essas três dimensões estejam presentes pode funcionar como dispositivo para a produção de conhecimento na universidade.

Com relação ao segundo aspecto, referente aos impasses vivenciados pelo sujeito, notamos que eles podem ser observados desde antes do ingresso na universidade. É o que foi dado a ver por Oliveira (2008) quando, ao investigar a natureza das transformações que concluintes do ensino médio fazem ao reescrever versões de texto, procurou verificar a existência de mudanças que agregassem valor argumentativo ao texto final. Concluiu que a maioria das transformações, por constituírem o atendimento de uma demanda do outro, são pouco eficazes. Ao reescrever, a maioria dos alunos procura conformar os textos ao que pensa ser os parâmetros da expectativa do outro. Como desconhecem essa expectativa, perdem tempo ao reescrever.

O ingresso na universidade parece, contudo, não ser garantia de desvinculamento dessa expectativa, como mostra o trabalho de Fabiano (2012). Ao discutir como um sujeito em formação apropria-se de uma teoria, a autora analisou como um aluno de graduação, ao atuar como pesquisador, dá a ver na escrita os modos como se apropriou de alguns conceitos. Concluiu que é raro encontrar indícios de filiação simbólica. Em suas palavras, "Autores, quando citados, tendem a ser incluídos como argumentos de autoridade, acessórios que garantem o prestígio de quem escreve" (FABIANO, 2012, p. 185-186).

Ao que nos parece, a autora permite-nos entender que os pesquisadores em formação têm dificuldade de realizar os movimentos necessários para diferenciar a própria palavra da palavra do outro. Em outras palavras, essa dificuldade parece poder ser lida como análoga a uma estagnação no primeiro tempo do *vel* da alienação (LACAN, 1964). Tal como apresentamos no Capítulo 2 desta tese, o primeiro tempo é o da alienação, caracterizado pela reprodução acéfala de um significante, enquanto o segundo tempo é o da separação, do descolamento do outro.

Na pós-graduação, a dificuldade que o pesquisador enfrenta para realizar esse descolamento também parece se fazer presente, conforme podemos perceber no trabalho de Ribeiro (2015). Ao discutir as dificuldades inerentes à constituição do objeto de pesquisa como tal, a autora considerou que essa conquista pode ser uma forma de proteger o sujeito do sofrimento psíquico que o acossa frente a um enigma que, na origem, gerou a curiosidade que o levou a fazer a pesquisa. Para realizar seu estudo, a autora analisou versões de texto buscando depreender a medida em que o objeto de pesquisa foi constituído. Concluiu que a dificuldade para essa constituição está correlacionada às amarras que impedem o sujeito de abandonar a esperança de corresponder ao que seria a expectativa do outro.

Assim, entendendo o ultrapassamento das dificuldades que o sujeito enfrenta para mudar sua relação com o conhecimento, interessa-nos saber como ele seria possível.

Em busca de trabalhos que pudessem nos dar um norteamento a esse respeito, destacamos a segunda parte da tese de livre-docência de Barzotto, posteriormente publicada na forma de livro (BARZOTTO, 2016). No primeiro capítulo dessa parte, “Cenas na escrita”, o autor mobilizou a clássica diferença entre sujeito falado e sujeito falante a fim de preparar o terreno para explicitar sua tese, segundo a qual uma pessoa, toda vez que se propõe a escrever algo novo, precisa refazer o percurso da criança que entra na linguagem. Essa hipótese está explicitada um pouco mais adiante: “[...] o traçado feito na entrada na linguagem é atualizado a cada vez que somos convocados a falar e a escrever” (BARZOTTO, 2016, p. 123).

A hipótese defendida por Barzotto (2016) parece ter dado consequência, no âmbito da formação de pesquisadores, para a hipótese sustentada por Pommier (1993), segundo a qual as etapas da invenção da escrita são análogas às da aprendizagem da escrita por crianças, conforme apresentamos anteriormente neste capítulo.

A concepção de formação de pesquisadores adotada pelo autor brasileiro permite-nos, assim, entender que essa formação se dá na medida em que o sujeito consegue realizar a passagem do recalcamento da imagem para a inserção no registro simbólico. Essa passagem levaria à possibilidade de construir um lugar que lhe permita chegar a uma escrita singular.

Para entendermos como esse tipo de escrita pode ser construído, recorremos ao trabalho de Riolfi (2011). A autora entende a singularidade como uma conquista que se torna possível na medida em que uma pessoa consegue: 1) suportar a angústia de ser diferente e, assim, consegue transformar essa diferença em trabalho; e 2) encontrar meios para produzir uma escrita que gere os efeitos de sentido desejados (RIOLFI, 2011). Como explicado pela autora, a angústia é um afeto que é experimentado quando uma pessoa perde os significantes cristalizados nos quais se apoiava.

Sustentar uma singularidade por meio da escrita é possível, segundo Riolfi (2011), a partir de uma formação feita pela *via da repetição do real*. Essa expressão foi cunhada pela autora quando ela diferenciava uma formação pautada pela *via da reprodução* de conhecimentos produzidos previamente. Na via da repetição do real, em contrapartida, o sujeito se permite ser atravessado pelos significantes, ruminando-os e colhendo seus efeitos. Dessa forma, abre a possibilidade de produzir soluções criativas para os problemas com os quais se depara.

A perspectiva adotada por Riolfi (2011) parece-nos produtiva pelo fato de apontar para uma visada segundo a qual a escrita, para além de ser uma produção, é um meio pelo qual uma pessoa pode dar a ver uma novidade que inventou. Para a autora, expressar a singularidade não significa adotar uma posição de crítica indiscriminada, nem se pautar no gosto pessoal, nem fazer ações que estejam fora das regras sociais.

Assim, para alcançar essa modalidade de escrita defendida por Riolfi (2011), uma pessoa precisa, antes, assumir que ela é o que é. Desse modo, poderá inventar dispositivos para:

1) lidar com as contingências da vida e, diante delas, adotar uma ação decidida, responsabilizando-se pelo que lhe marcou;
2) abrir mão da censura autoinfringida em prol de uma ressignificação de sua produção nos momentos em que uma pessoa retroage sobre o que produziu. Rompe, assim, com a identificação a um nome que significou previamente sua produção; e
3) abdicar de uma fixação a um insulto que entendeu ter lhe nomeado, buscando meios para a invenção de um novo nome próprio que o diferencie dos demais.

Para nós, a chave de leitura do trabalho de Riolfi (2011) está na percepção de que, diante dos fatos, contingências e produções que estão no mundo, o modo como cada pessoa vai lidar com eles depende da perspectiva que escolher adotar.

Ainda no que se refere ao trabalho da autora, destacamos o fato de que, ao discorrer a respeito dos desafios para a formação de professores na contemporaneidade, Riolfi (2011) investigou as características de ambientes discursivos nos quais haveria condições para que a criação se expresse pela via de uma produção singular. Os pontos a partir dos quais a autora defende a formação de professores são três: 1) falar e escrever de modo a considerar a existência do outro; 2) conquistar a singularidade, de modo a poder partilhá-la; e 3) encontrar meios para sustentar uma posição enunciativa.

Um dos modos de colocar a singularidade de alguém no mundo é a escrita. A aposta de Riolfi (2011) estava, assim, na escrita como um agente mobilizador de

transformações. Isso porque a escrita sempre nos leva à necessidade de abandonar as certezas prévias para colocá-las em questão e, assim, construir novos significados.

Para a autora, para alguém fundar uma escrita singular, é preciso que a pessoa passe por transformações ligadas à possibilidade de suportar um furo na identidade na qual se reconhecia, o que lhe permitirá ocupar diferentes lugares enunciativos. Nas palavras da autora: "O ato de escrever pode consistir, portanto, em um potentíssimo dispositivo de transformação da relação do sujeito com o saber" (RIOLFI, 2011, p. 22).

Essas transformações, que, para a autora, são três, estão ligadas à possibilidade de suportar a angústia. A primeira refere-se ao momento em que a pessoa desiste de obter explicação para o que é impossível de ser explicado e decide se responsabilizar por lidar com suas limitações. A consequência disso é implicar o outro naquilo que não consegue fazer sozinho. A autora nomeou essa transformação como "Da contingência que vitimiza para a ação decidida" (RIOLFI, 2011, p. 17). Um exemplo disso é quando o orientando busca a ajuda do orientador, por exemplo, para compreender um texto teórico muito difícil.

A segunda relaciona-se ao momento em que, ao reler a própria produção, uma pessoa é capaz de se deslocar da posição de pretensa suficiência para perceber suas falhas e, assim, de ressignificar seu trabalho. A autora a nomeia como "Da censura autoinfringida para a ressignificação da produção" (RIOLFI, 2011, p. 19). Isso ocorre quando a pessoa consegue reler uma dada formulação escrita por ela em lugar equivocado e transferi-la para uma parte do trabalho em que seja mais apropriada, passando um elemento X do interior de um capítulo para a conclusão, por exemplo.

A terceira alude ao momento em que alguém dá nome àquilo que precisa ser invocado para gerar energia capaz de produzir um trabalho. A autora nomeia essa transformação como "Da fixação em um insulto para a invenção de um novo nome

próprio" (RIOLFI, 2011, p. 21). Trata-se da possibilidade, por exemplo, de encarar a si próprio como *autor*, *pesquisador* etc.

Ao considerar que a escrita está, necessariamente, sempre em construção, a autora concluiu que para produzir uma obra que seja tida como singular, é preciso passar "[...] de um 'sofrimento consentido' para a integração subjetiva do fato de que, quando se trata de escolha, o sofrimento não tem sentido algum" (RIOLFI, 2011, p. 30). Ela convocou-nos, assim, a considerar o atravessamento do inferno da escrita e da angústia nele implicada com maior naturalidade e menor dose de sofrimento.

Esse atravessamento foi retomado pela autora em trabalho posterior (RIOLFI, 2015), quando ela postulou uma concepção de escrita na formação acadêmica que se constitui da seguinte maneira:

> Contrapondo-se a esta concepção generosa de escrever, na qual se entende que o autor coloca-se na posição altruísta de quem faz um bem ao leitor ao lhe ofertar o texto que é fruto do seu trabalho, o filósofo, por meio de um curto diálogo entre dois personagens, mobiliza uma noção de escrita como uma imposição que deixa o escritor – atormentado por pensamentos dos quais precisa se livrar – obrigado a escrever porque não consegue fazer outra coisa (RIOLFI, 2015, p. 207-208).

Riolfi (2015) parece, assim, apostar em uma visada, com a qual coadunamos, de que a escrita singular seria aquela produzida pelo sujeito que, ao sair da posição de sofrimento, passaria a escrever como um imperativo. Nessa visada, a conquista da escrita estaria ligada à legitimação, no texto, do pesquisador enquanto tal. Ela abriria a possibilidade de ater-se aos esforços necessários para chegar ao bem-dizer, estabelecendo uma relação que, na medida do possível, seja verídica com relação às realidades estudadas.

4 A construção de caso e a análise de versões de texto

Nesta tese, propusemo-nos a analisar versões de texto escritas para a produção de relatórios de pesquisa. Após termos discutido o tipo de pesquisa que realizamos, descreveremos, neste capítulo, a metodologia de organização e análise do *corpus* e sua constituição.

4.1. A construção de caso

Escolhemos nossa abordagem de pesquisa na tentativa de empreender um "[...] estudo profundo e exaustivo" de um objeto "[...] de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos" (GIL, 2008, p. 57-58).

Essa escolha deu-se pelo fato de entendermos que um estudo de caso permite que se analise um caso que seja particular e, ao mesmo tempo, representativo de casos análogos, ou seja, sua análise permite vislumbrar o modo como ocorrem casos análogos (SEVERINO, 2007).

Entendemos também que, para construir um caso, o pesquisador precisa fazer uso de fontes de materiais distintas e, possivelmente, lançar mão da criação de um banco de dados. Precisa, ainda, organizar o material respeitando sua cronologia (YIN, 2001).

Na construção de um caso, a opção pela perspectiva longitudinal permite analisar as variações quanto às caraterísticas referentes a um mesmo fenômeno. Essa opção torna possível acompanhar diferentes momentos desse fenômeno. Isso porque, ao se acompanhar um percurso ao longo do tempo, tem-se a possibilidade de delinear as diferenças referentes a cada período (CILLESSEN, 2005; RICHARDSON, 1999).

Nossa pesquisa tem moldes que, de certo modo, se assemelham aos previamente realizados por Ribeiro (2010), que se interessou pelos modos por meio dos quais um sujeito passa, paulatinamente, a sustentar (ou não) na escrita os conhecimentos produzidos em sua pesquisa.

Ribeiro analisou as versões finais de trabalhos de conclusão de curso (relatório de iniciação científica, dissertação de mestrado e tese de doutorado) produzidas por um mesmo sujeito em diferentes momentos de sua formação ao longo de treze anos. Ao analisar esses trabalhos, Ribeiro (2010) percebeu que a relação com o saber foi sendo modificada, a saber:

a) Na iniciação científica, havia um predomínio da imagem dos textos lidos, à qual o sujeito se fixava;
b) Na dissertação de mestrado, havia um predomínio da submissão simbólica aos autores importantes da área e conceitos teóricos relevantes, utilizados, majoritariamente, para comprovar junto à comunidade científica certo domínio de termos e conceitos; e
c) Na tese de doutorado, havia uma articulação do registro imaginário com o registro simbólico. Nesse momento de sua escrita, o pesquisador conseguiu usar a teoria mobilizada em favor de sua pesquisa, indiciando uma filiação a um legado cultural.

O interessante no modo como Ribeiro (2010) construiu seu trabalho é o fato de mostrar que, quando se acompanha longitudinalmente o progresso de um pesquisador em formação, é possível reconstruir as principais mudanças pelas quais ele passou.

O intuito desta tese é realizar um esforço bastante semelhante. No nosso caso, a construção teve como especificidade um período de tempo um pouco menor – onze anos – e um número muito maior de versões de texto, posto que Ribeiro (2010) trabalhou apenas com as versões finais dos trabalhos.

4.2. Análise de versões de textos

Para discorrermos a respeito da tradição de pesquisa com versões de textos, nosso ponto de partida é a *crítica genética*, área que objetiva determinar como uma obra é criada por meio do estudo de manuscritos.

Na década de 1970, a crítica genética inaugurou uma perspectiva de estudo que se centrava na produção do texto (HAY, 2007). O trabalho do pesquisador Louis Hay fundou os estudos nessa área a partir da organização dos manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine. Nas palavras de Hay, a crítica genética é "[...] parte integrante da crítica, com a qual ela partilha sua razão de ser: fazer viver a experiência da literatura na sua plenitude [...]" (HAY, 2007, p. 36).

O método empreendido nos estudos realizados no âmbito da crítica genética é o da reconstrução da gênese à produção de uma obra. A análise empregada nesses estudos prevê a realização de operações analíticas, tais como decifrar rasuras feitas no texto, e a

restituição da cronologia com que os manuscritos foram produzidos, levando à reconstrução dos movimentos realizados para produzir uma obra (HAY, 2007). Seu objeto são documentos que apresentam a construção intelectual registrada no processo de escrita.

Esse objeto tem seus *limites* e *poderes* (HAY, 2007, p. 42). Os limites referem-se ao fato de que, por mais completa e conservada que seja a documentação produzida para se chegar à publicação de uma obra, ela nunca será capaz de revelar a totalidade das operações mentais realizadas por quem escreveu. Temos acesso, portanto, ao traço da escrita, e não à escrita em si.

Os poderes do trabalho realizado no âmbito da crítica genética referem-se à possibilidade de:

a) observar o trabalho de quem escreve, registrado materialmente;
b) realizar uma análise que extrapola os limites da especulação, uma vez que se pauta em uma materialidade textual;
c) produzir um esforço de análise que não se esgota;
d) mudar os hábitos de pensamento de quem trabalha com esses documentos, já que é preciso levar em consideração o aleatório que se apresenta na descoberta de cada documento estudado; e
e) considerar a heterogeneidade dos documentos produzidos por um escritor, uma vez que eles apresentam traços dos impulsos iniciais, depósitos de memórias, operações prévias à escrita, entre outros (HAY, 2007).

O trabalho com versões de texto é feito a partir da coleta, organização e seleção de manuscritos. Os manuscritos são documentos que contêm traços de intervenções feitas

pelo próprio autor nas páginas de seu texto. Esse tipo de trabalho esbarra, segundo Louis Hay (2007), em três obstáculos. São eles:

1) A abundância de manuscritos pode levar o crítico genético a ter dificuldade de "retirar o essencial do acessório" (HAY, 2007, p. 19);
2) A dualidade vivenciada por aquele que trabalha com a crítica genética, uma vez que é, ao mesmo tempo, juiz – responsável por transformar um objeto material em objeto científico, classificando-o e organizando-o de acordo com uma cronologia – e analisador – parte implicada na análise que empreende. Trata-se de realizar um trabalho de dedução, a partir da organização feita por ele, de quais seriam as leis da gênese da obra analisada; e
3) A impossibilidade de reviver a experiência pela qual o autor da obra passou, o que deixa para quem trabalha com a crítica genética a possibilidade de chegar aos índices visíveis do trabalho do autor, ou seja, o "traço de um ato" (HAY, 2007, p. 19), mas nunca o ato por completo.

Quanto ao último obstáculo, vale ressaltar que, para quem trabalha com a crítica genética, existe uma diferença entre o que é possível apreender a partir da análise de manuscritos e aquilo que o autor do texto teria querido dizer. A esse respeito, vale retomar as palavras de Louis Hay, segundo as quais: "O confronto da palavra do autor com o testemunho do manuscrito nos ensina que a verdade da memória nem sempre é a verdade do escrito" (HAY, 2007, p. 23).

Na direção de aprofundarmos a compreensão a respeito dos obstáculos a serem enfrentados por aqueles que se dispõem a organizar manuscritos para compor um dossiê genético, recorreremos ao trabalho de Grésillon (2007). A autora entende que o dossiê

genético é o conjunto de manuscritos conservados de um texto, reunido após um trabalho de classificação da cronologia de acordo com a qual eles foram escritos.

A respeito da metodologia empregada pelo crítico genético, Grésillon (2007) destacou que o método com o qual ele trabalha é o desnudamento do processo de escrita, "acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais" (GRÉSILLON, 2007, p. 19). Trata-se de desmistificar os modos como um escritor chegou à produção de um texto considerado final. Seu trabalho está em buscar o "traço visível de um mecanismo criativo" (GRÉSILLON, 2007, p. 26) a partir de documentos escritos que, agrupados em um dossiê genético, formam a "pré-história" de um texto.

Para chegar à produção desse dossiê, segundo Grésillon (2007), o crítico genético precisa levar em consideração a necessidade de "[...] tornar disponível, acessível e legível os documentos autógrafos que não passam, num primeiro momento, de peças de arquivos, mas que ao mesmo tempo contribuíram para a elaboração de um texto [...]" (p. 29). Para tanto, a metodologia a ser utilizada prevê: reunir os manuscritos, classificá-los, decifrá-los, transcrevê-los e editá-los para a composição de um dossiê. No que se segue, passamos a descrever essa metodologia.

1) Reunião: o crítico genético busca informações a respeito de onde os manuscritos de determinado autor estão guardados, se for o caso, recorrendo a especialistas que possam dar essa informação (GRÉSILLON, 2007).
2) Classificação: o crítico genético recorre às marcas textuais deixadas pelo autor nos manuscritos para classificá-los cronologicamente. Entre as marcas, estão, por exemplo, as datas ou informações que permitem inferir o período em que foram escritos. O crítico genético pode, ainda, recorrer ao cotejamento de manuscritos

que foram datados com aqueles que não foram datados. Com isso, pode delimitar a ordem em que foram escritos (GRÉSILLON, 2007).

3) Decifração: o crítico genético busca compreender o que foi escrito, rasurado e reescrito manualmente, considerando aspectos como: o suporte, as ferramentas e os modos para realizar a escrita, o espaço gráfico e os modos de rasurar o texto escrito. Tais aspectos são considerados com a finalidade de localizar marcas visíveis ou não de reescrita (GRÉSILLON, 2007).
4) Transcrição e edição: o crítico genético registra o resultado de seu trabalho de organização dos manuscritos que, posteriormente, constituirão um dossiê (GRÉSILLON, 2007).

Para realizar as etapas de classificação e chegar à edição do dossiê genético, faz-se necessário buscar as marcas visíveis ou invisíveis de reescrita que apontam para mudanças feitas de uma versão a outra do mesmo texto. Conforme Grésillon (2007), cumpre salientar a presença do seguinte:

a) Acréscimos: a inserção de palavras, sintagmas ou frases;
b) Deslocamentos: a transposição de uma parte do texto de um lugar para outro;
c) Substituições: a troca de uma parte do texto por outra; e
d) Supressões: o abandono de uma parte do texto.

As mudanças feitas de uma versão a outra do mesmo texto têm sido estudadas por pesquisadores como Claudine Fabre (1986; 1987; 1990), que trabalhou com a análise de rascunhos e textos produzidos no contexto da escola básica francesa. Ao acompanhar o processo de escrita de quem está em formação, a autora chegou à conclusão de que: 1) o

próprio aluno consegue comparar suas produções e fazer uma autoavaliação; e 2) o professor acompanha os aspectos em que seu aluno amadureceu e indica os trechos que ele precisa reescrever.

No Brasil, dentre as pesquisas que se centram nas mudanças feitas em contexto escolar, de uma versão a outra do mesmo texto, interessa-nos o trabalho do pesquisador Eduardo Calil (2008). Ele nomeou essas versões de *manuscrito escolar*, ou seja, aqueles que designam "[...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar [...], relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa escrita" (CALIL, 2008, p. 24-25), produzido por alguém que está na condição de aluno.

Ao trabalharmos com um manuscrito escolar, segundo o autor, há três aspectos a serem considerados. No que se segue, apresentamos cada um deles e os modos como foram observados no *corpus* de nossa pesquisa:

a) O texto é produzido em uma situação na qual quem escreve é o aluno. Assim, a escrita é feita tendo em vista a limitação do tempo, a solicitação externa de produção, a necessidade de aquisição de normas e regras, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação do que foi produzido (CALIL, 2008). No caso da produção escrita de nossa informante, a situação de aluno fez-se ver pelos prazos para a entrega dos relatórios, pela necessidade de escrever trabalhos de disciplinas a partir de demandas externas, pela necessidade de aprender as regras e os modos de escrita especificamente acadêmicos, a aprendizagem, por meio das aulas e das orientações, além das avaliações às quais seus trabalhos foram submetidos.
b) O material produzido pelo aluno é heterogêneo (CALIL, 2008). No caso do *corpus* de nossa pesquisa, é composto por resenhas teóricas, capítulos de relatório,

esquemas feitos para a organização de dados, anotações de aulas, resumos enviados para participação em congresso, trabalhos de disciplina, entre outros.

c) A escrita é feita considerando as intervenções de um outro externo – em geral, do professor – que "procura inserir o aluno no universo regrado, convencional, ortográfico e gramatical da escrita" (CALIL, p. 2008, p. 28). No caso do nosso *corpus*, ao organizá-lo, percebemos que há manuscritos com marcações de intervenção da orientadora e de colegas do grupo de pesquisa de nossa informante.

