

# AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO ORIENTADOR NA ESCRITA DO SEU ALUNO

EMARI ANDRADE.

## Resumo

Esta pesquisa versa a respeito das condições de produção (PÊCHEUX, 1990) do ato de orientar um trabalho acadêmico. Seu objetivo principal é depreender as estratégias utilizadas por um professor orientador para corrigir e intervir nos textos de seus alunos durante o processo de orientação de uma dissertação de mestrado. Partilhamos a hipótese de trabalho de Pommier (1993), segundo a qual os modos pelos quais alguém aprende a escrever atualizam, de forma metafórica, os caminhos por meio dos quais sua subjetivação se deu. A partir dessa hipótese do autor, entendemos a produção acadêmica como metáfora da infância do sujeito. Tomamos como corpus parte dos manuscritos que compõem o banco de dados Movimentos do Escrito, disponibilizado on-line para os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, compreendendo a produção de duas jovens pesquisadoras ao longo do período de realização do mestrado, na área Linguagem e Educação em uma universidade pública (2005–2007) e alguns textos posteriores à defesa da dissertação (2008). Somadas as produções das duas informantes, tem-se o total de 656 manuscritos, dos quais 178 contêm intervenção do orientador. Desde um aparato teórico tramado na interface entre a lingüística, a psicanálise de orientação lacaniana e a educação, investigamos os processos por meio dos quais, paulatinamente, aquele que escreve aprende a apropriar-se do legado que o precedeu, subjetivando-o.

## Palavras-chave:

Ensino da Escrita, Formação de Pesquisadores, Manuscritos.

## Os efeitos das ações do orientador na escrita do seu aluno

Emari Andrade[1] (UEFS e GEPPEP)

## Introdução

O objetivo deste trabalho é mostrar como, por meio das operações realizadas por outra pessoa, neste caso, o orientador, um aluno pode beneficiar-se delas e *aprender a escrever*. A pergunta de pesquisa que norteia o trabalho é: de que modo as intervenções de um orientador produzem efeitos na escrita de seu aluno e nos modos como ele se relaciona com o saber já constituído?

O trabalho toma como objeto de pesquisa os *manuscritos escolares*, produzidos por uma aluna durante a realização do mestrado na área de *Linguagem e Educação*, em uma universidade pública (no período de 2005 a 2007) e alguns textos com data posterior à defesa (2008). Somado o número dos manuscritos, tem-se o total de quatrocentos e noventa, dos quais cento e vinte contêm intervenções do orientador.

O termo *manuscrito escolar* é definido por Calil (2008) como todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, independente do suporte onde foi escrito. O *corpus* de pesquisa configura-se como parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito* (do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP, 2009[2]). Esse banco de dados, disponibilizado on-

line para os pesquisadores do GEPPEP, é composto por versões de textos escritos por um mesmo informante ao longo do seu processo de formação, além de textos que, de diferentes modos, foram mobilizados por aquele que escreve, tais como referencial bibliográfico, dados para a composição do *corpus*, material de consulta etc.

Estou usando a expressão *aprender a escrever* para designar um modo de construir um texto escrito do qual se infere a realização de um movimento complexo por parte de quem o redige. Trata-se do movimento de reformular o escrito quantas vezes forem necessárias para realizar duas operações: a) "incluir o outro", isto é, abandonar os seus preconceitos para poder considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) "assumir um lugar de enunciação", de modo a responsabilizar-se pelas escolhas (lexical, sintática, estilística etc) feitas e trabalhar para poder convencer a seus pares da pertinência da decisão.

Portanto, trata-se de estudar como se aprende e se ensina a escrever no mundo de hoje, investigação que passa pelo questionamento: Quais são as dificuldades encontradas pelo homem contemporâneo para "incluir o outro" na escrita? Para respondê-la, cumpre discorrer, ainda que brevemente, a respeito das principais características do mundo globalizado e suas conseqüências para o ensino da escrita.

### ***Aprender a escrever na universidade***

De acordo com o psicanalista Jorge Forbes (2005), vivemos em uma época em que já não existe padrão a ser seguido. No texto "Geração mutante", Forbes destaca as transformações sofridas em nossa sociedade a partir da globalização, dando ênfase às mudanças que ocorreram na geração de adolescentes de hoje, em comparação com a geração de 68. Interessa-me a discussão feita por Forbes porque uma dessas mudanças é a alteração da relação do sujeito com o saber. Se, nas gerações anteriores à década de 60, os jovens tendiam a se interessar pelo saber constituído e a se esforçar para dele apropriar-se; para o psicanalista, após esta data, temos visto uma sucessão de gerações para quem o saber deixou de ter sentido. Em suas palavras:

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

Segundo o autor, a relação dos jovens com a palavra articulada sofreu um enfraquecimento, de modo que se tem privilegiado as formas de expressão que prescindem da mediação do significante. A principal conseqüência desta transformação com relação à escrita é a produção de peças mistas, que não chegam a consistir em textos redigidos de acordo com as regras clássicas de textualização.