Entendidas as especificidades da organização de um *corpus* formado por manuscritos escolares, no que se segue, discorreremos a respeito da constituição do *corpus* de nossa pesquisa.

4.3. Constituição do nosso *corpus*

O *corpus* de nossa pesquisa faz parte do banco de dados organizado, desde 2009, pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Dedicado ao estudo dos impasses na leitura e na escrita e aos modos como pode se dar sua superação, o GEPPEP, situado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), realiza seus estudos no âmbito da Educação, da Linguística e da Psicanálise, com vistas a:

> 1) reconhecer e analisar os indícios de produção em diferentes textos escritos;
> 2) buscar maneiras para melhorar o processo de ensinar a ler e escrever, tornando-o mais produtivo;
> 3) verificar o que, em cada texto, é proposto ao público leitor como elemento a ser assumido e reproduzido; e

> 4) entender quanto e com que estratégias relacionamos os textos escritos com aqueles que foram lidos por quem os escreveu.[15]

Para atingir seus objetivos, o GEPPEP vem dedicando-se à análise de versões de texto com base no referido banco de dados, composto por versões de texto de alunos procedentes desde a escola básica até o ensino superior. No que se refere às versões produzidas na universidade, conta com oito informantes e 2.333 manuscritos.

O banco de dados está disponível exclusivamente para pesquisadores envolvidos nos projetos de pesquisa do GEPPEP e o acesso a ele é restrito, feito por meio de senha. Os projetos são aqueles que descrevemos no que se segue:

1) *Movimentos do escrito* (2009-2012): investigou os movimentos realizados por quem escreve, para reescrever os próprios textos; por quem lê, para dar a ver o que foi lido; e no processo de escrita de um trabalho, até a produção de uma versão considerada final.
2) *Movimentos de dezescrita* (2013-2016): estudou os modos por meio dos quais é possível dezescrever as ficções nas quais uma pessoa se ancora. Essa dezescrita se pautou em três aspectos: 1) desfazer as construções intelectuais prévias para a produção de novos conhecimentos; 2) agenciar a multiplicidade de vozes para a escrita de um texto; e 3) produzir e sustentar um trabalho de excelência que possa circular na cultura.
3) *Leituras errantes* (2017-2018): indaga os diferentes modos como o leitor surpreende seu interlocutor ao apresentar uma formulação que parece inesperada em relação ao texto que foi lido.

[15] Citação retirada do *site* do grupo: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/apresentacao.html>. Acesso em: 20 fev 2017.

Analisar os movimentos de escrita e os efeitos que a reescrita pode ter, seja de dezescrita, seja de leitura errante, mostra-nos como o trabalho com versões de textos pode ser uma rica fonte de trabalho para aqueles que se dedicam ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso de nossa pesquisa, o *corpus* é composto por versões de textos produzidas por uma pesquisadora ao escrever os relatórios da primeira iniciação científica (2004-2005), da segunda iniciação científica (2005-2006), a dissertação de mestrado (2006-2008) e a tese de doutorado (2011-2015).

Nesse período, sua produção escrita teve diferentes finalidades, como produzir relatórios de pesquisa, resenhar textos, escrever resumos para participar de eventos acadêmicos, relatar atividades acadêmicas etc.

O primeiro passo para a coleta de dados foi procurar Louise para pedir-lhe os arquivos, papéis rascunhados e cadernos de estudos que havia preservado de seu tempo de pesquisa. Prontamente, ela dispôs-se a se tornar nossa informante e assinou o termo de autorização de uso dos dados para fins de pesquisa. Todo esse material nos foi doado. Ele foi constituído de documentos em papel, arquivos salvos no computador e guardados em seu *e-mail*.

Vale ressaltar, no que se refere aos arquivos salvos por Louise, que no período em que fez suas primeiras pesquisas, ela usava computadores da universidade para trabalhar. Assim, muitas das versões se perderam ou foram apagadas. Além disso, pelo pouco espaço que tinha na moradia estudantil, Louise não conseguiu preservar muitas versões manuscritas usadas pela orientadora como suporte para as explicações realizadas nas orientações. O material produzido por ela não foi, portanto, integralmente preservado.

No que se refere aos arquivos salvos por nossa informante em seu *e-mail*, vale ressaltar que Louise nos permitiu ter livre acesso a seu correio eletrônico para buscar as

trocas de *e-mails* e os anexos referentes ao processo de escrita dos relatórios de iniciação científica, à dissertação de mestrado e à tese de doutorado. Pudemos, assim, ter um contato próximo com sua produção.

O segundo passo para a coleta de dados ocorreu quando decidimos iniciar o doutorado. Nosso ensejo de analisar todo o percurso de formação de Louise nos levou a pedir a ela que doasse o material produzido no período de escrita de sua tese, em andamento na época. Terminamos de coletar e organizar esse material no decorrer do nosso doutoramento.

Louise havia passado a usar mais regularmente um computador pessoal e o da sala de estudos usada pelos membros do grupo de pesquisa. Graças a isso, foi possível recuperar com quase integralmente os arquivos eletrônicos escritos por ela. Contudo, uma mudança de moradia levou a aluna a não preservar boa parte do material manuscrito, como folhas avulsas escritas pela orientadora nas reuniões de orientação.

4.4. A metodologia de análise de versões de textos

Nosso trabalho insere-se entre aqueles que se utilizam da "pesquisa psicanalítica". Essa vinculação pode ocorrer de modo a: 1) tomar as teorias da psicanálise e suas práticas como objeto de estudos; ou 2) mobilizar conceitos psicanalíticos como instrumentos para a investigação e compreensão de determinados fenômenos (IRIBARRY, 2003).

Na pesquisa psicanalítica, o pesquisador é o primeiro sujeito de sua pesquisa, uma vez que realiza sua investigação de modo a não se limitar à citação de teorias para validar suas aplicações empíricas. Ele propõe problematizar um aspecto da teoria com vistas a

contribuir com ela. Para tanto, a análise realizada pelo pesquisador psicanalítico é pautada em duas técnicas, quais sejam, a *leitura dirigida pela escuta* e a *transferência instrumentalizada*. A primeira refere-se a um dispositivo para identificar, no material analisado, aspectos diferenciados em relação ao que a literatura da área apresenta. A segunda refere-se ao processo no qual o material analisado é relacionado à teoria mobilizada, de modo que o pesquisador aponte para os modos como esse material contribui para discutir o problema de pesquisa.

No caso da metodologia empregada para a análise de dados, adotamos o procedimento descrito no que se segue.

Em um primeiro momento, separamos todos os arquivos coletados com nossa informante, de acordo com o período em que cada um foi escrito: na primeira ou na segunda iniciação científica, no mestrado e no doutorado. Para tanto, buscamos nas versões marcas que nos permitissem localizar especificidades de cada uma das pesquisas realizadas por Louise. Assim, conhecer o trabalho realizado por ela em cada momento de sua formação foi um passo fundamental para a separação inicial dos arquivos.

Em um segundo momento, separamos os arquivos com versões referentes a cada relatório de pesquisa, tendo em vista o fato de terem sido escritos antes ou depois de uma versão intermediária do relatório (no caso das iniciações científicas, essa versão intermediária refere-se ao relatório parcial de pesquisa; no caso do mestrado e do doutorado, ao relatório de qualificação). Para tanto, foi necessário um conhecimento a respeito do estado de escrita da versão intermediária de cada relatório de pesquisa.

Em um terceiro momento, realizamos o cotejamento de versões. Em primeiro lugar, tomamos como referência a data na qual alguns arquivos relativos a versões de texto foram salvos. Assim, essas datas serviram-nos de referência para saber se uma versão havia sido escrita antes ou depois daquela em que foi datada. Em segundo lugar,

tomamos como referência a versão final do relatório. Desse modo, as versões foram organizadas em ordem cronológica, tendo em vista o fato de apresentarem formulações mais ou menos semelhantes àquelas encontradas na versão final. Para estabelecer essa ordem, tivemos que formular hipóteses quanto às mudanças observadas de uma versão a outra.

Em um quarto momento, elaboramos uma tabela na qual estão contidas as seguintes informações a respeito das versões: seu número, seguindo a ordem cronológica em que foram produzidas; uma breve descrição do conteúdo; o número de páginas; e o ano em que foram escritas. Os resultados do trabalho que realizamos serão descritos na seção seguinte, dedicada à constituição do *corpus* desta pesquisa.

Em um quinto momento, passamos a cotejar versões de diferentes relatórios (como a introdução, desde a iniciação científica até o doutorado, por exemplo) e de partes de um mesmo relatório (como um capítulo da tese de doutorado, por exemplo), com o intuito de localizar e classificar os tipos de mudanças que puderam ser observadas no percurso de escrita de nossa informante.

4.4.1 Perfil da informante

Decidimos selecionar a jovem cujo percurso relatamos para ser informante de nossa pesquisa depois de assistir à defesa de sua dissertação de mestrado. Na ocasião, a moça tinha vinte e cinco anos de idade, mas impressionou-nos o modo maduro e sereno como ela expôs seu trabalho e se posicionou frente aos avaliadores. Clara e concisa, ela foi bastante elogiada pela banca e lançou em nós a semente de uma pergunta então sem resposta: O que alguém precisaria fazer para ser como ela?

Escolhemos o pseudônimo da informante de nossa pesquisa – Louise – por ocasião da publicação de um trabalho onde foram divulgados resultados de aspectos preliminares a esta pesquisa (RIOLFI; IGREJA, 2010). Para tanto, inspiramo-nos na personagem principal do anime *Zero no Tsukaiama*, de NoboruYamaguchi (2006), cujos traços de caráter aludiam o modo da informante de se posicionar junto a seus pares, com uma liderança beirando o autoritarismo.

Louise nasceu em uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. Morava com os pais na zona rural, onde concluiu o ensino fundamental. No ensino médio, viajava diariamente até a zona urbana para estudar. Ao terminar a escola básica, aos dezessete anos de idade, a jovem prestou o vestibular e ingressou em uma universidade pública paulista, onde obteve toda sua formação acadêmica.

Louise cursou graduação em um dos melhores cursos de Letras do país. Buscando informações no *site* do curso, constatamos que, em 2015, ele contava com mais de dez mil alunos e mais de trezentos e sessenta docentes. A carga horária dos cursos de bacharelado com dupla habilitação é de mais de mil e oitocentas horas, a serem cumpridas no tempo ideal de cinco anos. Além disso, a carga horária do curso de licenciatura é de mais de setecentas horas. Louise cursou a dupla habilitação em bacharelado, com enfoque em português e espanhol, além da licenciatura.

Louise teve ótimo desempenho. Na graduação, sua média ponderada era 8.9. Ingressou no programa de iniciação científica na área da Educação aos vinte anos, tendo permanecido sob a mesma orientação até concluir o doutorado. Foi contemplada com bolsas fornecidas por agências de fomento à pesquisa desde a iniciação científica até o doutorado. Para tanto, seus projetos de pesquisa foram avaliados e, após a concorrência com outros, aprovados.

Desde que começou a fazer pesquisa, Louise construiu uma intensa produção. De acordo com os dados informados na Plataforma Lattes, a informante: 1) teve mais de cinquenta produções publicadas (entre capítulos de livros, artigos, textos de jornais e produções técnicas); 2) participou de quarenta eventos acadêmicos, tendo organizado dez deles; 3) integrou cinco projetos de pesquisa em parceria com universidades brasileiras e estrangeiras; 4) foi membro de cinco bancas de avaliação de trabalhos de conclusão de curso na área de Letras; e 5) foi aprovada em quatro concursos para atuar como docente em universidades públicas.

Nossa informante estudou em um programa de pós-graduação tradicional, criado na década de 1970. Consultamos a última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), segundo a qual o referido programa obteve nota seis (sendo sete a nota máxima). Em 2016, de acordo com informações publicadas no *site* do programa, contava com quase seiscentos alunos e mais de cento e trinta docentes. Nele foram defendidas quase mil e quinhentas teses e mil e seiscentas dissertações de mestrado.

4.4.2 Perfil da orientadora

Jacqueline é professora livre-docente. Desde 2004, atua na universidade onde Louise fez sua formação. O pseudônimo da docente foi escolhido quando escrevemos um trabalho que foi inicialmente apresentado em um congresso na França (RIOLFI; IGREJA, 2010). Naquele momento, inspiramo-nos em um nome que fosse, a nosso ver, facilmente reconhecido pelo público do congresso.

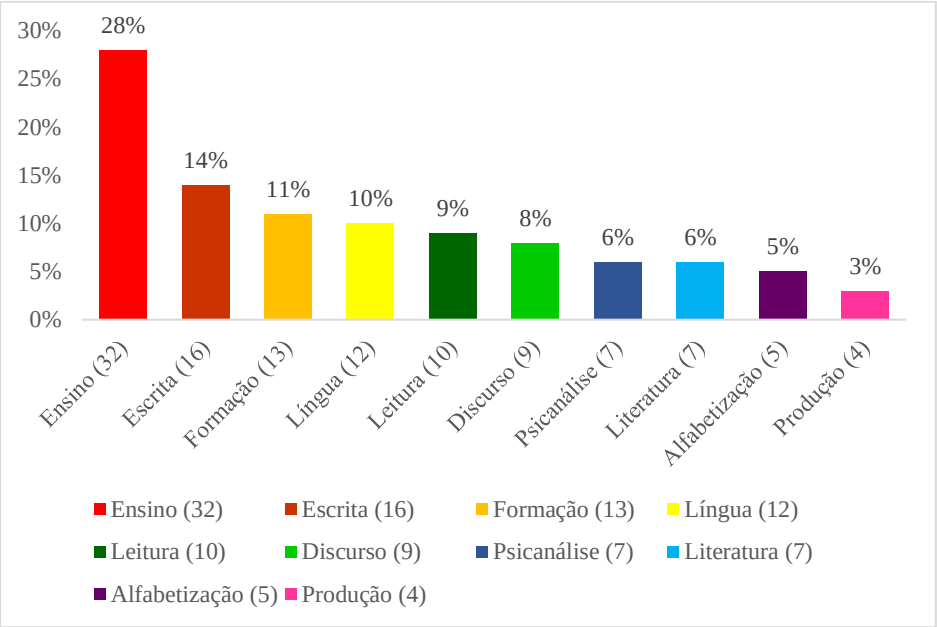
De acordo com os dados informados em seu currículo *lattes*, Jacqueline: 1) teve mais de duzentas produções publicadas (entre capítulos de livros, artigos, textos de jornais

e produções técnicas); 2) participou de mais de cento e setenta eventos acadêmicos, tendo organizado vinte e seis deles; 3) participou de cento e doze bancas (de concurso, de professor titular, de qualificação e defesa); 4) orientou quase setenta trabalhos (de pós-doutorado, doutorado, mestrado, iniciação científica, monografias e estágios); 5) participou de onze projetos de pesquisa em parceria com universidades brasileiras e estrangeiras; 6) é membro fundadora de uma associação internacional de pesquisa em sua área; e 7) recebeu um prêmio de reconhecimento de mérito em um programa de tutoria da universidade onde trabalha.

Em um esforço de retratar a área temática à qual Jacqueline estava ligada, pesquisamos as informações registradas pelos treze docentes ligados à mesma área. A pesquisa foi feita na Plataforma Lattes, no período de 2012 a 2015. Percebemos que oito docentes tinham orientações concluídas na pós-graduação (62% do total), dentre eles Jacqueline. Além disso, do total de cinquenta orientações contabilizadas no mesmo período, trinta e uma eram dissertações de mestrado (62% do total) e dezenove eram teses de doutorado (38% do total).

Fazendo uma busca nos resumos das dissertações e teses defendidas na área no referido período, recortamos as palavras-chave a fim de localizar os principais temas a respeito dos quais nela se pesquisa. Sistematizamos o resultado no Gráfico 1, que se segue.

Gráfico 1: Palavras-chave recorrentes nas dissertações e teses defendidas na área (2012-2015)



No caso das orientações feitas por Jacqueline, as palavras-chave mais recorrentes foram *psicanálise*, *escrita* e *ensino*.

4.5 Descrição do *corpus*

Tendo acompanhado os percursos de formação e de atuação de Louise e de sua orientadora, Jacqueline, passaremos a descrever como se constituiu o *corpus* de nossa pesquisa. Trata-se das versões de texto produzidas por Louise desde a primeira iniciação científica até o doutorado.

4.5.1 Primeira iniciação científica

Quando ingressou em sua primeira iniciação científica, Louise contava com 20 anos e estava no terceiro ano de graduação em Letras em uma universidade pública paulista. Foi bolsista. Ao iniciar sua primeira pesquisa, Louise optou pelo programa de iniciação científica na área da Educação, elegendo como tema a escrita no ensino superior – tema este que ela estudou, com diferentes enfoques, até a conclusão de seu doutorado.

Para que se tenha uma ideia de como se constituiu o primeiro relatório de pesquisa de Louise, destacamos seu objetivo: mapear o estado da arte de pesquisas sobre a escrita e seu ensino. Para cumprir esse objetivo, nossa informante analisou vinte relatórios, sendo eles dissertações de mestrado e teses de doutorado.

No que se segue, apresentamos o Quadro 2, em que estão contabilizadas as versões escritas no período em que Louise produziu sua pesquisa na primeira iniciação científica.

Quadro 2: Versões escritas por Louise na primeira iniciação científica (2004-2005)

Versões	**Número de versões**	**Número de páginas**
Projeto de iniciação científica	3	7
Relatório de pesquisa	9	214
Corpus da pesquisa	12	227
Atividades acadêmicas, como resumos, apresentações etc.	19	75
Total	*43*	*523*

Como pode ser observado no Quadro 2, apresentamos o número de versões e o número de páginas escritas para a produção de diferentes partes do relatório de iniciação

científica (projeto, relatório e *corpus*), além do montante escrito para fins de participação em atividades acadêmicas.

Para a produção do quadro, fizemos uma leitura inicial das versões escritas no período da primeira iniciação científica. A leitura permitiu-nos perceber que os registros da escrita inicial de Louise apontam que o trabalho com a escrita feito por Louise foi se intensificando. A princípio, ela reescreveu três vezes o projeto, nove vezes o relatório, doze vezes o recorte e a organização do *corpus* da pesquisa. O trabalho com a escrita pareceu, assim, ter se intensificado ao longo do tempo, passando a ser voltado principalmente para os dados estudados.

Na leitura das versões em que Louise trabalhou com o *corpus* da pesquisa, observamos um constante trabalho de organização de informações a respeito de cada um dos relatórios analisados por ela. A pesquisadora partiu de uma descrição geral dos dados e chegou à sistematização de tabelas com dados a respeito dos relatórios analisados.

Vale ressaltar que, no que se refere às versões escritas para participação em atividades acadêmicas, nem todos os relatórios foram reescritos. Cabe, ainda, apontar que a pesquisadora participou ativamente de palestras, congressos, entre outros eventos, tal como consta em seu *currículo lattes*.

Percebemos, nas primeiras versões escritas por Louise, marcas de uma aparente adesão às formações discursivas hegemônicas do grupo ao qual pertencia antes da entrada na universidade: a religião protestante. Ao iniciar seus estudos acadêmicos, em alguns momentos de sua escrita, a informante fazia uma transposição lexical, ideológica e procedimental do que julgava ser “o certo”, adotando uma posição subjetiva segundo a qual se considerava como aquela que “sabe tudo” (IGREJA, 2012).

4.5.2 Segunda iniciação científica

Para dar continuidade a sua formação acadêmica, Louise começou a desenvolver sua segunda pesquisa de iniciação científica, ainda como bolsista, em 2005. Para que se tenha uma ideia do trabalho desenvolvido por ela, o objeto de pesquisa foi a escrita do professor em formação e seu objetivo foi o de analisar a materialidade do texto e suas condições de produção.

No que se segue, apresentamos o Quadro 3, em que estão contabilizadas as versões escritas no período em que Louise produziu sua pesquisa, na segunda iniciação científica. Nele, contabilizamos o número de versões e o número de páginas.

Quadro 3: Manuscritos escritos por Louise na segunda iniciação científica (2005-2006)

Manuscritos	**Número de versões**	**Número de páginas**	**Número de versões com intervenção**
Projeto de iniciação científica	10	70	4
Relatório de pesquisa	7	74	
Corpus da pesquisa	1	7	
Atividades acadêmicas, como resumos, apresentações etc.	5	5	
Outros (textos de colegas, projetos lidos)	5	61	
Total	*28*	*217*	*4*

Ao observarmos o Quadro 3, percebemos que o projeto de iniciação científica foi o texto trabalhado mais vezes por Louise, tendo sido reescrito dez vezes. A pesquisadora investiu com um pouco menos de intensidade no relatório de pesquisa, reescrevendo-o sete vezes). Ela também salvou os textos e projetos lidos no período, totalizando cinco

arquivos. Além disso, dedicou-se à participação em congressos por cinco vezes e trabalhou separadamente no *corpus* da pesquisa em certa ocasião.

Na leitura das versões, observamos que o trabalho realizado no *corpus* da pesquisa, incluindo a transcrição, a organização e a seleção dos dados, foi feito diretamente nos arquivos referentes ao relatório de pesquisa.

A leitura das versões permitiu, ainda, notar que o intenso trabalho de reescrita do projeto de iniciação científica possibilitou que a pesquisadora mobilizasse parte do que escreveu no projeto, no relatório de pesquisa. Foi o que aconteceu, por exemplo, com parte da teoria. Para que se tenha uma ideia dessa permanência, observamos que os três principais autores mobilizados no projeto foram mantidos como centrais no relatório.

A pesquisa realizada por Louise nessa iniciação científica pareceu, a nosso ver, dar mostras dos primeiros indícios de interesse da pesquisadora por aquilo que veio a ser explorado mais detidamente na continuidade de seus estudos, no âmbito do mestrado: o estudo de versões de texto produzidos por alguém em formação.

Durante a iniciação científica, Louise analisou as versões escritas por uma professora em um curso de formação – foi a primeira vez que ela se deteve em estudar o processo de escrita de alguém. Nossa informante levou essa forma de estudo adiante, no mestrado e no doutorado.

4.5.3 Mestrado

Louise cursou o mestrado de 2006 a 2008, como bolsista da agência CAPES. De acordo com a última versão do projeto, sua pesquisa tinha como objetivo analisar os

modos de produção de um texto acadêmico, acompanhando o processo de escrita de duas dissertações de mestrado. Esse objetivo foi cumprido com o estudo de versões de textos.

No que se segue, apresentamos a contabilidade das versões escritas no período em que Louise produziu sua pesquisa de mestrado. Para elaborarmos o Quadro 4, realizamos uma leitura inicial de todas as versões, contabilizando o número total, o número de páginas e o número daquelas com marcas de intervenção.

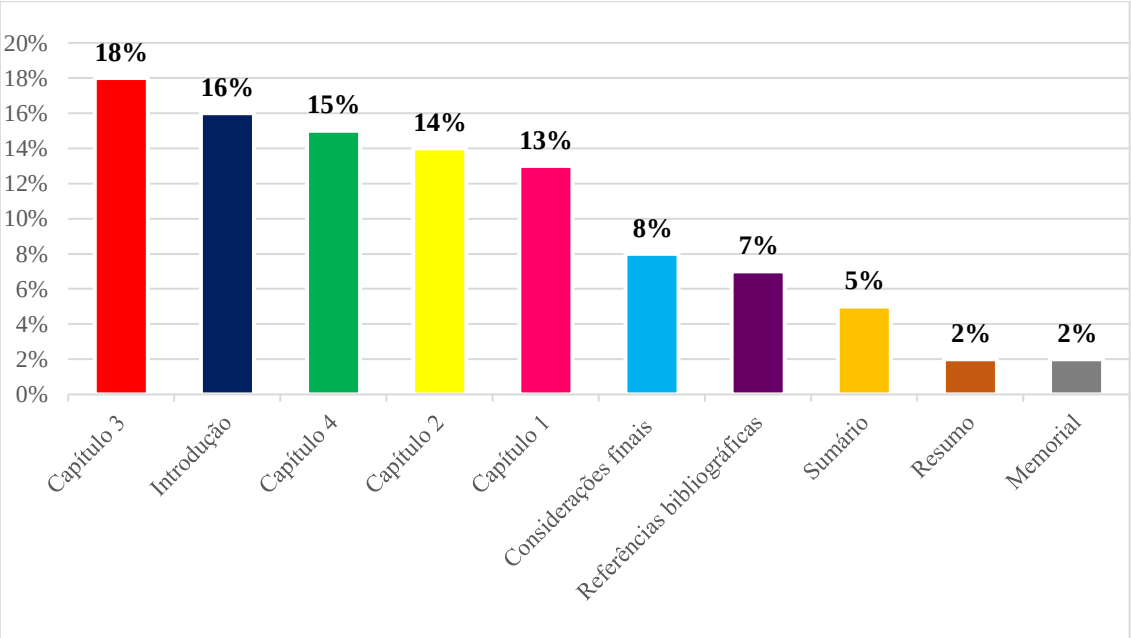
Quadro 4: Manuscritos escritos por Louise durante o mestrado (2006-2008)

Manuscritos	**Número de Versões**	**Número de páginas**	**Número de versões com intervenção**
Projeto de mestrado	9	64	1
Introdução	49	1.093	25
Capítulo 1	39	661	21
Capítulo 2	41	696	17
Capítulo 3	52	1.341	30
Capítulo 4	44	944	35
Considerações finais	23	152	11
Referências bibliográficas	19	96	0
Memorial	6	141	0
Resumo	7	11	2
Sumário	14	39	2
Fichamentos de leitura	4	73	0
Relatórios de atividades e trabalhos acadêmicos	14	122	2
Outros (textos de colegas, textos lidos, documentos)	15	61	1
Atividades acadêmicas, como resumos, apresentações etc.	25	96	0
Anotações de aulas, reuniões do grupo de pesquisa etc.	6	117	0
Total	*353*	*5.707*	*145*

Lendo o Quadro 4, observamos que, com relação aos períodos de iniciação científica, existem mais versões produzidas e arquivadas por Louise. No mestrado, percebemos que houve um aumento no número de versões que foram reescritas. Antes, cada parte do relatório era reescrito no máximo dez vezes; depois, nessa na etapa de formação, foi possível encontrar até mais de cinquenta versões de um mesmo capítulo.

Elaboramos, no que segue, o Gráfico 2, no qual, para maior conforto do leitor, comparamos a porcentagem de versões reescritas a cada capítulo da dissertação de mestrado de Louise.

Gráfico 2: Porcentagem de versões reescritas da dissertação de mestrado



A partir do Gráfico 2, percebemos que a parte do trabalho que demandou maior número de reescritas por Louise foi a análise de dados referentes aos Capítulos 2, 3 e 4, somando 47% do trabalho de reescrita. Percebemos, ainda, que houve um investimento considerável na introdução, que contou com 16% das reescritas. Na introdução, Louise

apresentou sua pesquisa e uma parte da teoria que serviu de base para sua dissertação de mestrado. A teoria foi, ainda, trabalhada no Capítulo 1, que contou com o menor investimento em reescrita, com 13% do total.

Passamos, no que se segue, a descrever o *corpus* referente às versões escritas por Louise durante seu doutorado.

4.5.4 Doutorado

Louise foi bolsista da agência CAPES enquanto cursou o doutorado, de 2010 a 2015. Essa circunstância levou a uma peculiaridade da composição do *corpus* de seu trabalho: ele foi concluído quando a redação desta tese já estava em andamento.

Na última versão do projeto, lê-se que, por meio do estudo de versões de texto produzidos por três mestrandos, a tese tinha como objetivo estudar os efeitos das intervenções feitas por um orientador em versões de textos de seus alunos.

No Quadro 5, que se segue, apresentamos a contabilidade dos manuscritos escritos no período em que Louise produziu sua pesquisa de doutorado. Contabilizamos o número de versões, o número de páginas e o número de versões com marcas de intervenção.

Quadro 5: Manuscritos escritos por Louise durante o doutorado (2011-2015)

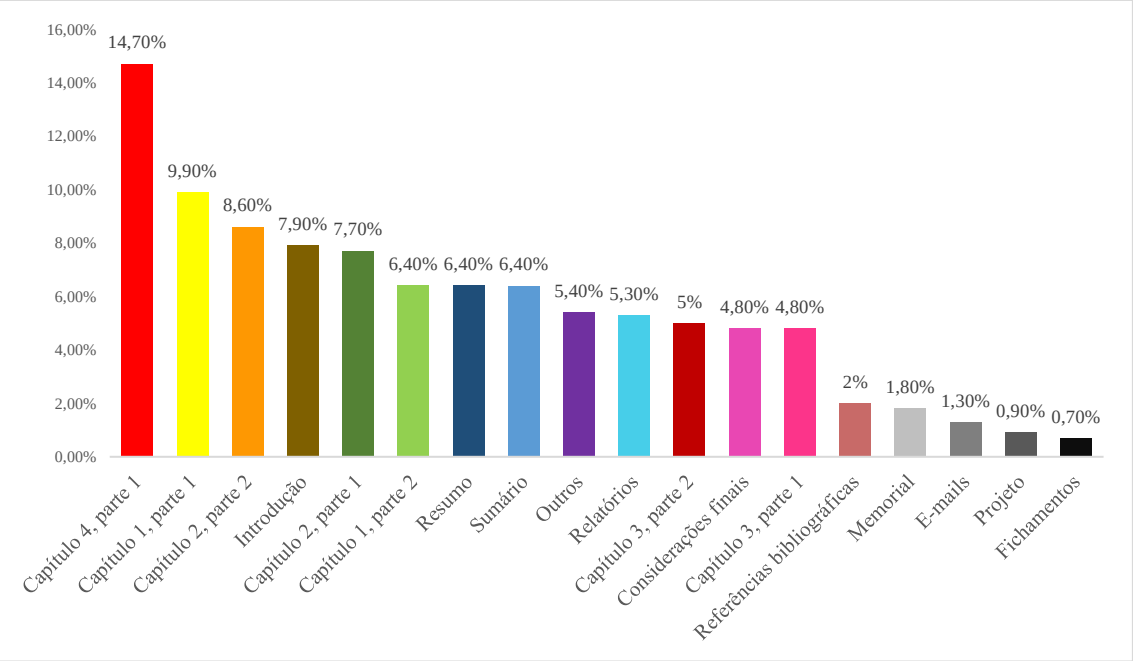
Manuscritos	Número de Versões	Número de páginas	Número de versões com intervenção
Projeto de doutorado para pedido de bolsa	4	71	2
Introdução	36	488	14
Parte I			
Capítulo 1	45	1.089	13
Capítulo 2	35	871	11
Capítulo 3	22	366	6
Capítulo 4	67	1.311	33
Parte II			
Capítulo 1	29	396	5
Capítulo 2	39	1.360	5
Capítulo 3	23	566	3
Considerações finais	22	214	3
Referências bibliográficas	9	45	0
Memorial	8	111	1
Resumo	29	55	8
Sumário	29	50	3
E-mails	6	20	1
Fichamentos de leitura	3	3	0
Relatórios de atividades, trabalhos acadêmicos, artigos e anotações	24	253	2
Outros (textos de colegas, do orientador, textos lidos, documentos)	25	1.091	1
Total	*455*	*8.360*	*111*

A leitura do Quadro 5 permite-nos perceber que Louise investiu na escrita de 455 versões de textos – número maior que o de reescritas realizadas no período do mestrado. Essas versões escritas para a tese, divididas em duas partes, compuseram sete capítulos, mais a introdução e as considerações finais.

Os capítulos que compuseram a primeira parte foram os que receberam maior investimento na reescrita, somando 169 versões. Já os que compuseram a segunda parte somam 91 versões. Ainda com relação ao quadro, somando o número de versões reescritas e dividindo esse montante pelo número de capítulos, chegamos a uma média de 37 reescritas por capítulo.

Para maior conforto do leitor, o Gráfico 3, a seguir, compara o número de versões produzidas de cada capítulo da tese de doutorado de Louise.

Gráfico 3: Porcentagem de versões reescritas da tese de doutorado



O Gráfico 3 permite-nos perceber que a parte 1 recebeu 37,1% do investimento na reescrita, enquanto a parte 2 recebeu 15%. Permite, ainda, observar que no período do doutorado Louise investiu consideravelmente (35%) na escrita de partes da tese que não compunham os capítulos (sumário, resumo, referências bibliográficas) e na escrita de trabalhos, resumos, relatórios que fizeram parte de sua formação acadêmica.

Interessados em saber qual a natureza das mudanças verificadas entre as versões escritas por Louise no doutorado, realizamos um cotejamento inicial que nos possibilitou perceber que as últimas versões apresentam menor quantidade de alterações. Além disso, notamos que as alterações são predominantemente referentes à formatação, à pontuação e à inclusão de palavras ou de elementos de ligação, em especial, de conectores interfrásticos.

Percebemos, ainda, que não seria possível analisar o *corpus* do doutorado com o mesmo olhar utilizado para examinar os períodos precedentes. As versões com marcas gráficas de intervenção de Jacqueline foram poucas, já que o sistema de encontros para orientação mudou e que ambas passaram a reler os textos, alterando-os diretamente no *software* para processamento de textos. Em consequência disso, torna-se impossível determinar quem interveio materialmente sobre qual parte do texto. A partir de um certo período, a presença de obstáculos epistemológicos na produção de Louise deixou de ser tão evidente. Mais detalhes a respeito da natureza das mudanças presentes nas versões serão apresentados no Capítulo 6 desta tese.

Tendo descrito a constituição do *corpus*, desde as versões escritas por Louise na primeira iniciação científica até o doutorado, para dar um parâmetro quanto às mudanças quantitativas ocorridas nos onze anos de produção escrita contemplados, apresentamos o Quadro 6, que se segue.

Quadro 6: Número de arquivos, páginas e média de reescrita de página das versões escritas por Louise nas iniciações científicas, mestrado e doutorado (2004-2015)

Período	Número de arquivos	Número de páginas	Média de reescrita por página
Iniciação 1	43	523	11
Iniciação 2	28	217	6
Mestrado	353	5.707	22
Doutorado	455	8.360	25
Total	*879*	*14.807*	*64*

A partir do Quadro 6, percebemos que tanto o número de arquivos salvos por Louise como o número de páginas escritas e a média de reescrita por página ao longo de sua formação acadêmica, da iniciação científica ao doutorado, cresceu quantitativamente. A exceção foi o período da segunda iniciação científica. A nosso ver, um possível motivo para o decréscimo ocorrido nesse período é o fato de a aluna não ter salvado todas as versões que escreveu.

Ao ler o quadro, percebemos ainda o salto quantitativo que ocorreu das iniciações científicas para o mestrado. Quanto ao número de versões, por exemplo, houve um crescimento de 43 e 28 versões para 353. Esse aumento pode estar relacionado ao fato de o período de duração do mestrado ser maior que o da iniciação científica. Nele também pode ser percebido um aumento no investimento na escrita por Louise.

Um aumento quantitativo também pode ser percebido do período do mestrado para o do doutorado: de 353 versões para 455. O tempo de duração de um para outro aumentou em um ano, o que nos permite entender o maior número de versões. Vale lembrar, considerando os quadros que apresentamos anteriormente, que o manuscrito reescrito mais vezes no mestrado contabilizou 52 versões e, no doutorado, esse número chegou a 67.

Além disso, o volume de páginas escritas no percurso de formação, no mestrado e no doutorado também aumentou consideravelmente, passando de 5.707 páginas para 8.360. Já a média de reescrita sofreu uma mudança menos expressiva: de 22 para 25. Ainda é possível constatar que o número de páginas contabilizadas a cada nova versão escrita aumentou. No mestrado, foram escritas 5.707 páginas; no doutorado, foram 8.360.

Organizar o montante de versões de texto produzidas por Louise desde a iniciação científica até o doutorado pode constituir um desafio para o pesquisador que se dedica ao estudo do percurso de escrita de alguém.

Ao depararmo-nos com alguns desses desafios, percebemos que o trabalho com versões pode dar a ver tanto os *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938) pelos quais o informante passa, tal como apresentamos no Capítulo 1, como aqueles a serem ultrapassados pelo pesquisador, na organização e análise do *corpus*.

No que se segue, descrevemos como, para nós, se deu o ultrapassamento de cada um desses obstáculos ao longo da elaboração desta tese:

1) *Opinião*: perceber que supostas evidências não se confirmam, como é o caso da expectativa de que com a reescrita haveria uma melhora na qualidade do texto, em relação à versão anterior;
2) *Espírito concreto*: entender a necessidade de questionar a primeira impressão de que o informante é um pesquisador dedicado, o que encobriria as dificuldades que ele teve para escrever;
3) *Verbal*: notar que ao se lidar com versões de texto não cabe buscar a confirmação de uma teoria ou manifestação de um conceito nos dados estudados;

4) *Conhecimento unitário e pragmático*: compreender que acompanhar o percurso de escrita de alguém exige que se abra espaço para ser surpreendido pelos dados, libertando-se de uma busca utilitária para realizar a análise;
5) *Substancialista*: aprender com o processo de escrita do informante, para além de um raciocínio determinista que buscaria um aspecto responsável pelo sucesso ou fracasso da produção de alguém;
6) *Realismo*: abdicar dos conhecimentos prévios que se tenha com relação aos produtos finais da escrita do informante em prol da investigação a respeito do seu processo de escrita;
7) *Animista*: diferenciar as expectativas que se tem com relação à produção escrita do informante, da materialidade que seu percurso de escrita apresenta;
8) *Mito da digestão*: ter a coragem de deixar de se pautar exclusivamente na teoria mobilizada na pesquisa para aprender com o percurso e os percalços de escrita de seu informante, considerando as novidades que eles possam apresentar;
9) *Libido*: abrir mão do prazer de manter para si as percepções quanto à análise da produção escrita do informante para tornar compreensíveis para o leitor o percurso de coleta, organização e análise dos dados; e
10) *Conhecimento quantitativo*: entender que, quando se trata de acompanhar o percurso de escrita de alguém, nem sempre o pesquisador vai se deparar com uma linearidade crescente quanto à quantidade de versões, páginas, intervenções feitas nas versões de texto durante um longo percurso de formação.

O ultrapassamento desses obstáculos permitiu-nos localizar, no *corpus*, alguns dos movimentos de escrita pelos quais nossa informante passou ao longo de sua formação. São esses movimentos que passamos a descrever no próximo capítulo.

5 Um percurso de construção das próprias palavras: onze anos de travessia

> Quem consegue, de algum modo, dar a ver algum traço sobre o qual a sua singularidade se sustenta fura a identidade na qual se reconhecia, enfraquece os contornos consistentes que os condenam a tentar permanecer no mesmo lugar de enunciação, tal qual Prometeu acorrentado. (RIOLFI, 2011, p. 13)

Neste capítulo, buscamos dar a ver como Louise foi, ao longo do tempo, construindo seu lugar de dizer. Para termos algum ponto de comparação, optamos por analisar, entre os relatórios de pesquisa que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, sempre a mesma parte: as introduções.

No que se segue, selecionamos oito excertos escritos por Louise, referentes às versões inicial e final da introdução de quatro relatórios: a primeira iniciação científica (2005); a segunda iniciação científica (2006); a dissertação de mestrado (2008); a tese de doutorado (2015). Nosso intuito foi explorar a relação entre a palavra de Louise e do outro por meio das referências feitas às leituras que lhe serviram como base para suas pesquisas.

O Quadro 7, a seguir, reúne todos os excertos que serão analisados ao longo deste capítulo. Nesta apresentação inicial, não tivemos a preocupação de sermos fiéis à formatação original dos excertos, cuidado que será retomado na sequência.

Quadro 7: Versões inicial e final do primeiro parágrafo de relatórios de pesquisa

	Versão inicial	**Versão final**
Primeira iniciação científica (2005)	Acompanhando a história da humanidade, vê-se que a decifração de escritas de civilizações desaparecidas foi sempre importante para vários estudiosos. Ao longo dos tempos, grandes esforços para a compreensão destes enigmas foram feitos por historiadores, arqueólogos, etc. Estes estudos, entretanto, visavam apenas "traduzir" os textos encontrados, sendo que a descoberta dos alfabetos utilizados não era um objetivo em si, mas instrumento para a compreensão das civilizações. // Este quadro não mudou com a invenção da linguística. Desde seu advento, Saussure privilegiou as pesquisas dentro do vasto campo do estudo da língua oral. No capítulo 6 do *Curso de Linguística Geral*, Saussure dá à escrita uma espécie de status de segunda ordem, de fenômeno menor, quase como um mal necessário.	---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ---------- As pesquisas sobre a escrita desde o surgimento da linguística moderna no Século XIX permaneceram em segundo plano. Ao tomar a língua como objeto de seu estudo, Saussure (1966: 33-41) dá à escrita um status de um fenômeno menor, vendo-a como se fosse simplesmente uma imagem gráfica, portanto, quase como um mal necessário, o que pode ser identificado no capítulo VI do *Curso de Linguística geral*.
Segunda iniciação científica (2006)	Mas, ao olharmos atentamente para essa conclusão, podemos ver que ela é muito genérica e ao mesmo tempo não diz nada da pesquisa, pois essa conclusão poderia estar em qualquer outro trabalho sobre leitura e escrita.	---------- ---------- ---------- ---------- ----------
Mestrado (2008)	Frequentemente, no meio acadêmico, muito se tem discutido sobre a natureza e a qualidade dos textos produzidos nos programas de mestrado na atualidade. 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, etc. [...] Uma outra discussão corrente, tanto no meio acadêmico quanto escolar, refere-se à resistência dos alunos da escola básica no momento em que o professor lhe demanda a escrita de um texto [...]	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 de trabalhos, ora se refere à resistência dos alunos da escola básica no momento em que o professor lhe demanda a escrita de um texto.
Doutorado (2015)	Ascender à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. Gaston Bachelard Quando uma pessoa se aproxima de uma escola ou instituição para quem solicita uma formação, caso seu desejo seja decidido, de uma coisa nós sabemos: ele	Ascender à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. Gaston Bachelard Esta tese defende que uma formação universitária pode levar quem dela se beneficia a sofrer uma transformação no modo como se relaciona com sua palavra.

	reconheceu a necessidade de se abrir para uma transformação brutal que é experienciada por quem decide matar a parte de si que está bem velha, pois tem a idade de seus preconceitos. Esse é o ponto de partida da epígrafe, retirada de um trecho da obra do filósofo Gaston Bachelard, elegida para a abertura desta tese.,	De um estado em que o que conta é externo a quem aprende, quem está em formação passa a internalizar o que aprende, de modo a conquistar uma relação vivificante com o saber. Para tanto, precisa matar a parte de si que tem a idade de seus preconceitos. Esse é o ponto de partida da epígrafe elegida para a abertura desta introdução, retirada de um trecho da obra do filósofo Gaston Bachelard.

Lendo o Quadro 7, podemos perceber que os excertos que o compõem foram retirados de diferentes partes do trabalho. Com relação ao texto de 2005, trata-se do primeiro parágrafo. Com relação ao de 2006, à apresentação inicial da análise. No texto de 2008, privilegiamos um fragmento da justificativa. Por fim, do texto de 2015 recortamos o momento em que Louise explicita qual é a tese de sua tese. O que une esse conjunto aparentemente heterogêneo é o fato de que em todas as versões analisadas trata-se do momento em que Louise se coloca subjetivamente, tentando partilhar seu trabalho com o leitor.

Para analisar essas versões, vamos utilizar as categorias propostas por Riolfi (2011) em um trabalho que apresentamos no Capítulo 3 desta tese. Trata-se dos tempos necessários para alguém chegar ao que a autora nomeou como *inferno da escrita*, ou seja, "[...] o inferno no qual consiste tentar tocar o que lhe é mais caro por meio desta ferramenta insuficiente e pouco adequada para capturar o real, a escrita" (RIOLFI, 2011, p. 12). São eles: *escrita cosmética*, *escrita crítica*, *instalação do trabalho de escrita* e *responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor* (RIOLFI, 2011).