Anteriormente, protegido por ideais e modelos que, supostamente, lhe garantiriam a receita do bem-viver, os sujeitos tendiam a suportar por tempo maior a angústia

gerada por um trabalho ainda a fazer e a investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.

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

No caso da jovem informante, cujos textos tomo como objeto de análise, um dos maiores problemas era o fato dela não distinguir o pré-texto do texto propriamente dito, delegando ao seu orientador a tarefa de "decifrar" o que escrevia. Ao corrigir um texto alheio, conseguia localizar os problemas do texto e apontar as operações necessárias para que a pessoa o melhorasse. Contudo, ao ler um fragmento que ela mesma escreveu, não conseguia retroagir sobre o seu próprio dizer o suficiente para tomá-lo como objeto de análise.

Ressalte-se que suas dificuldades não podem ser atribuídas à ignorância das "regras da cultura universitária", uma vez que estas lhe foram apresentadas reiteradas vezes desde que ela ainda era aluna de iniciação científica. Além disso, tinha feito o curso de bacharelado e licenciatura em Letras em uma grande universidade paulista, onde, também, realizava o mestrado. Portanto, posso afirmar que ela tinha conhecimento de que para escrever um texto acadêmico era preciso trabalhar na construção da *ficção textual (narrativa ou argumentativa)*, conceito cunhado por Riolfi (2003) que seria, na concepção da autora, o processo de ocultação, àqueles que têm acesso à peça escrita, do conjunto de operações pelas quais aquele que escreve a teceu.

Dito de outro modo, *ficção textual* é o processo por meio do qual aquele que escreve ao mesmo tempo em que ficcionaliza para seu leitor o percurso de seu pensamento percorrido até o momento da constituição final do texto, consegue, por meio deste esforço, recuperar para si próprio o processo de enunciação.

No caso do orientador dessa informante, sua tarefa, ao longo dos trinta e três meses de orientação, desdobrou-se em vários níveis enunciativos, no sentido de levar a aluna a sair de uma lógica com predominância de progressão linear e construir uma com predominância de retroação, a partir da qual pudesse alcançar maior autonomia no que se refere à construção do texto acadêmico.

Em outro trabalho, em parceria com a professora Claudia Riolfi (RIOLFI e ANDRADE, 2009), tendo como pano de fundo as ações, que, uma vez executadas pelo orientador, puderam incidir colaborativamente na confecção do texto de suas alunas, esmiuçamos o ato de orientar por meio da escrita. A partir de exemplos prototípicos, mostramos que o orientador exerceu sua função de cinco modos diferentes, configurando as seguintes posições enunciativas: 1) diretor de trabalhos, 2) leitor, 3) co-autor, 4) revisor, e 5) agente do Real.

Verificamos que as influências das ações do orientador na escrita do aluno são de duas ordens: primeiramente do ponto de vista de internalizar o outro ao escrever e, em segundo lugar, as influências incidem nos modos como o aluno se relaciona com o saber já constituído. Nesse sentido, notou-se uma posição ética do orientador a partir da qual o aluno deveria trabalhar para: a) apropriar-se e preservar o conhecimento já existente na cultura, ao fazer leituras sérias, conhecer os textos relevantes da área; e b) honrar essa herança, fazendo avançar os conceitos da área, produzindo algo novo.

## ***O processo de aprendizagem da escrita depreendido dos manuscritos***

A partir do estudo do processo de escrita da dissertação da informante, selecionei alguns exemplos encontrados no *corpus* que indiciam uma mudança de posição da aluna com relação à sua própria escrita. Assim, o que posso descrever foram os efeitos que as diversas operações realizadas por ele tiveram na escrita da aluna. Para este recorte, privilegiei os momentos em que uma mudança de posição subjetiva com relação ao próprio texto ficou registrada, em especial, no que diz respeito a uma declaração da qual se pode inferir uma internalização do outro.

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

Início com a apresentação de quatro exemplos que se configuram como bilhetes em que a informante foi tanto o remetente quanto o destinatário. Eles foram retirados do manuscrito 349, sendo a versão 45 de 50 que foram feitas do capítulo dois. Dividirei os exemplos em dois blocos:

*Primeiro: Bilhetes de ordem* - categoria em que ela utilizou verbos no modo imperativo para dar uma ordem para si mesma daquilo que precisaria fazer no capítulo.

Eis o primeiro exemplo: TERMINAR FALANDO QUE VOU USAR DOIS AUTORES

Esta frase foi escrita em primeira pessoa do singular e sua função é lembrar à própria informante de como deveria finalizar a seção. Por meio deste exemplo, em uma única linha, com todas as letras em maiúsculas, a aluna indicia que primeiro retroagiu sobre o que ela mesma tinha escrito e viu a necessidade de na argumentação do capítulo incluir o trabalho de dois autores; segundo, que não precisou de ajuda externa para identificar o trabalho que ainda precisava ser feito ("terminar falando"); e por último, assumiu a responsabilidade de fazer o trabalho, uma vez que o recado é um lembrete para ela mesma cumprir o que tinha a ser feito.