5.1 Escrita cosmética

A *escrita cosmética* é o tempo caracterizado pela predominância de uma posição subjetiva em que uma pessoa tem dificuldade de mudar de posição com relação ao que escreveu, uma vez que este se coloca em um lugar de todo saber. As produções mais típicas desse tempo são textos caracterizados pela presença de lugares-comuns e pela recorrência a autores considerados importantes na área estudada, sem que haja um engendramento com o trabalho daquele que escreveu.

Em outras palavras, nesse tempo o sujeito identifica-se com os cânones ou com o que é considerado importante na sua área de estudo, tendo, desse modo, pouco espaço subjetivo para a construção da própria palavra. Se retomarmos os termos lacanianos apresentados no Capítulo 2, podemos dizer que, aqui, existe predomínio da alienação (LACAN, 1964). É o que ocorre, por exemplo, nos excertos representados no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8: Versões inicial e final da introdução do relatório da 1ª iniciação científica

	Excerto 1	**Excerto 2**
01	Acompanhando a história da humanidade, vê-se que a decifração de escritas de	----------
02	civilizações desaparecidas foi sempre importante para vários estudiosos. Ao longo dos	----------
03	tempos, grandes esforços para a compreensão destes enigmas foram feitos por	----------
04	historiadores, arqueólogos, etc. Estes estudos, entretanto, visavam apenas "traduzir" os	----------
05	textos encontrados, sendo que a descoberta dos alfabetos utilizados não era um objetivo	----------
06	em si, mas instrumento para a compreensão das civilizações.	As pesquisas sobre a escrita desde o surgimento da linguística moderna no
07	Este quadro não mudou com a invenção da linguística. Desde seu advento, Saussure	Século XIX permaneceram em segundo plano. Ao tomar a língua como objeto de seu
08	privilegiou as pesquisas dentro do vasto campo do estudo da língua oral. No capítulo 6	estudo,
09	do curso de Linguística Geral, Saussure dá à escrita uma espécie de status de segunda	Saussure (1966: 33-41) dá à escrita um status de um fenômeno menor, vendo-a
10	ordem, de fenômeno menor, quase como um mal necessário.	como se fosse simplesmente uma imagem gráfica, portanto, quase como um mal
11	----------	necessário, o que pode ser identificado no capítulo *VI do Curso de Linguística geral*.

O Quadro 8 é composto de duas versões escritas por Louise no momento em que estava redigindo o relatório da primeira iniciação científica. O excerto 1 foi reescrito quatro vezes até a versão final. A primeira versão foi identificada como *Excerto 1*, na metade esquerda do quadro; a quarta versão foi identificada como *Excerto 2*, na metade direita do quadro. Na análise do quadro, destacamos quatro traços que caracterizam o tempo da *escrita cosmética*.

O primeiro traço refere-se ao momento em que Louise parece ocupar o lugar de todo saber. Ele pode ser observado, por exemplo, na afirmação: "Acompanhando a história da humanidade [...]" (linha 01). Nela, o verbo "acompanhar" representa uma ação que não poderia ser realizada por uma pessoa. Considerando que a espécie humana tem cerca de 200 mil anos, não haveria alguém com idade suficiente para acompanhar a

história da humanidade. Ao utilizar esse verbo, Louise parece ter se colocado no lugar ocupado, no contexto da literatura, por um narrador onisciente, ou seja, daquele que tem um ponto de vista ilimitado, que pode se colocar além das barreiras do tempo e do espaço (FRIEDMAN, 2002).

A impressão de ocupar o lugar de todo saber também é criada, por exemplo, da emissão do seguinte julgamento de valor: "Estes estudos, entretanto, visavam apenas [...]" (linha 04). O emprego do advérbio "apenas" cria um efeito de sentido segundo o qual Louise se autoriza a menosprezar os estudos realizados por pesquisadores que, objetivamente, tinham percurso muito maior do que o dela à época. De que lugar ela se autorizaria a fazê-lo? Além disso, ao não citar os "estudos" aos quais se refere, Louise dá a impressão de não os ter lido ou não saber referenciá-los tal qual comumente se faz nesse tipo de trabalho.

O segundo traço que caracteriza o tempo da *escrita cosmética* é o preenchimento. Lemos (1977) define a noção de *estratégia* levando em conta o que ela julga ser a "maior complexidade da modalidade escrita relativamente à oral e, dentro da modalidade escrita, do discurso dissertativo ou reflexivo, relativamente a outros tipos de discurso" (LEMOS, 1977, p. 62).

A autora correlaciona a hipótese da maior complexidade do discurso dissertativo com a exigência de descentração dos contextos imediatos e de experiência pessoal. Essa exigência parece poder ser associada aos obstáculos epistemológicos de Bachelard (1938). Outro fator de maior complexidade seria a "[...] natureza demonstrativa do discurso dissertativo, seu compromisso com a retórica, ou com a intenção persuasiva". (LEMOS, 1977, p. 62).

Nesse contexto, a autora utiliza o termo "estratégia" para referir as ações daqueles que se defrontam com "uma tarefa para cuja execução não está preparado, lançando mão

então, dos recursos de que dispõe a despeito de sua maior ou menor eficácia" (LEMOS, 1977, p. 63). É o caso dos dados analisados por ela em redações de vestibular. Nesses textos, deparando-se, entre outros, com circularidades e desvios classificados como *nonsense,* Lemos (1977) explica sua ocorrência em termos de estratégia de preenchimento. Por não ter o que escrever, o candidato recorreria, por exemplo, a chavões, lugares-comuns.

Resta dizer que, nesse caso, o efeito de todo saber se dá justamente pela tentativa de tamponar a insuficiência do escritor frente à dificuldade da tarefa. É o caso, por exemplo, do excerto: "Ao longo dos tempos, grandes esforços para a compreensão destes enigmas foram feitos [...]" (linhas 02 e 03). Nele, o uso de uma locução adverbial de tempo – "ao longo dos tempos" – constrói um sentido segundo o qual há eventos que ocorrem em um período de tempo não específico, referindo-se a situações não marcadas em um tempo determinado (MARTELOTTA, 1994).

A opção de Louise por utilizar uma locução que caracteriza um tempo abrangente parece ser um modo de tamponar sua dificuldade de localizar o tempo em que foram feitos os esforços dos pesquisadores aos quais ela se refere. Nossa hipótese quanto a essa dificuldade parece poder ser endossada pelo uso do adjetivo "grandes", empregado como um julgamento de valor quanto aos esforços dos pesquisadores. Esse emprego, contudo, não deu a ver que características dos referidos esforços poderiam caracterizá-los como "grandes".

O terceiro traço que caracteriza o tempo da *escrita cosmética* se refere à escrita ancorada nos trabalhos de autores cânones, sem que seja considerada sua relevância para a linha argumentativa da pesquisa. É o que ocorre, por exemplo, na afirmação: "Desde seu advento, Saussure privilegiou as pesquisas dentro do vasto campo do estudo da língua oral." (linhas 07 e 08). Como o tema do trabalho eram as pesquisas a respeito da escrita

e de seu ensino, o primeiro aspecto a ser questionado é o fato de recorrer a Ferdinand de Saussure, visto que tal autor não se dedicou a pesquisar nem um nem outro assunto.

Nas linhas 07 e 08, o verbo "privilegiar" foi usado por Louise para emitir um julgamento de valor segundo o qual Saussure teria dado um tratamento especial às pesquisas a respeito da língua oral. Trata-se de uma afirmação não fundamentada, caracterizando ou estratégia de preenchimento ou mesmo alienação aos comentaristas do autor, que repetem essa afirmação de modo pouco explicativo.

Usando mecanismos de busca na internet, os trabalhos que se voltam para fazer a crítica de uma suposta ausência da escrita na Linguística que teria sido gerada por uma escolha problemática de Saussure são tão abundantes quanto insistentes. Nesse momento de sua elaboração, Louise parece ter estado alienada à perspectiva que deles se depreende.

Essa tendência também se fez ver na afirmação: "No capítulo 6 do curso de Linguística Geral, Saussure dá à escrita uma espécie de *status* de segunda ordem, de fenômeno menor, quase como um mal necessário" (linhas 08 a 10). Nela, Louise utilizou o verbo "dar" para indicar uma ação realizada pelo autor, a de atribuir um significado para a escrita, marcado pelo uso de expressões como "segunda ordem", "fenômeno menor" e "mal necessário".

O quarto traço que caracteriza o tempo da *escrita cosmética* é a dificuldade de mudar de posição subjetiva com relação ao saber. Experimentando dificuldades para abandonar uma dada formulação, ao reescrever o sujeito limita-se a alterar a superfície textual, insistindo na mesma ideia.

É o que pode ser percebido quando cotejamos o *Excerto 1* com o *Excerto 2*. O cotejamento permite-nos verificar que, mesmo após ter reescrito, Louise manteve a posição de todo saber. Isso pode ser notado, por exemplo, no trecho em que ela escreve: "As pesquisas sobre a escrita desde o surgimento da linguística moderna no Século XIX

permaneceram em segundo plano" (linhas 01 e 02). No excerto, nossa informante fez uma asserção de verificação impossível. Para acompanhar as "pesquisas sobre a escrita desde o surgimento da linguística moderna no Século XIX", Louise precisaria ter feito uma vasta investigação, o que seria impossível em uma primeira iniciação científica.

Das linhas 09 a 11 do *Excerto 2*, Louise manteve a relação que vinha estabelecendo com Saussure, caracterizada pela forte presença do discurso de terceiros (na maioria, comentadores) que a levaram a não se certificar a respeito de quais afirmações poderiam, com maior ou menor legitimidade, ser imputadas ao linguista.

5.2 Escrita crítica

A *escrita crítica* é aquela na qual, tendo percebido o caráter cosmético de sua reescrita, o sujeito se torna excessivamente precavido, passando, de maneira ingênua, a acreditar em uma habilidade que ainda não tem.

Nesse tempo, quem escreve adota uma posição de desconfiança, "[...] busca segundas intenções ou posições ideológicas pouco defensáveis" (RIOLFI, 2011, p. 27) naquilo que lê. Agora, a dificuldade de mudança de posição de quem escreve com relação ao que escreveu pode ser correlacionada com o efeito rebote do tempo anterior. É o que ocorre, por exemplo, no primeiro dos excertos representados no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9: Versões inicial e final da introdução do relatório da 2ª iniciação científica

	Excerto 1	**Excerto 2**
01	Mas, ao olharmos atentamente para essa conclusão, podemos ver que ela é	----------
02	muito genérica e ao mesmo tempo não diz nada da pesquisa, pois essa conclusão	----------
03	poderia estar em qualquer outro trabalho sobre leitura e escrita.	----------

O Quadro 9 é composto de duas versões escritas por Louise no momento em que estava redigindo o objetivo da segunda iniciação científica. O *Excerto 1* foi reescrito três vezes até a versão final. A primeira versão foi identificada como *Excerto 1*, na metade esquerda do quadro. Trata-se dos trechos escritos por Louise para analisar a conclusão do *Trabalho de Conclusão de Curso* do informante da pesquisa. Esse trecho foi suprimido da terceira versão, identificada como *Excerto 2*, na metade direita do quadro.

Na análise do *Excerto 1*, destacamos dois traços que caracterizam o tempo da *escrita crítica*.

O primeiro traço é a posição prevenida de quem escreve, que pode ser observada desde o início do segmento. Ao optar pelo uso do conector interfrástico "Mas", Louise estabelece uma contrajunção (KOCH, 1992) que marca o que ela pensa ser uma relação de superioridade entre sua posição e aquela presente no segmento analisado por ela, a saber: "Na conclusão a professora afirma que se pode concluir da pesquisa realizada que 'trabalhar a leitura e escrita, de uma forma significativa, não é tarefa fácil [...]'". Na sequência, Louise continua apontando para sua posição desconfiada ao escolher incluir o qualificativo "atentamente" no sintagma "ao olharmos atentamente".

O segundo traço que caracteriza o tempo da *escrita crítica* é a busca de posições pouco defensáveis. Ele pode ser observado, por exemplo, no trecho "podemos ver que ela é" (linha 01), no qual Louise não chega a construir uma argumentação. Em vez disso, por meio do uso do verbo na primeira pessoa do plural, parece dar a impressão de incluir o leitor em uma conclusão precipitada, que o texto não fornece condições para obter. Além

disso, a escolha lexical do verbo “ver” cria um efeito de sentido de que a opinião de Louise é algo evidente - bastaria ao leitor olhar o texto para vê-lo assim como ela o enxergava.

Nas linhas subsequentes, Louise, em uma espécie de crescente, reitera sua opinião três vezes. Uma síntese dessa opinião poderia ser feita do seguinte modo: o texto analisado é (muito) genérico. Provavelmente, o que teria levado Louise a ficar reproduzindo a mesma ideia teria sido a dificuldade nesse momento de buscar em seu *corpus*, fragmentos que pusessem sustentar sua hipótese de trabalho. Assim, seu texto ficou tão genérico quanto o criticado por ela.

Ao percebermos que o *Excerto 1* foi suprimido espontaneamente por Louise, visto que no *corpus* não há marcas que indiciem a influência de leitores externos com relação à decisão dessa supressão, podemos hipotetizar que, ao reler o que havia escrito, ela avaliou a precariedade de sua formulação. Assim, na transição da versão que contém o *Excerto 1* para aquela que contém o *Excerto 2*, existem indícios da instalação do *trabalho de escrita*, que passaremos a comentar.

5.3 Instalação do trabalho de escrita

O tempo da *instalação do trabalho de escrita* é aquele que inaugura, para quem escreve, o lugar de não saber, abrindo a possibilidade de mudança de posição subjetiva. Nele, ao escrever, a pessoa se dá conta de que a escolha de cada palavra pode construir um sentido novo. O ato de escrever tem um efeito sobre quem escreve, permitindo que a pessoa mude a relação com o próprio texto. Aquele que escreve passa a reler-se. Nas

palavras da autora, nesse tempo a "[...] escrita exerce efeitos de interrogação sobre aquele que se propôs a escrever, o ultrapassa" (RIOLFI, 2011, p. 28).

Isso posto, é necessário pontuar que esse tempo não é único. Dependendo de fatores variáveis, como, por exemplo, a dificuldade da tarefa para um mesmo sujeito, o *trabalho de escrita* pode estar presente ou não.

O tempo da *instalação do trabalho de escrita* é aquele que ocorre, por exemplo, nos excertos representados no Quadro 10, que se segue.

Quadro 10: Versões inicial e final da introdução da dissertação de mestrado

	Excerto 1	**Excerto 2**
01	Frequentemente, no meio acadêmico, muito se tem discutido sobre a natureza e a	Meu empreendimento se justifica uma vez que, embora muito se tenha discutido
02	qualidade dos textos produzidos nos programas de mestrado na atualidade. Ora se	a respeito da qualidade dos textos produzidos nos programas de mestrado no meio
03	discute os impactos da redução do tempo destinado à pós-graduação stricto-sensu sobre	acadêmico na atualidade[2], são raros os trabalhos que se dispõem a focalizar os meandros
04	a qualidade dos trabalhos, ora se discorre sobre a adesão dos mestrandos aos temas	do ato de escrever e os modos como aquele que escreve se relaciona com a escrita.
05	teóricos em voga no momento, ora se interroga sobre os efeitos da criação de grupos de	Acompanhando esta discussão de maneira mais extensa, é possível perceber que
06	pesquisa na realização dos trabalhos, etc. [...]	ora se discute os impactos da redução do tempo destinado à pós-graduação *stricto-sensu*
07	[...]	sobre a qualidade dos trabalhos, ora se discorre sobre a adesão dos mestrandos aos
08	[...]	temas teóricos em voga no momento, ora se interroga sobre os efeitos da criação de
09	Uma outra discussão corrente, tanto no meio acadêmico quanto escolar, refere-se	grupos de pesquisa na realização de trabalhos, ora se refere à resistência dos alunos da
10	à resistência dos alunos da escola básica no momento em que o professor lhe demanda a	escola básica no momento em que o professor lhe demanda a escrita de um texto.
11	escrita de um texto. [...]	

O Quadro 10 é composto de duas versões escritas no momento em que Louise estava redigindo a justificativa de sua dissertação de mestrado. Em sua versão original, o

Excerto 1, transcrito na metade esquerda do quadro, é composto de 14 linhas. Entre as linhas 6 e 9, um excerto de 6 linhas na versão original não foi transcrito no quadro, posto que seu conteúdo é pouco relevante para os aspectos da análise que buscamos salientar nesse momento de nossa discussão.

O *Excerto 1* foi reescrito dez vezes até a versão final. A décima versão foi identificada como *Excerto 2*, na metade direita do quadro. Na linha 3, percebe-se que Louise decidiu incluir uma nota de rodapé que, no caso, passou a ser a nota número "2" de seu texto. O conteúdo dessa nota consistia em uma lista contemplando um total de 6 autores e 7 obras, precedida da frase "Sobre esse assunto, confira:".

Na sequência, destacamos quatro traços que caracterizam o tempo da *instalação do trabalho de escrita*.

O primeiro traço refere-se à instauração de um lugar de não saber. Trata-se do momento em que aquele que escreve se dá conta de que não detém todo o saber e precisa, por conseguinte, realizar estratégias para dar a ver aquilo que, sozinho, não conseguiria afirmar. O reconhecimento desse fato por parte de Louise pode ser indiciado na própria inclusão da nota de rodapé número "2", cujo acréscimo indicia que, ao refletir a respeito do assunto tratado no excerto, a jovem considerou outros trabalhos além do seu próprio.

O segundo traço que caracteriza o tempo da *instalação do trabalho de escrita* é a reescrita consequente, em especial no que tange à implicação subjetiva. O cotejamento dos segmentos iniciais do *Excerto 1* e do *Excerto 2* do Quadro 10 permite tornar essa ideia mais clara.

1. Frequentemente, no meio acadêmico, muito se tem discutido sobre a natureza e a qualidade dos textos produzidos nos programas de mestrado na atualidade.

2. 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 [...]

O cotejamento permite notar que grande parte das sentenças se mantém de uma versão para a outra. Repetem-se "muito se tem discutido" e "a qualidade dos textos produzidos nos programas de mestrado". Ajustes gramaticais foram realizados, no caso, a substituição de "sobre" por "a respeito" e de "se tem" por "se tenha". Paralelamente, Louise optou pelo deslocamento de "no meio acadêmico" do começo para o fim da frase. A única subtração empreendida foi a de "a natureza".

A principal mudança se dá em termos de acréscimo, no caso, do segmento "Meu empreendimento se justifica uma vez que, embora [...]". Nele, percebemos que a escolha pela primeira pessoa do pronome possessivo "Meu" acaba por nos dar indícios de como o sujeito se constitui na linguagem. Entendemos que a escolha por enunciar na primeira pessoa dá a ver aquilo que Benveniste apontou na afirmação segundo a qual: "A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação" (BENVENISTE, 1989, p. 82).

A enunciação dá, assim, mostras de certa relação entre aquele que enuncia e o mundo. Na análise do que Louise escreveu, essa relação parece evidenciar uma reescrita consequente, na qual a jovem pesquisadora optou por uma maneira de enunciar que marca sua implicação subjetiva com aquilo que ela estava escrevendo.

O terceiro traço que caracteriza o tempo da *instalação do trabalho de escrita* é o fato de a escrita em si passar a exercer um efeito de interrogação sobre aquele que escreve. Cotejando os dois excertos transcritos no Quadro 10, percebemos esse efeito. No *Excerto 1*, observamos que Louise estava formando um conjunto de três itens entre as linhas 02 e

06, deixando um item separado no texto (linhas 09 a 11). Ao reler o que havia escrito, Louise agrupou os quatro itens, como pode ser acompanhado nas linhas 06 a 10 do *Excerto 2*.

Na reescrita do *Excerto 1*, Louise parece ter se interrogado a respeito de qual seria o critério que a teria levado a agrupar e a separar as coisas. A nosso ver, essa interrogação permitiu que ela se desse conta do fato de que, ao agrupar os quatro itens listados, daria maior força argumentativa para sua afirmação de que "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." (linhas 02 a 04, *Excerto 2*). Isso porque, quanto maior a lista dos trabalhos que não focalizam "os meandros do ato de escrever", maiores são as chances de o leitor se convencer de que os trabalhos como o de Louise "são raros".

5.4 Responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor

A *responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor* é o tempo em que aquele que escreve consegue alterar a relação que estabelece com as palavras. Em vez de procurar reproduzir o que já foi dito, a pessoa responsabiliza-se por buscar construir um novo dizer. Trata-se da passagem que lhe permite experimentar o entusiasmo ao escrever (RIOLFI, 2011).

Assim, podemos perceber que esse tempo se relaciona mais com a posição adotada por aquele que escreve do que com o texto em si. Trata-se mais de tentar sustentar uma posição do que propriamente conseguir fazê-lo. Nesse tempo, a pessoa busca inscrever

no mundo um lugar para o seu nome enquanto um (futuro) autor. É o que ocorre, por exemplo, nos excertos representados no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Versões inicial e final da introdução da tese de doutorado

	Excerto 1	**Excerto 2**
01	Ascender à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma	Ascender à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma
02	brusca mutação que contradiz o passado.	brusca mutação que contradiz o passado.
03	Gaston Bachelard	Gaston Bachelard
04	Quando uma pessoa se aproxima de uma escola ou instituição para quem solicita	Esta tese defende que uma formação universitária pode levar quem dela se beneficia a
05	uma formação, caso seu desejo seja decidido, de uma coisa nós sabemos: ele reconheceu	sofrer uma transformação no modo como se relaciona com sua palavra. De um estado em que
06	a necessidade de se abrir para uma transformação brutal que é experienciada por quem	o que conta é externo a quem aprende, quem está em formação passa a internalizar o que
07	decide matar a parte de si que está bem velha, pois tem a idade de seus preconceitos. Esse	aprende, de modo a conquistar uma relação vivificante com o saber. Para tanto, precisa matar
08	é o ponto de partida da epígrafe, retirada de um trecho da obra do filósofo Gaston	a parte de si que tem a idade de seus preconceitos. Esse é o ponto de partida da epígrafe elegida
09	Bachelard, elegida para a abertura desta tese,	para a abertura desta introdução, retirada de um trecho da obra do filósofo Gaston Bachelard [...]

O Quadro 11 é composto de duas versões escritas no momento em que Louise estava redigindo a tese de sua tese de doutorado. O *Excerto 1* foi reescrito sete vezes até a versão final. A primeira versão foi identificada como *Excerto 1*, na metade esquerda do quadro. A sétima versão foi identificada como *Excerto 2*, na metade direita do quadro.

Nas linhas 01 e 02 dos *Excertos 1* e *2*, Louise citou um trecho da obra de Gaston Bachelard como epígrafe da introdução de sua tese de doutorado. Na sequência, ela escreveu o nome do autor (linha 03).

No *Excerto 1*, observamos que nas linhas 04 a 07 Louise fez uma tentativa de parafrasear o texto citado na epígrafe, transpondo-o para o contexto do trabalho que estava sendo introduzido por ela. Pareceu-nos que Louise estava fazendo um esforço para

dar a ver como as considerações do autor citado na epígrafe podiam ser levadas em conta no contexto de formação de pesquisadores, no qual seu trabalho estava inserido. Com isso, a nosso ver, ela estava tentando estabelecer uma relação entre a citação que fez do trabalho de Bachelard e a própria tese.

Logo após (linhas 07 e 08), Louise tenta explicitar a relação estabelecida por ela entre o que vinha descrevendo nas linhas precedentes e o excerto de Bachelard, por meio do trecho: "esse é o ponto de partida da epígrafe". Ao referir-se à "epígrafe", na linha 08, Louise não especifica que a epígrafe era de sua tese. Tal omissão poderia levar à compreensão de que a epígrafe teria sido "retirada de um trecho da obra do filósofo Gaston Bachelard" (linhas 08 e 09). Contudo, na obra do autor, o trecho citado por Louise não era uma epígrafe.

Ainda no que se refere à "epígrafe", há uma ambiguidade no trecho "elegida para a abertura desta tese", em que não é possível saber se o que foi "elegido" foi a obra de Gaston Bachelard ou a epígrafe da tese. Percebemos que essa primeira tentativa de paráfrase apresenta o texto de Bachelard, mas não a tese de Louise.

Depois de escrever o trecho que transcrevemos no *Excerto 1* do Quadro 11, Louise o reescreveu sete vezes, sendo que em três delas fez reformulações do tipo que encontramos na *escrita cosmética* (RIOLFI, 2011), ou seja, fez alterações superficiais no texto, como o ajuste da pontuação, por exemplo.

Na sétima reescrita, contudo, percebemos mudanças textuais mais significativas. Elas podem ser acompanhadas no trecho transcrito no *Excerto 2*. Nele, percebemos que a perspectiva adotada por Louise se inverteu: a nomeação da epígrafe apareceu apenas na linha 08. Além disso, percebemos que, nas primeiras sete linhas, Louise investiu na explicitação de sua tese. Ela o fez explicitamente, começando com "Esta tese", prosseguindo com o verbo "defender".

A nosso ver, a reescrita feita por Louise deu a ver um modo de alterar a relação que estabeleceu com as palavras, na medida em que ela conseguiu delimitar qual era a tese de sua tese. Além disso, entendemos que o modo como Louise tomou uma ideia do trabalho de Gaston Bachelard como epígrafe para sua tese dá a ver o fato de essa epígrafe, além de ter servido como um norte para seu trabalho, também foi tomada como metáfora para estudar seu objeto de pesquisa e comprovar sua tese. Assim, avaliamos que Louise, em vez de procurar reproduzir o que já foi dito, responsabilizou-se por buscar meios para construir o seu dizer, dando mostras de ter passado pelo tempo da *responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor* (RIOLFI, 2011).

Nosso intuito neste capítulo foi o de descrever o percurso de onze anos durante o qual Louise tentou atravessar o *inferno da escrita* (RIOLFI, 2011) em direção à construção da fundação e da sustentação de seu nome enquanto autor. Como procuramos mostrar, essa travessia fez-se de diferentes movimentos, os quais não só se relacionavam com a apropriação dos conhecimentos produzidos na área na qual a pessoa que estava sendo formada se inseriu, mas, acima de tudo, com a fundação de um lugar enunciativo de onde buscava dar consequência a eles.

6 Escrita em movimento: a tessitura de textos acadêmicos

Neste capítulo, mostramos o percurso de alguém que se propõe a escrever um texto acadêmico. Para tanto, realizamos a análise de versões de texto redigidos por Louise, buscando nelas localizar as *marcas invisíveis* e as *marcas visíveis* (GRÉSILLON, 2007) de mudanças linguístico-textuais.

O capítulo está dividido em duas partes: a primeira é dedicada à análise de *marcas invisíveis de reformulação textual* e a segunda, à análise de *marcas visíveis de reformulação textual*.

6.1 Marcas invisíveis de formulação textual

O termo *marcas invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007) refere-se às marcas que não podem ser observadas na superfície textual das versões, tendo que ser reconstruídas. Essas marcas, em geral, podem ser recuperadas dos momentos iniciais da construção de um percurso de pesquisa.

Para analisar as *marcas invisíveis de formulação textual*, recorreremos a duas abordagens:

1) *descritiva*, pautada na abordagem proposta pela crítica genética. Nas *marcas invisíveis de formulação textual*, a abordagem descritiva, por meio da análise de

versões de textos, visa a descrever os momentos nos quais o pesquisador, ao fazer anotações, por exemplo, prepara o trabalho intelectual que dará origem à escrita de parte de seu trabalho. É o caso de um fichamento de leitura que não chega a ser integralmente utilizado na versão do texto, mas a fundamenta;

2) *analítica*, feita de modo a buscar mostrar como há, no processo de escrita de um pesquisador em formação, momentos nos quais é possível encontrar indícios, de presença de *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938), nas *marcas invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007).

a) *Visão descritiva*

Para mostrar a gênese invisível de uma dada formulação textual, selecionamos três excertos, relativos ao período em que Louise estava no mestrado. Eles foram retirados de seu caderno de anotações. Seu conteúdo são anotações avulsas e notas de leitura. O critério de inclusão desses excertos foi o fato de que, na escrita da dissertação, sua existência mostrou-se consequente.

A nosso ver, o processo que levou Louise a produzir anotações e, posteriormente, possibilitou a escrita de partes de seu relatório pode ser, em certa medida, relacionado ao processo que levou à invenção da escrita pela humanidade, como descrevemos no Capítulo 3 desta tese.

No que se segue, passamos a apresentar cada um deles nas Figuras 7 a 10.

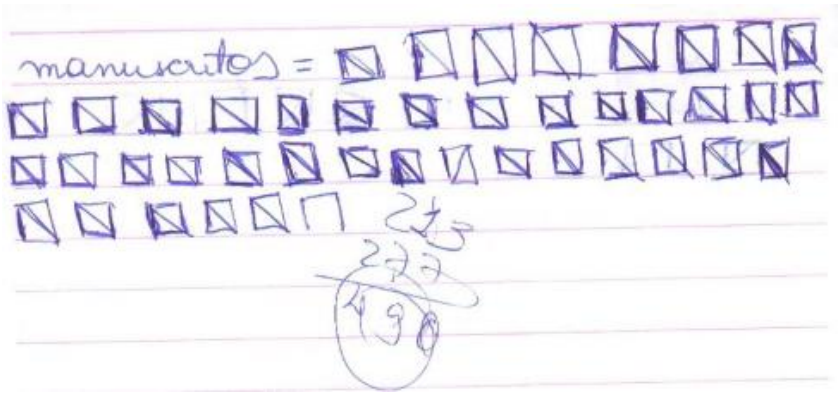


Figura 7: Fragmento do caderno de anotações de Louise (2007).

A Figura 7 registra parte do trabalho realizado por Louise para a organização e a checagem da quantidade dos dados que compunham o *corpus* de sua pesquisa de mestrado. Trata-se da contabilização dos manuscritos produzidos por um de seus informantes, aquele que apresentou maior produção. Louise escreveu em suas anotações que esse informante havia doado sua produção de maneira desorganizada.

A notação da contabilidade de dados foi empreendida por meio de marcações gráficas que se assemelham a registros contábeis feitos a partir do uso de nós e entalhes empregados pelo homem antes da invenção da escrita (FÉVRIER, 1959; FISCHER, 2009). Essa contabilidade foi utilizada por Louise na parte de sua dissertação na qual ela apresentou nove tabelas com dados quantitativos contendo o número de manuscritos produzidos por seus informantes.

Pode-se dizer, portanto, que a Figura 7 mostra um dispositivo gráfico por meio do qual Louise iniciou a contagem dos dados de sua pesquisa. A partir desses números, a informante tirou consequência dessas informações, buscando interpretá-las e integrá-las nos modos como, em sua avaliação, deveria construir a lógica argumentativa de seu trabalho.

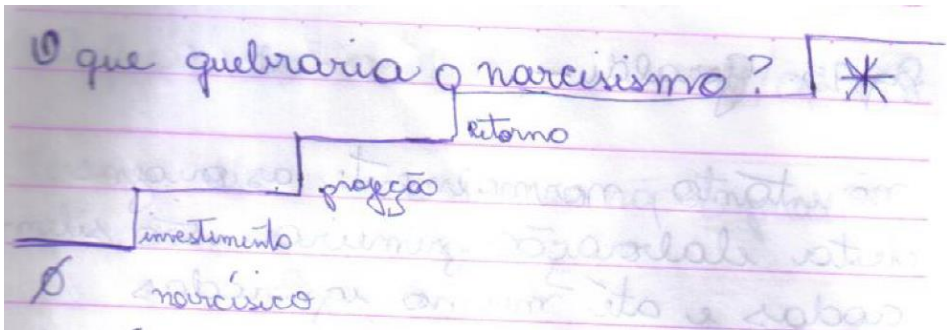


Figura 8: Fragmento do caderno de anotações de Louise (2007).

A Figura 8 apresenta um diagrama de parte da teoria estudada por Louise. Trata-se de anotações feitas a partir da leitura do texto *Sobre o narcisismo: uma introdução*, de Sigmund Freud (1914). O recurso ao diagrama permitiu que Louise elaborasse, algumas semanas mais tarde, uma resenha teórica para constituir parte de um dos capítulos de sua dissertação de mestrado.

No canto superior esquerdo encontra-se a pergunta "O que quebraria o narcisismo?". Um desenho de cinco degraus (representando, respectivamente: "∅"; "investimento narcísico"; "projeção"; "retorno"; "*") parece apresentar uma resposta para essa questão. É possível que o recurso gráfico aos degraus mostre a preocupação de Louise quanto a hierarquizar fenômenos seja por sua linha temporal, seja por sua importância.

Percebe-se, portanto, que a Figura 8, dedicada à representação gráfica da hierarquização de uma teoria, indicia um nível de reflexão de quem a elaborou, mais complexo que a Figura 7, dedicada à marcação gráfica da quantidade de manuscritos. Enquanto a Figura 7 reproduz uma anotação que se presta a um apoio para a memória, a Figura 8 reproduz outra que consiste em um apoio para a formulação da compreensão de um texto teórico complexo.

Não se trata, entretanto, de uma gradação de fenômenos, mas, sim, de tarefas de naturezas distintas. Enquanto, na Figura 7, a tarefa em questão se relacionava com o contar (dados), na Figura 8, relaciona-se com resumir (estudar um texto teórico).

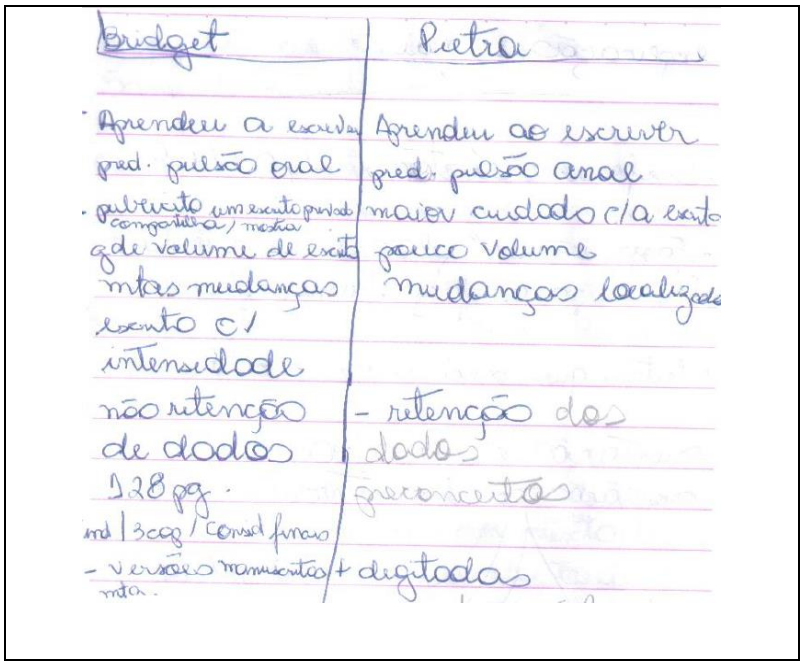


Figura 9: Excerto do caderno de anotações de Louise (2007).

A Figura 9 apresenta anotações feitas em tinta azul cuja versão original foi apagada pelo tempo. Assim, para maior conforto do leitor, sua transcrição pode ser lida no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12: Transcrição diplomática do conteúdo reproduzido na Figura 9

- Aprendeu a escrever	Aprendeu ao escrever
pred. pulsão oral	pred. pulsão anal
- publicita um escrito privado, compartilha	maior cuidado c/ a escrita
gde volume de escrita	pouco volume
mtas mudanças	mudanças localizada
escrito c/ intensidade	
não retenção de dados	- retenção dos dados
128 pg.	preconceitos
int./3cap./consid. finais	
- versões manuscritas mta.	+ digitadas

O Quadro 12 registra uma tabela na qual Louise buscou comparar as características de seus informantes. Trata-se de um subsídio para posteriores considerações a respeito dos dados que foram analisados, feita de modo a escrever diferentes itens referentes a cada informante, não chegando a formar frases. A nosso ver, esse tipo de comparação assemelha-se à *escrita analítica* (FÉVRIER, 1959).

Na anotação reproduzida no Quadro 12, características relativas aos informantes e a sua produção encontram-se misturadas. No processo de escrita do capítulo referente a esse assunto, no entanto, percebe-se um refinamento dessa escolha, pois vê-se a introdução de uma separação e a hierarquização das características. Assim, Louise dispôs, em diferentes lugares de sua dissertação, as informações referentes aos seus informantes e aquelas referentes às características de sua produção escrita.

As primeiras características escritas no Quadro 12, a saber, "aprendeu a escrever" e "aprendeu ao escrever", constituíram os modos como Louise nomeou o processo de escrita de cada uma de suas informantes, tendo sido utilizada desde a nomeação dos capítulos dedicados às análises das produções escritas de cada uma de suas informantes.

As segundas características, referentes às pulsões predominantes na produção escrita das informantes, foram delimitadas por Louise a partir da análise dos dados de sua pesquisa. Além disso, essas características pareceram tê-la auxiliado a escolher e a delimitar a teoria mobilizada na dissertação para explicar o conceito de pulsão.

Isso posto, vale ressaltar que algumas das características percebidas por Louise na análise dos dados de sua pesquisa, elencadas na tabela reproduzida na Figura 9, tenham permitido que ela chegasse à conclusão de quais foram as pulsões predominantes na escrita de cada informante, tais como: publicitar ou não o que escreveu; a quantidade de escrita; o número de mudanças; a intensidade da escrita e a relação com os dados de pesquisa.

A partir de uma visão descritiva, percebemos que os exemplos de *marcas invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007), reproduzidos nesta seção, mostram que elas constituíram uma espécie de "pré-escrita" que serviu de suporte inicial para a escrita de partes de relatórios de pesquisa. Em todos os casos, Louise partiu de marcações feitas com base em constatações iniciais a respeito do *corpus*, da teoria e dos dados de sua pesquisa para chegar a uma produção escrita. Para tanto, houve um investimento de Louise na revisitação das ideias preliminarmente pensadas e esboçadas, de modo a colocá-las à prova, na reescrita.

b) *Visão analítica*

No contexto da escrita de versões, percebemos que é possível buscar marcas que, não podendo ser localizadas na superfície textual das versões, podem ser reconstruídas ao acompanharmos os momentos iniciais da construção de um percurso de pesquisa, de modo a dar a ver os indícios da presença de obstáculos epistemológicos. No caso da análise do *corpus* de nossa pesquisa, o obstáculo epistemológico que se fez saliente foi o *mito da digestão* (BACHELARD, 1938).

Lembramos que esse obstáculo epistemológico se faz presente em versões de textos nos momentos em que o pesquisador adota uma posição de quem precisa, metaforicamente falando, "alimentar-se" de mais conhecimento antes de chegar a produzir algo.

A presença desse obstáculo epistemológico pode ser associada ao sintoma que, em psicanálise, recebe o nome de *procrastinação* (FREUD, 1940 [1938]). Impedido de

levar a cabo suas tarefas, o pesquisador tende a postergar o trabalho com a escrita. É por esse motivo que não conseguimos localizar marcas visíveis da presença do obstáculo epistemológico “mito da digestão” em versões de texto.

Seu ultrapassamento parece ser possível quando o pesquisador abdica da ideia segundo a qual precisa sempre de mais acesso ao conhecimento pré-construído e se lança na pesquisa, aceitando as contradições que dela possam advir.

Na análise do *corpus* de nossa pesquisa, pudemos localizar o obstáculo *mito da digestão* de duas maneiras, que passamos a descrever no que se segue.

A primeira maneira refere-se à mudança no ritmo de escrita. Nos primeiros seis meses de pesquisa Louise produziu dez versões de um arquivo em que sistematizou os dados coletados. No mesmo período, escreveu três versões do relatório de pesquisa, chegando a passar meses sem trabalhar nelas. Já nos seis meses finais de sua iniciação científica, Louise produziu duas versões do arquivo de sistematização dos dados e cinco versões do relatório de pesquisa. Além disso, reescreveu partes do relatório para produzir resumos para participar de dois congressos de sua área de pesquisa.

Percebemos, assim, que em um primeiro momento Louise trabalhou prevalentemente com os dados, pouco se dedicando à escrita. Depois, esse trabalho com a escrita do relatório recebeu mais investimento. É possível que, a princípio, Louise estivesse na presença do obstáculo epistemológico do *mito da digestão*, tendo, posteriormente, o ultrapassado.

A segunda maneira como esse obstáculo pareceu se fazer presente foi por meio da organização do tempo. Percebemos, por meio da análise das versões de texto escritas por Louise ao longo do período em que realizou sua primeira iniciação científica, que a jovem pesquisadora privilegiou a organização dos dados que compuseram o *corpus* de sua

pesquisa. Isso porque seu trabalho com o *corpus* ocupou cerca de um terço das vinte e sete versões que Louise escreveu durante a primeira iniciação científica.

Quando não estava trabalhando com o *corpus*, Louise estava reescrevendo partes de seu texto referentes à descrição dos dados. Assim, a análise propriamente dita foi trabalhada em cerca de vinte por cento das versões, vindo a ocupar aproximadamente uma das trinta páginas que compuseram o relatório final.

Tendo em vista a análise das *marcas invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007), consideramos que o trabalho realizado por Louise nos permite perceber o trabalho secreto e invisível da escrita. Trata-se de uma perspectiva que se aproxima daquela adotada por Riolfi (2003). Isso porque, para a autora, a escrita se constitui a partir da construção de uma *ficção textual* (RIOLFI, 2003), ou seja, de um modo de produzir um texto que não dê mostras do trabalho de reelaboração nele implicado. Com essa construção, torna-se possível "[...] dar a ver, de forma ficcionalizada, a sequência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas) compareceram para formar as ideias que compõem a ficção textual" (RIOLFI, 2003, p. 50).

Tendo entendido como a análise de *marcas invisíveis de formulação textual* pode dar a ver como se constitui o trabalho de escrita, no que se segue, passamos a analisar as *marcas visíveis*, com as quais queremos dar mostras de como se constituem os *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007) no processo de escrita.

6.2 Marcas visíveis de formulação textual

O termo *marcas visíveis de formulação textual* refere-se às marcas de mudanças textuais que podem ser observadas em versões de um mesmo texto. Em geral, essas marcas são feitas no decorrer de um percurso de escrita e registram os momentos nos quais o pesquisador formula o texto que dará origem a um relatório de pesquisa.

Conforme vimos no Capítulo 4 desta tese, a crítica genética propõe que as marcas visíveis de formulação textual (GRÉSILLON, 2007) são: *supressões*, *substituições*, *acréscimos* e *deslocamentos*.

Para analisar cada uma dessas operações, tal como fizemos na seção 6.1, empreenderemos, duas abordagens, a saber:

1) *descritiva*, isto é, a abordagem proposta pela crítica genética, que se propõe a descrever as transformações que ocorrem entre versões de texto;
2) *analítica*, no caso, tendo em vista nosso interesse em reconstruir o percurso de alguém que está no processo de formação de pesquisador, buscamos articular a presença de *marcas visíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007) no *corpus* de nossa pesquisa, com o possível ultrapassamento dos *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938) que essas marcas podem indiciar.

6.2.1 Supressões

a) *Visão descritiva*

As *supressões* são operações realizadas na reescrita do texto, de modo que aquele que escreve escolhe abandonar determinada formulação.

No que se segue, no Quadro 13, apresentamos um exemplo. Nele, a *supressão* pode ser observada a partir do cotejamento de duas versões de um dos capítulos de análise da tese de doutorado de Louise. Ressalte-se que o trecho transcrito no Excerto 1 foi tirado de uma versão produzida cerca de um mês antes do depósito da tese de doutorado de Louise. O trecho transcrito no Excerto 2, por sua vez, foi tirado da versão final da tese.

Quadro 13: Exemplo de supressão, retirado de manuscritos da tese de Louise[16].

	Excerto 1, da vigésima versão de um capítulo de análise da tese de Louise	**Excerto 2, da versão final de um capítulo de análise da tese de Louise**
01	Tais parágrafos não se mantiveram na versão	
02	final da dissertação, até porque a mestranda, ao	
03	longo do mestrado, mudou de objeto de	
04	pesquisa. Contudo, o que queremos destacar são	Entendemos que
05	as lições deixadas por XXXX ao longo do	as lições deixadas por XXXX ao longo do
06	processo de escrita das mestrandas que	processo de escrita das mestrandas
07	reverberaram nas outras versões que elas foram	reverberaram nas outras versões que elas foram
08	escrevendo durante a pesquisa.	escrevendo durante a pesquisa.

[16] Substituímos a referência ao orientando por “YYYY” e o nome do orientador por “XXXX”.

Cotejando os excertos transcritos no Quadro 13, percebemos que as quatro primeiras linhas do Excerto 1 foram suprimidas no Excerto 2. Percebemos, ainda, que na formulação apresentada na coluna da esquerda, Louise escreveu a expressão “o que queremos destacar” (linha 04) para se referir às lições deixadas por um orientador (linhas 04 a 08).

A nosso ver, é possível que, após reler o que redigiu, Louise tenha tomado a decisão de reescrever o Excerto 1, de modo a colocar no Excerto 2, no início da sentença, as lições que, em sua análise, ela entendeu terem sido deixadas por um orientador.

Para conseguir destacar essas lições, Louise suprimiu a parte inicial do Excerto 1 (linhas 01 a 04). Como consequência da supressão, ela conseguiu eliminar o efeito de incoerência entre a primeira e a segunda sentenças do Excerto 1, já que uma discorria a respeito da mudança de objeto de pesquisa do informante (linhas 01 a 04) e a outra, a respeito das lições deixadas pelo orientador (linhas 04 a 08).

b) *Visão analítica*

No contexto da escrita de versões, as supressões podem dar a ver os momentos nos quais o pesquisador em formação, ao retroagir sobre o que havia escrito, percebe que escreveu uma formulação que, de algum modo, avaliou como errada.

Com relação à supressão, o aspecto que queremos salientar é o da decisão. Só alguém que não mais se encontra alienado aos significantes que inicialmente redigiu (LACAN, 1964) consegue optar por suprimir um segmento.

Analisando o *corpus* de nossa pesquisa, queremos mostrar como, ao suprimir trechos de seus textos, Louise deu mostras de ter ultrapassado o obstáculo epistemológico da *opinião*. Para ultrapassá-lo, ela pareceu ter avaliado que não seria possível manter a formulação escrita, decidindo suprimi-la. É o que analisamos nos Quadros 14 a 16, que se seguem.

Exemplo 1

O Quadro 14, que se segue, é composto de duas versões de um excerto retirado do capítulo teórico da dissertação de mestrado de Louise. O Excerto 1 permaneceu intacto em cinco versões do capítulo até ser reescrito, na versão final.

Quadro 14: Excertos do capítulo teórico da dissertação de mestrado de Louise.

	Excerto 1	**Excerto 2**
01	Ao ler as onze linhas da resenha, pode-se dizer que se trata de um texto escrito	Ao ler as onze linhas da resenha, pode-se dizer que se trata de um texto escrito
02	em língua portuguesa. Contudo, não se pode dizer que a informante entendeu o que ela	em língua portuguesa. Contudo, a informante somente reproduziu as mesmas palavras [...]
03	mesma escreveu [...]	

No Quadro 14, percebemos que, da quinta versão (identificada como Excerto 1, na coluna esquerda do quadro) para a sexta versão (identificada como Excerto 2, na coluna direita do quadro), o seguinte trecho foi suprimido: “não se pode dizer que o informante entendeu o que ele mesmo escreveu” (linhas 02 e 03). Trata-se de uma afirmação feita no momento em que Louise discorria a respeito de um dado analisado, qual seja, um excerto escrito por seu sujeito de pesquisa.

A afirmação feita por Louise escapava ao escopo do que era possível sustentar. A partir de sua leitura, é possível interrogar: como um pesquisador – cujo objeto de pesquisa não é a compreensão de leitura – poderia, sem qualquer tipo de modalização, julgar a compreensão de seu sujeito de pesquisa? Podemos, assim, caracterizar o trecho suprimido como sendo uma expressão do obstáculo epistemológico *opinião*.

Lembramos que o obstáculo *opinião* se faz presente nos momentos nos quais o pesquisador pauta suas formulações em uma ideia formada antes do contato com o fenômeno estudado.

A *opinião* consiste, em última análise, na emissão de um juízo de valor que não pode ser sustentado. Assim sendo, no cotejamento de versões, seu ultrapassamento é possível na medida em que a opinião é questionada, levando-se em conta o quanto ela é operacional para a pesquisa realizada (BACHELARD, 1938). Desse modo, o ultrapassamento do obstáculo epistemológico *opinião* parece poder ser indiciado por meio da supressão de uma dada formulação verbal, como ocorre no exemplo que apresentamos no Quadro 14.

Nesse quadro, o fato de Louise ter decidido pela supressão do trecho sem que esse tenha sido alvo de qualquer comentário externo, ou de restrição de sua orientadora, parece indicar que, ao reler-se, ela mesma percebeu a inadequação do que escreveu. Riolfi (2003) nomeia esse tipo de efeito, no qual a releitura de um texto redigido por si mesmo pode proporcionar avanços no estado atual da formulação de um sujeito, como *trabalho de escrita*.

Exemplo 2

No Quadro 15, que se segue, está transcrita a primeira versão de um excerto de um capítulo de análise de dados da dissertação de mestrado de Louise. O excerto foi mantido sem reformulações até a quinta versão do capítulo, quando foi suprimido. Esse excerto reproduz um trecho no qual, no texto original, Louise analisava um dado, no caso, um texto redigido por um de seus sujeitos de pesquisa.

Quadro 15: Excerto de um capítulo de análise da dissertação de mestrado de Louise.

01	Se neste primeiro momento não há ainda um diálogo com as observações de seu
02	orientador, há, creio que posso dizer assim, com muitas outras vozes [...]

A leitura do excerto reproduzido no Quadro 15 permite perceber que Louise tinha uma expectativa com relação ao dado que estava analisando. Sua *opinião* era a de que seu sujeito de pesquisa deveria reagir diante das intervenções de seu orientador. Essa expectativa pareceu-nos ter sido marcada pelo uso da expressão "não há ainda", em que a presença do advérbio de tempo "ainda" apontaria para uma perspectiva de que, em um tempo futuro, poderia haver o que Louise nomeou como "um diálogo" (linha 01) entre o que o seu sujeito de pesquisa escreve e as "observações de seu orientador".

O trecho que transcrevemos no Quadro 15 parece, assim, dar indícios da presença do obstáculo epistemológico *opinião*, presença essa reforçada pelo uso do verbo "crer" (linha 02), na primeira pessoa do singular. Trata-se de um verbo que remete a um contexto de crenças, e não ao de uma pesquisa acadêmica. Além disso, a escolha de Louise, por usar a locução verbal "posso dizer" (linha 02), também na primeira pessoa do singular, parece apontar para uma posição segundo a qual ela se autoriza a emitir uma *opinião* a respeito do que estava discutindo, sem apresentar nenhum dado para comprovar.

O ultrapassamento desse obstáculo epistemológico foi possível quando Louise suprimiu o trecho em que dava a ver sua *opinião* a respeito do que deveria haver na

produção escrita de seu sujeito de pesquisa. Ao que nos parece, a decisão por suprimi-lo deu a ver o fato de que, possivelmente, Louise percebeu que a análise de um dado estaria em um trabalho pautado no contexto em que ele foi produzido. Ela pareceu, assim, ter abdicado de uma posição pautada em sua pessoalidade.

Exemplo 3

No Quadro 16, está reproduzido um trecho da terceira versão do capítulo teórico da dissertação de mestrado de Louise. Esse trecho permaneceu sem ser modificado por quatro versões, até ter sido reformulado, por meio do acréscimo de partes do texto.

Quadro 16: Excerto de um capítulo teórico da dissertação de mestrado de Louise.

01	[...] Se uma
02	pessoa que diz que quer escrever se recusa a sentar no computador e fazer o exercício
03	necessário de escrever várias páginas [...],
04	seguramente não será capaz de sustentar uma produção, pois ela não chegará a existir.

No Quadro 16, percebemos que, ao utilizar o advérbio “seguramente” (linha 04), Louise pareceu adotar uma posição em que se coloca como detentora de uma verdade, a qual ela pode assegurar. Essa posição assertiva parece dar margem, inclusive, para que ela faça um julgamento de valor. Esse julgamento, a nosso ver, estaria na avaliação de que o fenômeno descrito – as dificuldades de escrever – seria justificado por uma “recusa” de trabalhar, por parte de quem escreve.

Louise parece não ter considerado, por exemplo, as situações nas quais alguém pode não conseguir escrever por falta de conhecimento ou de informação a respeito do

que está estudando, ou, ainda, por falta de condições subjetivas para tal intento. Na versão seguinte, contudo, ao reescrever o trecho que acabamos de analisar, Louise reformulou-o, eliminando as marcas de julgamento de valor e adicionando partes referentes à análise.

6.2.2. Substituições

a) *Visão descritiva*

As *substituições* são operações realizadas quando aquele que escreve escolhe trocar uma parte do texto por outra em uma nova versão. No que se segue, apresentamos um exemplo no qual Louise substituiu uma palavra por uma expressão.

O trecho transcrito no Excerto 1 foi tirado de uma versão produzida cerca de um mês antes do depósito da tese de doutorado de Louise. O trecho transcrito no Excerto 2, por sua vez, foi tirado da versão final da tese.

Quadro 17: Exemplo de substituição, retirado de manuscritos da tese de Louise

	Excerto 1, da vigésima versão de um capítulo de análise da tese de Louise	**Excerto 2, da versão final de um capítulo de análise da tese de Louise**
01	validou a ideia inicial da	alterou o escopo da ideia inicial da
02	orientanda com inserção da locução	orientanda com inserção da locução
03	adverbial “em especial”, mostrando que	adverbial “em especial”, mostrando que
04	ainda que existem outras instituições que	ainda que existem outras instituições que
05	formam pessoas.	formam pessoas.

Do Excerto 1 para o Excerto 2 transcritos no Quadro 17, Louise substituiu o verbo “validou” pelo verbo “alterou”, acrescido do objeto “o escopo de”. A substituição incidiu sobre o modo como ela estava discorrendo a respeito do impacto da ação do orientador, em relação à escrita do orientando. Assim, o aspecto mais pontual do verbo “validar” dava a ver uma posição segundo a qual o orientador seria aquele que atuaria apenas a partir de uma perspectiva normativa, validando ou não as produções de seu orientando. Na substituição feita por Louise, o sentido mudou, passando a ser mais abrangente. Assim, o papel do orientador passou a ser o de “alterar o escopo” do que o orientando produz.

b) *Visão analítica*

No contexto da escrita de versões, as *substituições* podem dar a ver os momentos nos quais o pesquisador em formação, ao retroagir sobre o que havia escrito, percebe que redigiu uma formulação que, de algum modo, precisava de reformulações.

No que se refere à substituição, vale ressaltar o fato de que ela está ligada a uma decisão tomada por alguém que não está mais alienado aos significantes que redigiu inicialmente (LACAN, 1964).

Vejamos, no que se segue, dois exemplos, a partir da análise do Quadro 18.

Exemplo 1

O Quadro 18 reproduz a primeira versão de um excerto no qual Louise estava introduzindo sua pesquisa. O excerto foi mantido sem reformulações até a quinta versão do capítulo, quando foi subtraído.

Quadro 18: Excerto do relatório inicial da segunda iniciação científica de Louise.

01	[...] É de senso comum que professores, supostamente responsáveis por ensinar a
02	escrever, tem problemas de diversas ordens em sua própria escrita.

Na afirmação que transcrevemos no Quadro 18, Louise usou o argumento de que "É de senso comum" (linha 01) para sustentar a *opinião* de que "professores [...] tem problemas de [...] escrita" (linhas 01 e 02). Usou, ainda, os julgamentos de valor de que os professores aos quais ela se referia eram aqueles que "supostamente" (linha 01) ensinam a escrever de que os problemas apontados por ela são "de diversas ordem" (linha 02).

O ultrapassamento do obstáculo epistemológico *opinião* se fez ver nas versões seguintes, em que Louise substituiu a expressão "senso comum" por uma análise. A análise foi apresentada, no texto original, com o objetivo de investigar "em que medida

houve uma utilização da escrita propriamente dita, com suas potencialidades e limitações, ou se os textos [...] configuraram uma tentativa, por parte do professor, de uma utilização do alfabeto fonético como substituto da fala".

Por meio da substituição, portanto, Louise pareceu ter abdicado de uma posição de julgamento em relação aos sujeitos de sua pesquisa.

6.2.3. Acréscimos

Do ponto de vista descritivo, os *acréscimos* são operações realizadas quando aquele que escreve escolhe inserir palavras, sintagmas ou frases em uma nova versão. No que se segue, apresentamos um exemplo. Ressaltamos que o trecho transcrito no Excerto 1 foi tirado de uma versão produzida cerca de um mês antes do depósito da tese de doutorado de Louise. O trecho transcrito no Excerto 2, por sua vez, foi tirado da versão final da tese.

Quadro 19: Exemplo de acréscimo, retirado de manuscritos da tese de Louise[17].

	Excerto 1, da vigésima versão de um capítulo de análise da tese de Louise	**Excerto 2, da versão final de um capítulo de análise da tese de Louise**
01	Quais os efeitos dessa intervenção? Na próxima	Quais os efeitos dessa intervenção? Na próxima
02	versão do trabalho, XXXX	versão do trabalho, XXXX,
03		que antes não tinha escrito uma linha a respeito
04		do assunto,
05	inseriu um parágrafo de onze linhas no qual	inseriu um parágrafo de onze linhas no qual
06	discorreu acerca da motivação de sua pesquisa.	discorreu acerca da motivação de sua pesquisa.
07	Depois, citou exemplos para fundamentar sua	Depois, citou exemplos para fundamentar sua
	argumentação.	argumentação.

Ao cotejar as duas versões transcritas no Quadro 19, observamos que, na segunda, houve o acréscimo de uma oração intercalada: "que antes não tinha escrito uma linha a respeito do assunto" (linhas 03 e 04, Excerto 2). Provavelmente, do ponto de vista de Louise, esse acréscimo agregou valor argumentativo ao assunto a respeito do qual ela estava discorrendo, qual seja, os efeitos de uma intervenção (linha 01, Excerto 1). Isso porque, de acordo com Louise, seu sujeito de pesquisa teria inserido "um parágrafo de onze linhas" (linha 05) depois de seu texto ter recebido a intervenção do orientador. Essa inserção teria, para Louise, um caráter de novidade na produção escrita de seu informante.

Do ponto de vista analítico, no recorte de análise que realizamos, não foi possível localizar momentos nos quais os *acréscimos* de partes do texto indiciassem o ultrapassamento de obstáculos epistemológicos. Ao que pudemos perceber, esse

[17] Substituímos o nome do informante citado nos trechos transcritos por "XXXX".

ultrapassamento só foi possível quando Louise suprimiu ou substituiu partes do texto, abandonando um posicionamento que avaliou como sendo inconsistente.

Os acréscimos que Louise fez no texto depois de fazer uma supressão ou substituição, a nosso ver, apontam para os procedimentos que fazem parte do processo de escrita do texto acadêmico.

6.2.4. Deslocamentos

a) *Visão descritiva*

As operações de troca de uma parte do texto de um lugar para outro recebem o nome de *deslocamento*. No que se segue, apresentamos um exemplo, no Quadro 20. O trecho transcrito no Excerto 1 foi tirado de uma versão produzida cerca de um mês antes do depósito da tese de doutorado de Louise. O trecho transcrito no Excerto 2, por sua vez, foi tirado da versão final da tese.

Quadro 20: Exemplo de deslocamento, retirado de manuscritos da tese de Louise[18].

	Excerto 1, da vigésima versão de um capítulo de análise da tese de Louise	**Excerto 2, da versão final de um capítulo de análise da tese de Louise**
01	Para tanto, traremos alguns bilhetes	Trouxemos, para análise, alguns bilhetes
02	deixados pelo informante nas versões do	deixados pelo informante ZZZZ nas versões do
03	último capítulo escrito por ele	último capítulo escrito por ele. Em nossa
04	que indicam uma mudança de posição	avaliação, eles indicam uma mudança de posição
05	do mestrando em relação ao próprio trabalho.	do mestrando em relação ao próprio trabalho.

Nos excertos transcritos no Quadro 20, pudemos perceber que, majoritariamente, o trecho escrito no Excerto 1 foi mantido na reescrita, apresentada no Excerto 2. Da versão do Excerto 1 para a versão do Excerto 2, a mudança feita por Louise foi com relação à organização do capítulo de análise. Ela deslocou uma das partes do capítulo, considerando a necessidade de uma hierarquizar as categorias mobilizadas na análise, categorias essas que estavam postas sem um critério de organização.

b) *Visão analítica*

Os *deslocamentos* realizados em versões de texto podem indiciar os momentos nos quais o pesquisador em formação percebe, por meio da retroação sobre o próprio texto, a necessidade de reorganizá-lo, deslocando partes dele. Na análise de nosso *corpus*, percebemos que os deslocamentos realizados tiveram impacto na organização do texto,

[18] Substituímos o nome do orientador citado nos trechos transcritos, por “XXXX”.

não indiciando, assim, a presença e o ultrapassamento de nenhum obstáculo epistemológico.

7 O papel do outro nos pontos de virada

Neste capítulo, buscaremos estudar as possíveis correlações entre o processo empreendido na reescrita e os apontamentos de leitura em versões de texto feitos por terceiros, mais especificamente, a orientadora de Louise e seus colegas do grupo de pesquisa.

Privilegiaremos, dentre os modos possíveis que uma pessoa tem de incidir sobre o texto de terceiros, uma incidência que já foi descrita como *Agente do Real* (RIOLFI; ANDRADE, 2009), em especial, no que se refere às intervenções realizadas pelo orientador. Trata-se da função exercida para intervir mais na posição subjetiva de quem escreve do que no texto ou na pesquisa propriamente dita. Eis um modo de, textualmente, exigir consequência do trabalho.

Ressalte-se, preliminarmente, que, no *corpus*, as marcas de intervenções feitas pela orientadora e seus colegas do grupo de pesquisa foram encontradas apenas a partir da segunda iniciação científica de Louise. Isso porque na primeira iniciação científica as intervenções incidiam diretamente sobre os textos escritos por Louise em reuniões presenciais, sem deixar marcas na superfície textual.

Na medida do possível, tendo em vista que a constituição subjetiva se dá sempre na relação de um sujeito com o outro (LACAN, 1956-1957), visamos a circunscrever como, na formação de um pesquisador, a presença do elemento de alteridade é fundamental para que os *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007) se deem.

Para nós, a presença de uma alteridade parece poder ser correlacionada com os pontos de virada, em especial, nos momentos nos quais aquele que está em formação, por

estar preso a uma identificação, tem dificuldade de escrever, vindo a produzir um texto ilegível ou incongruente.

Em nossa cultura universitária, a importância da presença de um orientador que acompanha um percurso de formação de pesquisador é reconhecida. A influência do trabalho do orientador na formação de seus orientandos foi alvo de pesquisa anterior (IGREJA, 2012). Nela, o principal aspecto estudado foi a instauração da *transferência de trabalho* (LACAN, 1964a), ou seja, a possibilidade, por parte do sujeito em formação, de deixar de se orientar pelas expectativas imaginárias de seu orientador e passar a se guiar por um desejo decidido de trabalhar suas questões.

Entretanto, se tomarmos o aspecto relativo à escrita propriamente dita, uma de suas funções mais importantes talvez seja auxiliar o orientando a, ao escrever, incorporar o outro no cálculo do que deve ou não ser escrito e a conseguir perceber os efeitos de sentido exóticos ou pouco claros que seu texto possa criar.

Assim, o orientador, por assim dizer, convida o orientando a realizar um exercício que, nas palavras de Riolfi (2015), requer fôlego, discrição e paciência para enfrentar a massa desordenada de ideias e a materialidade de seu texto, permitindo que o escrito trabalhe naquele que o escreveu.

Quando alguém lhe faz ver os efeitos do que escreveu, o sujeito pode: 1) afastar-se da identificação, com um caráter paralisante, diferenciando-se de seu objeto; e 2) construir outro lugar de enunciação.

As intervenções que podem incidir sobre uma identificação paralisante são aquelas que acabam podendo agir sobre a indiferenciação entre o sujeito e o outro. Essa indiferenciação ocorre em um estado no qual o sujeito toma o outro como referência, atribuindo-lhe o lugar de ser fonte das regras sociais (LACAN, 1961-1962).

Assim, quando uma identificação paralisante está em vigência, o sujeito parece ter dificuldade de diferenciar o texto próprio do texto do outro. Nesse contexto, o ponto de virada estaria, justamente, na possibilidade de estabelecer essa diferenciação e, como consequência, na perspectiva de compreender que o sistema de regras que rege a produção e a circulação de textos acadêmicos está para além da dupla orientando-orientador.

7.1 Intervenções ligadas à identificação ao orientador do trabalho

Se, por um lado, é normal, e até esperado que, em certa medida, quem elege alguém para orientá-lo acabe se identificando a essa pessoa, por outro lado, esse mesmo dispositivo pode dificultar a ocorrência dos *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007). A identificação pode atrapalhar os pontos de virada porque, na identificação, a pessoa toma o outro a quem se identifica a partir de uma imagem, isto é, de uma opinião.

A julgar pelas intervenções presentes no *corpus* analisado por nós, essa perspectiva foi partilhada por Jacqueline. Isso porque, em diversos momentos, em última análise, o que ela escreveu nas versões de texto de Louise poderia, potencialmente, tornar essa identificação mais frouxa, uma vez que incidia sobre modos a partir dos quais fosse possível se estabelecer uma separação entre Louise e seus objetos de identificação. Vejamos três exemplos, por meio da análise dos trechos transcritos nos Quadros 24 a 26, no que se segue.

Exemplo 1

Quando estava escrevendo a segunda versão do projeto de pesquisa de sua segunda iniciação científica, Louise a enviou para Jacqueline, que devolveu a versão com marcas de intervenções. A primeira delas incidiu sobre o título que Louise deu para o projeto, uma vez que era idêntico ao projeto de Jacqueline.

Ao perceber o colamento da orientanda ao trabalho da orientadora, Jacqueline poderia ter reagido de diferentes maneiras, inclusive, sentindo-se ofendida por receber um arquivo com a cópia do título de seu próprio trabalho. Contudo, possivelmente, calculando que Louise não havia se dado conta dos efeitos de sentido que esse colamento poderia gerar, a orientadora pareceu ter tentado mostrar esses efeitos. É o que pode ser acompanhado no Quadro 21, que reproduz a intervenção de Jacqueline, no que se segue:

Quadro 21: Intervenção da orientadora em segunda versão de projeto de pesquisa da segunda iniciação científica de Louise

01	**O TÍTULO NÃO PODE SER IDÊNTICO AO DO**
02	**ORIENTADOR. MUDEI.**
03	[...] SE UMA BANCA COTEJAR OS (títulos dos) DOIS
04	PROJETOS, NÃO PODE PARECER QUE SÃO UM, ENTENDE? [...]

No Quadro 21, estão transcritos dois segmentos de uma intervenção de Jacqueline. As linhas 01 e 02 são uma reprodução do bilhete escrito por Jacqueline. No texto original, o bilhete foi escrito abaixo do título do projeto de pesquisa da segunda iniciação científica de Louise, na página de rosto, na segunda versão. Nessa parte, Jacqueline pareceu ter tentado explicar para Louise que era necessário estabelecer uma diferença entre o título do seu trabalho e o do orientador.

As linhas 3 e 4, por sua vez, foram escritas, no texto original, na parte referente ao corpo do texto, no espaço em branco antes da introdução do projeto. Nesse momento, Jacqueline pareceu ter feito uma tentativa de incluir um terceiro na relação entre ela e Louise, no caso, a "banca" que avalia os projetos de pesquisa.

No conjunto, a intervenção realizada por Jacqueline foi marcada em vermelho e escrita em caixa alta. Acrescente-se que o conteúdo da primeira linha foi negritado. Essas marcas na forma do texto da intervenção parecem ser um modo encontrado por Jacqueline para tentar diferenciar graficamente o texto redigido por ela daquele redigido por Louise. Culturalmente, essa escolha gráfica pode, ainda, ser associada com um "sinal vermelho", usado para sinalizar um julgamento negativo da ação que estava sendo comentada.

Ressalte-se que onde teria sido esperada a ocorrência da frase "o título não pode ser idêntico ao do meu projeto", Jacqueline optou por se deslocar do lugar da pessoalidade, tendo utilizado o recurso de se referir a si própria na terceira pessoa, designando-se por meio da palavra "orientador" (linhas 1 e 2). Pareceu, assim, tentar estabelecer um distanciamento entre ela enquanto pessoa e a sua função de orientadora. Aparentemente, ela teve o cuidado de que a informação de que "o título não pode ser idêntico" fosse interpretada como uma regra geral, não como um capricho seu.

Nas linhas 3 e 4, parece existir uma preocupação em transmitir um conhecimento relativo ao funcionamento das bancas avaliadoras de bolsas para projetos de iniciação científica. No caso, Louise parecia estar ignorando uma expectativa, por parte de Jacqueline, de que a banca não só comparasse os títulos dos projetos dos docentes e de seus alunos como julgasse ideal serem pesquisas distintas.

O exemplo que se segue foi retirado da mesma segunda versão do projeto de pesquisa da segunda iniciação científica de Louise envolvida na seção precedente. Lembremos que, quando a redigiu, Louise tinha vinte e um anos de idade.

Na seção “problema e justificativa”, a jovem afirmou que ela conhecia quais eram os “três fatores” que influenciavam “diretamente” a “qualidade da escrita” do público que vinha procurando a universidade onde ela realizava a pesquisa, em nível de pós-graduação. Não apresentou estudos ou autores que pudessem corroborar com seu julgamento, produzindo um texto que configurava, assim, como julgamento de valor, ou, nas palavras de Bachelard (1938), apresentava o obstáculo epistemológico opinião.

O Quadro 22, na sequência, reproduz a intervenção de Jacqueline que, como veremos, segue uma linha bastante parecida com a que vimos analisando precedentemente:

Quadro 22: Intervenção da orientadora em segunda versão da introdução da dissertação de mestrado de Louise

01	**VOCÊ NÃO PODE FALAR ISSO, POIS NÃO E DOCENTE.**

A intervenção realizada por Jacqueline foi escrita em caixa alta, com letras negritadas e em vermelho. A primeira parte da frase, cujo verbo foi conjugado no imperativo negativo, configura em uma proibição (você não pode). A segunda, por sua vez, articulada pelo conector interfrástico de justificativa “pois” (KOCH, 1992) trata de, pela negatividade, devolver Louise para um lugar enunciativo que, na avaliação de Jacqueline, seria mais apropriado para a redação de seu texto (o de não docente).

Posto isso, podemos dizer que, em última instância, portanto, as intervenções de Jacqueline estabelecem ou reforçam o estabelecimento de uma diferença entre sua aluna e ela. Essa diferenciação poderia ser lida tomando-se o Complexo de Édipo (LACAN, 1957-1958) (já tratado no segundo capítulo desta tese) como chave de leitura.

Mais especificamente, o ponto de virada potencialmente envolvido nessa intervenção é análogo ao momento em que a criança deixa de considerar que a mãe

onipotente é a fonte da lei relativa aos seus caprichos obscuros e percebe que, por ser mortal e falante, também a mãe está submetida à lei simbólica, universal. O principal efeito dessa passagem, que retomaremos em nossas considerações finais, é uma alteração radical na relação do sujeito com o saber.

O Quadro 23, que se segue, reproduz um trecho do primeiro capítulo da dissertação de mestrado de Louise que recebeu uma intervenção de Jacqueline:

Quadro 23: Intervenção da orientadora em segunda versão do capítulo 1 da dissertação de mestrado de Louise

01	Ao encontrar o excerto acima, parei, por razões que, espero, se farão óbvias se você
02	pensar, Louise.

No Quadro 23, está transcrito um bilhete, grifado de azul, no qual Jacqueline se refere a um segmento de texto de cinco linhas do texto de Louise que, precedentemente, também havia sido grifado por ela da mesma cor. Dele, destacamos o fato de que, ao escrever "se você pensar" (linhas 01 e 02), poderíamos entender dois aspectos implícitos no que Jacqueline escreveu. O primeiro, de que, na avaliação dela, Louise não teria pensado quando escreveu. O segundo, de que, por não ter pensado, Louise não conseguiu ver o "óbvio".

Ao considerarmos esses dois implícitos, entendemos que, possivelmente, na avaliação de Jacqueline, a dificuldade de escrita de Louise não era de ordem cognitiva. Tratava-se, talvez, de uma distração comum, do tipo, estava pensando em outra coisa e não prestou atenção no que estava escrevendo, ou de um *recalcamento* (FREUD, 1915), em que Louise poderia ter visto o problema no que escreveu, caso, psiquicamente, tivesse aceitado olhar para sua própria produção. Possivelmente, por considerar os aspectos que

acabamos de descrever, Jacqueline pareceu ter feito uma intervenção do tipo *Agente do Real* (RIOLFI; ANDRADE, 2009), incidindo, assim, mais na posição subjetiva de Louise.

Sem aqui nos demorarmos a respeito da produção de Louise, que não é nosso objeto neste momento, é importante destacar que essa se caracterizava por um forte tom de emissão de juízo de valor, sem que as opiniões ali emitidas fossem alvo de qualquer tipo de tentativa de comprovação. Observa-se, portanto, a presença do obstáculo epistemológico *opinião* (BACHELARD, 1938). Paralelamente, o trecho estava mal redigido do ponto de vista da escrita propriamente dita.

A nosso ver, nas intervenções de Jacqueline que analisamos, Louise parece ter passado por dois momentos distintos.

No primeiro, Louise estava identificada ao trabalho e à posição ocupada pela orientadora. Jacqueline realizou intervenções nas quais, além de ter apontado para o fato de sua orientanda não poder manter a posição identificada, também esclareceu os motivos pelos quais a manutenção da identificação ao outro não era aceitável no contexto institucional no qual Louise estava se inserindo.

No segundo momento, Louise estava presa a uma *opinião* formada a respeito do dado que estava analisando. Identificada à posição que estava adotando naquele momento, Louise parece ter podido mudar de posição a partir da intervenção que Jacqueline fez em seu texto.

Essa intervenção, ao contrário das que analisamos anteriormente, não foi feita de maneira a explicitar o que deveria ser revisitado por Louise ou o motivo da necessidade de reformular o que havia escrito. A posição de opacidade, por parte de Jacqueline, pareceu, a nosso ver, ter incidido de modo a possibilitar que Louise passasse por um *ponto de virada*, abandonando a perspectiva anteriormente adotada.

7.2 Intervenções realizadas por leitores externos à dupla orientando-orientador

Nesta seção, analisaremos as intervenções realizadas, em versões de texto escritas por Louise, por colegas do grupo de pesquisa do qual ela participou ao longo do período em que realizou suas pesquisas, da iniciação científica ao doutorado.

Ressalte-se que, mesmo que esses colegas tenham lido versões escritas por Louise desde quando ela ingressou na pesquisa, no *corpus*, encontramos marcas dessas intervenções nas versões da dissertação de mestrado e da tese de doutorado. Provavelmente, no início, Louise ainda não tinha se dado conta da importância ou do potencial impacto positivo, que as leituras dos colegas podiam ter sobre o seu texto

Nas versões escritas durante o mestrado, as intervenções de colegas do grupo de pesquisa incidiram, majoritariamente, sobre aspectos formais do texto, sugerindo inclusão de marcas de pontuação e substituição de palavras e expressões, por exemplo.

Nas versões escritas durante o doutorado, as intervenções de colegas do grupo de pesquisas incidiram sobre diversos aspectos, a respeito dos quais passamos a discorrer no que se segue, a partir de três exemplos.

Exemplo 1

Quando Louise estava escrevendo a terceira versão de um dos capítulos de análise de sua tese de doutorado, enviou-a para uma colega do grupo de pesquisas. Nas vinte e quatro páginas do texto original, a colega escreveu quatorze bilhetes.

Neles, redigiu comentários a respeito de aspectos como: 1) estranhamento quanto a aspectos teóricos apresentados por Louise de maneira considerada pouco elucidativa, por sua colega, como pode ser observado na intervenção "O que isso significa para o XXXX?", referindo-se a uma citação da obra de um autor; e 2) apontamento para a necessidade vista pela colega com relação ao investimento na escrita de partes do texto consideradas com argumentação pouco consistente, como pode ser percebido na intervenção.

Das intervenções, destacamos "Pelo que eu tinha entendido, divergir seria fundar a palavra a partir de um ponto; e convergir seria seguir falando a mesma coisa que já foi falado. Entendi errado?". Nela, a colega apontou que Louise teria se equivocado ao escrever "divergir" e deveria, na avaliação da colega, ter escrito "convergir". Além disso, a nosso ver, ao perguntar "Entendi errado?", a colega deixou a cargo de Louise a tomada de decisão quanto ao que iria fazer na reescrita do capítulo. Assim, Louise substituiu a palavra "divergente" por "convergente".

Posto isso, tendo em vista que nosso interesse está sobre marcas que pudessem, potencialmente, incidir sobre os *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007) pelos quais Louise passou no processo de escrita de seus relatórios de pesquisa, no que se segue, apresentamos mais dois exemplos. Neles, privilegiamos a análise de intervenções que pareceram estar relacionadas a uma tentativa, por parte dos colegas de Louise, de dar a

ver as identificações que, na avaliação deles, estavam sendo empecilhos em seu percurso de escrita.

Exemplo 2

Quando Louise estava escrevendo um dos capítulos de análise de dados de sua tese de doutorado, ela pediu a leitura de uma colega. Na leitura das quarenta e quatro páginas do texto original, a colega fez dez intervenções, por meio de bilhetes. Eles apontavam para a necessidade de Louise:

1) investir no acréscimo de partes do texto, de modo a contextualizar partes da análise de dados com informações externas às do dado analisado, como pode ser percebido na intervenção, transcrita tal como estava escrita no original: "Poderia contextualizar. Dizer qual é o auttor e explicar do que o texto falava para que o leitor acompanhe melhor";
2) deslocar partes do texto, considerando a necessidade de reavaliar as categorias às quais alguns dos dados analisados estavam relacionados, como foi apontado na intervenção "Acho que há exemplos anteriormente que se referem a isso"; e
3) acrescentar partes do texto, de modo a incluir partes do raciocínio sem as quais, na avaliação da colega de Louise, seria difícil que o leitor compreendesse sua linha argumentativa, como foi apontado na intervenção "Poderia ter explorado mais esta parte, acho que a passagem foi muito brusca [...]".

Posto isso, no que se segue, apresentamos um exemplo, no Quadro 24. O trecho transcrito no Excerto 1 foi retirado da vigésima sexta versão de um dos capítulos de análise da tese de doutorado de Louise.

O trecho transcrito no Excerto 2, por sua vez, foi retirado da trigésima primeira versão do mesmo capítulo, escrita cinco dias depois da vigésima sexta versão. Nele, Louise estava escrevendo a análise de um dado, no caso, a intervenção de um orientador. Ela destacou, da intervenção, o fato de que "incidiu na posição subjetiva" do orientando, "frente à escrita". Justificou sua análise a partir da apresentação de uma análise a respeito do texto do orientando, como podemos acompanhar no que se segue:

Quadro 24: Excertos de versões de um dos capítulos de análise da tese de doutorado de Louise.

	Excerto 1, da vigésima sexta versão	**Excerto 2, da trigésima primeira versão**
01	[...] "deixou para última	[...] Não estava incluindo a necessária e essencial dimensão do trabalho na
02	hora" o trabalho "braçal" de sua pesquisa, como: contabilizar e catalogar os dados que	elaboração intelectual. [...]
03	analisava, descrevê-los etc. [...]	

Nos recortes que reproduzimos no Quadro 24, pudemos perceber que, do trecho escrito no Excerto 1 para o trecho transcrito no Excerto 2, Louise teve uma mudança significativa com relação aos dados de um de seus sujeitos de pesquisa.

No trecho do Excerto 1, percebemos que Louise apresentou, entre aspas, duas expressões que seu sujeito de pesquisa havia escrito em uma parte da análise de dados de sua pesquisa, a saber: "deixou para última hora" (linhas 01 e 02) e "braçal" (linha 02), para se referir ao "trabalho" envolvido na pesquisa. Em seguida, Louise passou a descrever que tipo de trabalho seria esse, destacando os seguintes aspectos: "contabilizar", "catalogar" e "descrever" (linhas 02 e 03).

Assim, a nosso ver, Louise estava tentando argumentar em favor de uma posição de que seu sujeito de pesquisa havia criticado o informante de sua pesquisa, mas fez o mesmo que ele.

Ao sustentar essa argumentação, posteriormente, no texto original, Louise chegou a recorrer ao provérbio “Macaco senta no próprio rabo para falar do rabo dos outros”. O uso desse provérbio como metáfora, a nosso ver, aponta para um dos aspectos que Bachelard (1938, p. 48) como contrário à formação do espírito científico. Nas palavras do autor: “o espírito científico deve lutar sempre contra as imagens, contra as analogias, contra as metáforas”.

No trecho do Excerto 2, Louise pareceu ter abdicado da posição crítica com relação a seu sujeito de pesquisa, ao escrever a seguinte formulação a respeito de sua posição: “Não estava incluindo” (linha 01).

Em seguida, Louise alterou o modo como se referiu ao “trabalho” envolvido em uma pesquisa, apresentando-o como uma “dimensão” cujas características passaram a ser descritas como “necessária” e “essencial”. Estava, assim, abdicando de considerar o trabalho como braçal, como fez no Excerto 1. Em especial, ao considerá-lo como parte da “elaboração intelectual”.

O que teria levado Louise a mudar de posição quanto ao modo como apresentou o “trabalho” na análise de dado?

Para responder a essa pergunta, analisamos as mudanças que ocorreram nas versões entre aquelas de onde retiramos os trechos dos Excertos 1 e 2. Na vigésima sétima, lida por uma colega do grupo de pesquisas de Louise, localizamos uma intervenção feita com relação ao trecho, a qual reproduzimos no Quadro 25, que se segue.

Quadro 25: Intervenção de uma colega do grupo de pesquisa em versão do capítulo de análise de dados da tese de doutorado de Louise

01	Aqui acho que sua intepretação do dado está baseada
02	em uma hipótese que tem a ver com a forma como vc
03	leu a intervenção de XXXX. Quando li o dado,
04	fiquei com uma impressão de que essa é um
05	possibilidade de leitura e haveria outras, para mim,
06	por exemplo, acho que a intervenção tem a ver com a
07	formulação intelectual do trabalho [...]
08	Acho que isso é um coisa que tem bastante nos
09	dados, talvez fosse o caso de incluir como uma
10	categoria ou em alguma delas.

Percebemos, na intervenção transcrita no Quadro 25 que ela possibilitou uma mudança de posição subjetiva de Louise. Ao retroagir sobre o que escreveu a respeito do dado analisado, Louise optou por abdicar de sua *opinião*. Como isso foi possível?

A nosso ver, a colega de Louise começou apresentando um posicionamento com relação à análise feita por Louise (linhas 01 a 03). A nosso ver, a colega pareceu ter apontado para o fato de, em sua avaliação, Louise ter pautado sua análise "baseada em uma hipótese" (linhas 01 e 02) feita a partir da maneira como ela "leu a intervenção" (linha 03) que estava analisando.

Em seguida, a colega passou a apresentar outra possibilidade de leitura, ao escrever: "Quando li o dado, fiquei com a impressão" (linhas 03 e 04). Retomou a leitura de Louise, de modo a apresentá-la como uma "possibilidade de leitura" dentre "outras".

Ao apontar para outras possibilidades, a colega colocou a que parecia fazer sentido para ela: "para mim, por exemplo" (linhas 05 e 06). Assim, a colega apontou para outra possibilidade de leitura do dado, que levasse em consideração o fato de que a intervenção analisada teria a ver com a "formulação intelectual do trabalho" (linha 07).

Além disso, vale ressaltar que, pelo fato de a colega de Louise já ter trabalhado, anteriormente ao momento da intervenção, com o mesmo *corpus* com o qual Louise estava trabalhando naquele momento, esse trabalho lhe possibilitou argumentar em favor

da posição que ela defendeu. A colega indicou que a posição pode era defendida poderia ser percebida não só no dado analisado por Louise, como também em outros, pelo fato de que, tal como estava escrito no texto original, “isso é um coisa que tem bastante nos dados” (linhas 08 e 09).

Por fim, ao considerar a recorrência do tipo de fenômeno com o qual Louise estava lidando, a colega fez uma sugestão: “incluir como uma categoria ou em alguma delas” (linhas 09 e 10). Pareceu, assim, ter indicado a necessidade de Louise levar em consideração o fato de que o fenômeno que estava analisando no dado, por sua recorrência, merecia ganhar relevo na análise.

A nosso ver, com sua intervenção, a colega possibilitou que Louise retroagisse sobre a maneira como estava interpretando o dado analisado. Com isso, pôde realizar os movimentos de escrita que analisamos a partir do Quadro 24.

Deles, damos especial destaque ao modo como Louise abandonou uma posição segundo a qual o trabalho de seu sujeito de pesquisa considerava um aspecto “braçal” e passou a considerar sua “dimensão intelectual”. Isso porque essa mudança nos parece poder ser relacionada com a intervenção de sua colega, a respeito da necessidade de Louise considerar o aspecto da “formulação intelectual” de seu sujeito de pesquisa.

Exemplo 3

No mesmo período em que Louise estava escrevendo as versões que analisamos no Exemplo 1, ela estava escrevendo outro capítulo de análise de dados de sua tese de doutorado e pediu que uma colega do grupo de estudos fizesse a leitura.

As vinte e oito páginas do texto original foram lidas e, nelas, a colega de Louise fez nove intervenções, por meio de bilhetes. Eles indicavam a necessidade de Louise:

1) apresentar exemplos que pudessem ilustrar algumas das formulações que estava defendendo, como foi o caso da intervenção: "Acho que poderia apresentar algumas intervenções";
2) incluir aspectos teóricos que poderiam contribuir para a análise de dados, como apontado na intervenção: "Aqui podia recuperar um pouco o XXXX";
3) sugerir a reformulação de partes do texto que, em sua avaliação, estavam confusas, conforme indicado na intervenção: "não ficou clara a relação..."; e
4) investir na escrita de partes do texto, como ocorre na intervenção "Poderia fazer uma conclusão geral das análises empreendidas. Me parece que o ponto em comum é [...]".

Posto isso, passamos à análise do Quadro 26. Nele, o trecho transcrito no Excerto 1 foi retirado da quarta versão de um dos capítulos de análise da tese de doutorado de Louise. O trecho transcrito no Excerto 2, por sua vez, foi retirado da sexta versão do mesmo capítulo, escrita um dia depois da quarta versão. Nele, Louise estava escrevendo a análise de um dado, no caso, as intervenções de um orientador.

Ela destacou, das intervenções, o fato de que, desde seu ponto de vista, elas ajudavam os orientandos "na elaboração do pensamento". Seu ponto de vista foi justificado pelo seguinte argumento, "além de servir de suporte para uma explicação, sintetizavam uma ou duas horas de conversa" entre o orientador e o orientando.

Depois de apresentar seu argumento, Louise passou a analisar cada intervenção apresentada nos dados. Em seguida, foi escrever considerações gerais a respeito delas. Parte dessas considerações foi transcrita no Quadro 26, que se segue.

Quadro 26: Excertos de versões de um dos capítulos de análise da tese de doutorado de Louise.

	Excerto 1, da quarta versão	**Excerto 2, da sexta versão**
01	Em nosso entendimento, todos esses desenhos e esquemas foram reconhecidos	Em nosso entendimento, todos esses desenhos e esquemas funcionaram como
02	como um presente da orientadora que deu instrumentos para as pesquisadoras darem	instrumentos para as pesquisadoras darem andamento às suas investigações.
03	andamento às suas investigações.	

No Quadro 26, percebemos que, ao escrever a formulação apresentada no Excerto 1, Louise estava discorrendo a respeito de um tipo de intervenção, a saber "desenhos e esquemas" escritos por um orientador para seus orientandos. Ao escrever suas considerações quanto àquele tipo de intervenção, Louise afirmou que eles "foram reconhecidos como um presente".

Essa afirmação do excerto interessa-nos particularmente. Isso porque ela parece dar a ver a emissão de uma *opinião*, segundo a qual, além de Louise parecer considerar os desenhos como um "presente", ela também pareceu considerar que os sujeitos de sua pesquisa partilhariam do mesmo ponto de vista.

Como Louise não apresentou nenhum dado que permitisse confirmar essa semelhança entre os pontos de vista dela e de seus sujeitos de pesquisa, ao que parece, Louise, naquele momento, poderia estar identificada a eles.

Do Excerto 1 para o Excerto 2, Louise substituiu a formulação "foram reconhecidos como um presente da orientadora que deu" por "funcionaram como". Com essa substituição, Louise eliminou o trecho em que havia escrito uma *opinião* e deixou,

apenas, o aspecto analítico quanto ao fato de os “desenhos e esquemas” serem “instrumentos” para o trabalho de seus sujeitos de pesquisa.

O que teria levado Louise a abandonar sua *opinião*?

Para respondermos a essa pergunta, analisamos a quinta versão do capítulo, lida por uma colega do grupo de pesquisas. Uma das intervenções realizadas pela colega foi transcrita no Quadro 27, que se segue.

Quadro 27: Intervenção de uma colega do grupo de pesquisa em versão do capítulo de análise de dados da tese de doutorado de Louise

01	eu tiraria isso, não tem como saber...

A intervenção da colega de Louise foi um bilhete feito para sugerir a supressão de uma parte do texto lido. Essa parte foi grifada pela colega. Trata-se do trecho em que Louise havia escrito que as intervenções “foram reconhecidas” pelo orientando como “um presente”. A justificativa apresentada pela colega de Louise, para que o trecho fosse subtraído, estaria no fato de que não seria possível “saber” se a afirmação escrita por Louise era verdadeira ou não.

Diante da intervenção de sua colega, como analisamos no Quadro 27, Louise suprimiu o trecho, dando indícios de ter superado, naquele momento, o obstáculo epistemológico da *opinião*.

A análise dos três exemplos que apresentamos nesta seção nos permitiu concluir que:

1) as colegas de grupo de pesquisa de Louise trabalharam ao ler os textos de Louise;
2) nas leituras, buscaram identificar aspectos que, avaliação delas, Louise não estava conseguindo perceber sozinha, como, por exemplo, equívocos de leitura,

identificação a um determinado significante ou opinião a respeito dos dados de sua pesquisa.

Ao apontarem uma diferença entre sua leitura e aquela feita por Louise, as colegas pareceram que conseguiram mostrar, para Louise, os motivos pelos quais avaliaram suas formulações como problemáticas, necessitando, assim, ser revisitadas e reescritas.

Louise, por sua vez, considerou todas as intervenções de suas colegas e reformulou seus textos.

Considerações finais

Nesta tese, propusemo-nos a investigar as particularidades do papel da escrita na formação de um pesquisador. Para tanto, analisamos versões de textos produzidas por um pesquisador ao longo de onze anos, período em que realizou duas iniciações científicas, um mestrado e um doutorado.

Nosso objeto de estudo foram as marcas textuais que podem dar mostras de como um pesquisador em formação consegue transformar sua relação com o conhecimento. Mais precisamente, interessou-nos analisar como essas marcas poderiam dar indícios dos impasses com os quais o pesquisador lida em sua formação e dos modos como ele encontrou meios para superá-los.

Para analisarmos esses impasses, mobilizamos o conceito de *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938), parte constitutiva da formação de um *espírito científico*. O espírito científico, por sua vez, designa a posição daquele que suspende suas certezas e impressões e as problematiza. A conquista do *espírito científico* seria, desde a perspectiva que adotamos nesta tese, o fim último da formação de pesquisadores.

Sendo assim, entendemos que compreender os impasses constitutivos da construção de conhecimento, no percurso de formação de um pesquisador, seria um modo de cernir como é possível a superação dos momentos de lentidão e de conflito no processo de escrita de relatórios de pesquisa.

Lembramos que os *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938) atuam como uma espécie de imperativo funcional, passível de ser ultrapassado na medida em que o pesquisador consiga mudar de posição em relação ao fenômeno estudado. Nas análises que realizamos nesta tese, buscamos, por um lado, localizar indícios da presença

de *obstáculos epistemológicos* nas versões escritas por nossa informante e, por outro, os indícios de como teriam sido ultrapassados.

Nossa escolha por analisar versões de texto se deu pelo fato de concordarmos com a perspectiva adotada por Riolfi (2003), quando a autora postulou o conceito de *trabalho de escrita*. A especificidade desse trabalho refere-se ao fato de, nele, o sujeito trabalhar para a construção de um texto, buscando meios para construir uma *ficção textual* que não dê a ver o processo que levou à produção de um texto passível de ser tornado público. Assim, o ato de depositar a escrita sobre um suporte tem efeitos sobre quem escreve, levando a uma mudança de posição com relação ao que está escrevendo.

Posto isso, quisemos desvelar o processo que levou à construção da *ficção textual*, a partir de um *corpus* formado por 879 versões. Em nossas análises, pudemos realizar três abordagens, sendo que cada uma delas corresponde à nossa tentativa de cumprir os objetivos específicos desta tese, que passamos a descrever no que se segue.

A primeira abordagem foi feita a partir de uma *perspectiva macro*. Com ela, realizamos uma análise longitudinal, cotejando diferentes relatórios de pesquisa escritos por nossa informante de 2004 a 2015. Ela permitiu-nos cumprir o primeiro objetivo específico da tese, a saber, analisar as marcas de reformulação textual em versões de texto redigidas por um pesquisador em formação.

Percebemos que, na primeira iniciação científica, Louise, em um momento inicial de sua formação como pesquisadora, por vezes pareceu ter adotado uma posição de todo saber, de quem dificilmente interroga o que escreve. Essa posição acabava levando a uma produção ancorada no uso de recursos que serviam como estratégia de preenchimento (LEMOS, 1977) e na recorrência a autores cânones, eleitos sem levar em consideração sua contribuição (ou não) para a pesquisa desenvolvida. Nesse tempo de sua escrita,

Louise parecia, então, estar produzindo uma escrita mais próxima da *cosmética* (RIOLFI, 2011).

Na segunda iniciação científica, Louise, por vezes, pautava-se em sua *opinião*. Ainda em processo de aprendizagem a respeito dos modos como se dá a escrita acadêmica, Louise apresentou alguma dificuldade para considerar que o leitor de seu texto, necessariamente, partilharia da opinião apresentada por ela. Diferentemente do tempo anterior, Louise pareceu começar a buscar as contradições quanto ao que estava estudando, caracterizando, assim, uma escrita do tipo *crítica* (RIOLFI, 2011).

No mestrado, a produção escrita de Louise passou por mudanças que permitiram um deslocamento para um lugar de não saber. Com isso, ela passou a buscar referências teóricas que contribuíssem para a construção argumentativa do seu trabalho, dando mostras de ter conquistado uma melhor competência para dar a ver uma maior implicação subjetiva com a pesquisa, investindo, por exemplo, na reescrita.

Essa reescrita parece ter possibilitado que Louise fizesse movimentos em sua escrita que a levassem a, a partir das primeiras impressões a respeito do que estava estudando, dar contornos ao fenômeno estudado, seja mobilizando uma teoria condizente com sua pesquisa, seja refinando a análise de dados. Esse tempo da formação de Louise pareceu ter caracterizado uma escrita do tipo que promove o *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2011).

No doutorado, por fim, a escrita de Louise deu mostras de ter feito um esforço de reescrita que permitisse sustentar um lugar de onde pudesse enunciar. Conseguiu alterar a relação que estabeleceu com as palavras. Delimitou qual era a tese que estava defendendo e, ainda, levou em consideração o legado da área à qual havia se filiado, a partir do qual pôde sustentar seu trabalho. Ela pareceu, assim, ter produzido um tipo de

escrita pautada na *responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor* (RIOLFI, 2011).

Da análise do processo longitudinal de escrita de Louise, ao que nos pareceu, ela teve duas consequências. Em nível cognitivo, percebemos que Louise conseguiu ultrapassar os momentos nos quais estava com uma escrita indiciando a presença de *obstáculos epistemológicos* em seu processo de formação. Em nível subjetivo, pareceu-nos que, se inicialmente, Louise estava em uma posição predominantemente de *alienação* à palavra do outro, posteriormente, ela conseguiu realizar a operação de *separação* (LACAN, 1964).

A segunda abordagem que adotamos na análise foi a partir de uma *perspectiva micro*. Com ela, quisemos analisar as marcas de reformulação textual no percurso de alguém que se propõe a escrever um texto acadêmico. Essa abordagem permitiu-nos cumprir o segundo objetivo específico de nossa tese, a saber, analisar, em versões de texto redigidos por um pesquisador em formação, a dinâmica do ultrapassamento de obstáculos epistemológicos em momentos que podem ser qualificados de *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007). Para tanto, trabalhamos a partir de duas vertentes, que passamos a comentar.

Na primeira, analisamos as *marcas invisíveis de formulação textual* (GRÉSILLON, 2007), empreendendo uma investigação que permitiu acompanhar o percurso de escrita, desde seus momentos iniciais, quando o pesquisador faz anotações para preparar o trabalho intelectual que dará origem à escrita de um texto acadêmico. Essa investigação mostrou-nos que, no nível cognitivo, ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador em formação pode contar com a escrita de anotações e esquemas que sirvam como um suporte inicial para suas ideias e para a organização dos dados e das leituras que faz. Trata-se, por assim dizer, de uma “pré-escrita” que serve de suporte para o pesquisador

em formação registrar suas primeiras impressões. Esse material precisará, assim, de um trabalho de reescrita para que chegue a constituir uma parte do texto acadêmico.

Na segunda vertente trabalhada, analisamos as *marcas visíveis de reformulação textual* (GRÉSILLON, 2007), de modo a estudar as transformações em versões de textos. Em nossa investigação, privilegiamos não só aspectos descritivos como também analíticos. O que nos interessou foi buscar compreender como é possível que um pesquisador em formação consiga transformar a escrita em produção de conhecimento.

Percebemos que, das *marcas visíveis de reformulação textual* (GRÉSILLON, 2007), destacaram-se dois aspectos.

Um, referente à decisão, já que só consegue optar por suprimir, substituir, acrescentar ou deslocar um segmento alguém que não mais se encontra alienado aos significantes que escreveu inicialmente (LACAN, 1964).

Outro, referente aos indícios da presença de *obstáculos epistemológicos* (BACHELARD, 1938), em especial, o da *opinião*, por meio de julgamentos de valor e de posições pautadas em sua pessoalidade, por exemplo. Nesses casos, o ultrapassamento se deu a partir do abandono das formulações primeiras que, ora foram subtraídas, ora foram substituídas, dando lugar à possibilidade de uma produção escrita não mais ancorada nas primeiras impressões, mas em um esforço de descrição, análise e contextualização do que estava sendo estudado.

Por fim, a terceira abordagem que adotamos na análise foi a partir de uma *perspectiva intersubjetiva*, considerando as intervenções de terceiros (o orientador e colegas de grupo de pesquisa) e os efeitos na reescrita de nossa informante. Com essa abordagem, quisemos cumprir o terceiro objetivo específico desta tese, a saber, estudar a influência que as intervenções realizadas por terceiros em versões de texto têm no processo de escrita de textos acadêmicos. A partir dessa abordagem, entendemos que a

presença de intervenções se deu, principalmente, em momentos nos quais o pesquisador em formação pareceu estar preso a uma identificação, o que levou a uma dificuldade de escrever. Tal dificuldade se pôde ver por meio da produção de um texto de difícil compreensão para o leitor. Os efeitos de afrouxamento das identificações se fizeram ver nas versões subsequentes àquelas que receberam intervenção, o que nos levou a perceber a possibilidade de Louise ter passado por *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007).

Vale ressaltar que, no contexto original, Riolfi e Alaminos (2007) estudaram os momentos pelos quais uma professora em formação passou para construir um lugar docente singular. Analisaram esses momentos, levando em consideração os modos como a professora em formação foi estabelecendo um vínculo com a docente com quem estava fazendo essa formação. Na presente tese, esses momentos foram tomados a partir da mudança fundamental que, a nosso ver, eles proporcionaram: uma passagem de uma prevalência do imaginário para um tempo em que o imaginário está submetido ao simbólico.

Assim sendo, entendemos que os *pontos de virada* no processo de escrita de um pesquisador em formação parecem, assim, ser passíveis de serem construídos a partir do momento em que o sujeito consegue ultrapassar a posição estagnada em que se coloca aquele que pauta suas formulações nas apreensões do imaginário e consegue submetê-las a uma rede simbólica, no caso, contextualizando o que está escrevendo.

Consideramos, desde a Introdução desta tese, que a aprendizagem se dá a cada vez. Coadunamos, assim, com a posição defendida por Riolfi e Magalhães (2008, p. 101), segundo a qual "[...] não existe bom escritor em si, existe a possibilidade de trabalhar para construir um bom texto a cada vez.".

Desde essa perspectiva, entendemos que os obstáculos à aprendizagem também se farão presentes a cada nova pesquisa. Ao que parece, a diferença, em termos de

aprendizagem da escrita, em diferentes momentos da formação de um pesquisador, está no fato de que, a partir dos *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007), o pesquisador passa tanto a se dar conta da parte de seu não-saber como, ao fazê-lo, consegue buscar meios para tentar contorná-los, na escrita. Assim, parece ficar menos tempo preso a uma posição estagnada e passa à produção.

A mudança de posição subjetiva proporcionada pelos *pontos de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007) estaria, a nosso ver, ligada ao processo de constituição subjetiva. Desse modo, tomando a passagem pelo Complexo de Édipo como metáfora do processo de constituição subjetiva, ela se daria a partir da assunção da castração. Em outras palavras, trata-se do abandono da posição de quem tem uma imagem idealizada do outro, de modo a se dar conta de sua própria falibilidade, permitindo, assim, trabalhar de modo a levar em consideração seus próprios limites (LACAN, 1938).

Assim, por exemplo, no processo de escrita, se alguém se dá conta de sua dificuldade em formar frases que façam sentido, precisa levar em conta o tempo, o trabalho e o investimento para escrever uma frase, caso decida escrever um relatório. Trata-se, portanto, de incluir o aspecto contingencial da vida de cada um, em suas ações. Essa inclusão da contingência, portanto, parece se dar na medida em que uma pessoa consegue reagir às estranhezas que percebe ou que lhe são mostradas, com relação ao que escreveu.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Sonia. **Escrita no Ensino Superior**. A singularidade em monografias, dissertações e teses. São Paulo: Editora Paulistana, 2011. (Coleção SOBRESCRITA)

BACHELARD, Gaston (1938). **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989. p.81-90.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980.

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

CILLESSEN, A. (2005). Theorectical and methodological issues in longitudinal research. International Society for the Study of Social and Behavioral Development. **Special Section**: Longitudinal Research on Human Development: Approaches, Issues and New Directions, 2(48), 1-4.

COMTE, Auguste (1842). **Vida e obra**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DESCARTES, René (1641). **Meditações sobre filosofia primeira**. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Edições CEMODECON, 2004.

FABIANO, Sulemi. Dissertações e teses: luzes e sombras a partir da década de 1970. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 179-187. (Coleção SOBRESCRITA)

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)**, n. 62, p. 59-79, 1986.

FABRE, Claudine. La reescriture dans l'écriture: les cas des ajouts dans les écritsscolaires. **Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)**, n. 68, p. 15-40, 1987.

FABRE, Claudine. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel; Látelier du Texte, 1990.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FÉVRIER, James G. (1959). **Histoire de l'écriture**. Paris, Payot, 1984.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREUD, Sigmund (1886-1889). **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume I).

FREUD, Sigmund (1900). **A interpretação dos sonhos I (1900).** Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume IV).

FREUD, Sigmund (1901). **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume VI).

FREUD, Sigmund (1905[1901]). **Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume VII).

FREUD, Sigmund (1907). O esclarecimento sexual das crianças. In: FREUD, S. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.121-129. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume IX).

FREUD, Sigmund (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: FREUD, S. **Duas histórias clínicas (O "Pequeno Hans" e o "Homem dos Ratos") (1909)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.131-133. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume X).

FREUD, Sigmund (1910). **Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XI).

FREUD, Sigmund (1913[1912-13]). Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Totem e Tabu e outros trabalhos (1913-1914)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.13-163 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIII).

FREUD, Sigmund (1915). O inconsciente. In: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigo sobre a metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.171-222 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIV).

FREUD, Sigmund (1914). A história do movimento psicanalítico. In: FREUD, S. **A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 15-73. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIV).

FREUD, Sigmund (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: FREUD, S. **A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 77-108. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIV).

FREUD, Sigmund (1914). Recordar, Repetir e Elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). In: FREUD, S. **O caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos 1911-1913)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 15-73. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIV).

FREUD, Sigmund (1917 [1915]). Luto e melancolia. In: FREUD, S. **A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 245-266. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIV).

FREUD, Sigmund (1915-1916). **Conferências introdutórias sobre Psicanálise (Partes I e II) (1915-1916).** Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XV).

FREUD, Sigmund (1920). Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.79-154 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1920). A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.157-183 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.13-75 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1941[1921]). Psicanálise e telepatia. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.187-204 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1922a). Sonhos e telepatia. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.207-231 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1922b). Alguns mecanismos neuróticos no ciúme, na paranoia e no homossexualismo. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.235-247 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1923 [1922]). Dois verbetes de enciclopédia. In: FREUD, S. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.251-274 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XVIII).

FREUD, Sigmund (1923). A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **O ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 155-161. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1923a). O ego e o Id. In: FREUD, S. **O ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 15-82. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: FREUD, S. **O ego e o Id e Outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.193-199 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1924a). A perda da realidade na neurose e na psicose. In: FREUD, S. **O ego e o Id e Outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.203-209 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1924[1923]). Neurose e psicose. In: FREUD, S. **O ego e o Id e Outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.165-171 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1925[1924]). As resistências à psicanálise. In: FREUD, S. **O ego e o Id e Outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.237-250 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1925[1924]). Uma nota sobre o "bloco mágico". In: FREUD, S. **O ego e o Id e Outros trabalhos (1923-1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.253-259 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XIX).

FREUD, Sigmund (1925[1926]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: FREUD, S. **Um estudo autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise leiga e outros trabalhos (1925-1926)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.81-173 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XX).

FREUD, Sigmund (1926). A questão da análise leiga. In: FREUD, S. **Um estudo autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise leiga e outros trabalhos (1925-1926)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.177-254 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XX).

FREUD, Sigmund (1932-1936]). **Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise e outros trabalhos (1932-1936)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XXII).

FREUD, Sigmund (1939[1934-38]. Moisés e o monoteísmo. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise outros (1937-1939)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 15-150 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XXIII).

FREUD, Sigmund (1940[1938]. Esboço de psicanálise. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise outros (1937-1939)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 153-224 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XXIII).

FREUD, Sigmund (1937). Construções em análise. In: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise outros (1937-1939)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 275-287 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume XXIII).

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, São Paulo, Nº 53, p. 166-182, março de 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÉSILLON, Almuth (1994). **Elementos de crítica genética**: como ler os manuscritos modernos. Trad. Cristina de Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HAY, Louis (2002). **A literatura dos escritores**. Questões de crítica genética. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte, Editora UFMG: 2007.

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

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, June 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 de abril 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. Dificuldades na Leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, E. (Org.) **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1992. p. 83-98.

KÖHLER, W. (1927) **The mentality of apes** (E. Winter, Trad. do alemão). London: Routledge & Kegan Paul. (Trabalho original publicado em alemão, em 1917).

LACAN, Jacques (1932). **Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

LACAN, Jacques (1935/36). Compte rendu de le temps vecu. **Études phénoménologiques et psychopatologiques de Eugène Minkowsk, dans Recherches philosofiques**. [S.l.]: [s.ed.], p.424-431.

LACAN, Jacques (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo, ensaio de análise de uma função em Psicologia. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 23-90.

LACAN, Jacques (1946). Formulações sobre a causalidade psíquica. In: LACAN, J. **Escritos**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003, p. 152-194.

LACAN, Jacques (1948). A agressividade em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 104-126.

LACAN, Jacques (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos revela a experiência analítica. In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 96-103.

LACAN, Jacques (1953-1954). **O Seminário**. Livro 1: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques (1954-1955). **O Seminário**. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques (1955-1956). **O Seminário**. Livro 3: As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques (1957). A instância da letra no inconsciente. In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 496-533.

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

LACAN, Jacques (1958-1959). **O Seminário**. Livro 6: o desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2016.

LACAN, Jacques (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 807-842.

LACAN, Jacques (1961-1962). **Séminaire**. Livre XIX. L'Identification. Paris: Association freudienne internationale. (Publication hors commerce).

LACAN, Jacques (1962-63). **O Seminário.** Livro 10: A Angústia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, Jacques (1964). **O Seminário**. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LACAN, Jacques (1964b). Acte de fondation. In: LACAN, J. **Autres écrits**. Paris: Seuil, 2001.

LACAN, Jacques (1969-1970). **O Seminário.** Livro 17: o avesso da psicanálise Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques (1972-1973). **O Seminário.** Livro 20: mais ainda (1972-1973). 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, Jacques (1975-1976). **O Seminário**. Livro 23: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LACAN, Jacques (1976a). Joyce, o Sintoma. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 560-566.

LACAN, Jacques (1976b). Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 567-569.

LEMOS, Cláudia T. Guimarães de. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 61-71, 1977.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Escrita e transmissão da experiência. **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 175-194.

MARCELINO, Mical. **Ensinar a escrever na universidade**: a orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 2015.

MARIANI, Bethania (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano. Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional. 1994. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

NAZAR, Tereza. O escrito da escrita. In: MARIANI, Bethania (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 159-174.

OLIVEIRA, Carlos Gomes de. **Do rascunho ao texto final**: o que motiva as transformações em textos de alunos da escola básica? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, FEUSP, 2008.

PLATÃO. **Mênon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores: 2001.

PIAGET, Jean. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. **Problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIETRI, Émerson de. Lições do Tótem: a relação com o legado cultural. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 47-59.

POMMIER, Gérard (1993). **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Presses Universitaires de France.

RIBEIRO, Mariana A. de O. **O discurso universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Mariana A. de O. **A formação do pesquisa-dor**: do enigma ao sinthoma. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – FEUSP, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOLFI, Claudia. Formacriação. **Revista Línguas e Letras,** volume 2, n. 1. Cascavel, Unioeste, p. 13-18, 1º. Semestre de 2001.

RIOLFI, Claudia. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil, volume. 40, jan./jul. Campinas: Unicamp, pp. 47-51, 2003.

RIOLFI, Claudia. **Linguagem e Pensamento.** Curitiba, Iesde Brasil: 2006.

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

RIOLFI, Claudia; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica (USP)**, v. XIII, p.98-121, 2008.

RIOLFI, Claudia; ANDRADE, Emari. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo: Campinas, jan-jun, p. 99-118, 2009.

RIOLFI, Claudia; IGREJA, Suelen Gregatti da. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa (USP)**. Impresso), v. 36, p. 311-324, 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-31.

RIOLFI, Claudia Rosa. Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 13-24. (Coleção SOBRESCRITA)

RIOLFI, Claudia Rosa. **A Língua Espraiada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SPINELLI, Débora Baghin. Sem vela e sem choro: o desejo do analista e a formação do pesquisador. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 35-48. (Coleção SOBRESCRITA)

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÓFOCLES (c. 496 AC-406 AC). **Édipo Rei – Antígona**. São Paulo: Martin Claret Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.