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

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

Exemplo: MOSTRAR QUE EU NÃO SURTEI = FAZER PASSAGEM

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

*Segundo bloco: Bilhetes de lembrete* - Configuram-se como registro de informações que serviram de lembretes para a aluna.

Exemplo: O PROFESSOR NÃO LEU ESSE SEGMENTO

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

A escrita deste lembrete se configura como um modo de a informante incluir o outro. Ela considera o próximo, no caso seu orientador, uma vez que percebeu a divisão subjetiva do outro. Separa a "função" orientador, de ler o trabalho, da pessoa orientador, alguém que se cansa. Passo ao próximo exemplo:

O PROFESSOR FICOU TONTO AO LER, POR CAUSA DA PASSAGEM

Trata-se da penúltima frase do manuscrito. É importante dizer que, no manuscrito anterior, o orientador escreveu que ficou "tonto" por causa da passagem brusca. Ao reescrever o texto, a aluna não manteve a frase do orientador, mas escreveu a reação que ele teve após a leitura dos três últimos parágrafos. Trata-se de um modo de dizer para si mesma os efeitos que sua escrita causava em outra pessoa. Na tentativa de evitar novamente a "tontura" do orientador, reescreveu o texto fazendo a passagem necessária.

A partir da análise desses bilhetes e do percurso da aluna que, por motivos de tempo não foi é possível descrever minuciosamente aqui, pode-se correlacionar a diminuição do espaço de tempo decorrido entre uma versão e sua reformulação com o agenciamento da divisão subjetiva por parte de quem escreve.

O próximo exemplo foi retirado do manuscrito 340. A mestranda entregou ao orientador cópia impressa do capítulo e, na segunda página, ao lado de três parágrafos escreveu de modo manuscrito o teste de múltipla escolha, que se segue:

Exemplo[3]:

1) Português: ( )

Russo: ( )

2) Português ( )

Russo ( )

3) Corta: ( )

Deixa: ( )

Ao reconhecer que escrevia vários parágrafos avaliados por seu orientador como "escrito em russo", a aluna previu a reação do outro ao ler o texto e, nos dois

primeiros parágrafos, apresentou duas opções para seu orientador assinalar com "X" em que "língua" aquele parágrafo estava escrito. Ele assinalou nos dois primeiros a opção "português". No terceiro, a dúvida da aluna era outra: cortar ou deixar o parágrafo. O orientador assinalou a opção "deixa".

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

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

### **INCLUIR IMAGEM**

Trata-se de um bilhete escrito em letra de forma, cujo tamanho é digno de nota, e com caneta pincel vermelha. Muito provavelmente, pela rapidez com que foi escrito, a aluna não se ocupou de registrar o que queria de modo organizado. Por exemplo, não inseriu um ponto de interrogação ou ponto-e-vírgula no final das três frases que escreveu, também não indicou a separação de sílabas da palavra "serve", o que causa certa estranheza para o leitor quando lê o bilhete pela primeira vez.

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

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

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

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

### ***Considerações Finais***

O que pude perceber ao mobilizar os exemplos aqui trazidos e outros tantos encontrados no *corpus* é que em todos eles a aluna assumiu para si o trabalho que

antes delegava ao outro. Assim, "incluir o outro", neste caso, foi sair de uma lógica presa em si mesma e assumir o trabalho necessário para que o outro pudesse ler seu texto sem grandes dificuldades de compreensão.

Trata-se do resultado de um longo trabalho realizado pelo orientador que, por inúmeras e de diferentes formas, interferiu no texto da aluna indicando a necessidade de que ela retroagisse sobre o texto e se responsabilizasse pelo seu próprio trabalho. Do lado da aluna, por sua vez, tratou-se de uma alteração nos modos de gozo, o que resultou na possibilidade de "incluir o outro" no momento de elaborar um texto. É possível concluir, portanto, que escrever é um exercício de doação. Trata-se de doar uma parcela de si mesmo ao imprimir no texto a marca de cada qual por meio do trabalho necessário para construção de um texto que leve em conta o outro nas diversas escolhas necessárias para compor a peça escrita.

Para que isso fosse possível, foi de fundamental importância contar com o auxílio de um profissional de maior percurso que pôde encarnar as exigências culturais, sem, por este motivo, exigir que a aluna abrisse mão de sua singularidade. As operações realizadas por ele incidiram especificamente sobre a "pedra no sapato", isto é, a dimensão do gozo que se imiscuia à produção intelectual. Perfila-se, aí, a operação arriscada na qual consiste o trabalho de orientação que se pretende inscrito no âmbito da formação do pesquisador cuja área de atuação exige implicação subjetiva. Para mudar sua relação com o gozo, alguém precisa, necessariamente, poder suportar sua angústia.

Ao trabalhar com os manuscritos que se produz na Universidade, percebi um fenômeno que afeta as novas gerações de um modo geral: o sofrer com a angústia gerada por um trabalho ainda a ser feito e tender a vivê-la no registro do sintoma e não no da criação. Uma das expressões desse fenômeno é a dificuldade de investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.

Contudo, em um mundo em que os padrões de antigamente já estão bastante enfraquecidos, ou aquele que se dedica a formar espera idealmente que um dia os padrões de uma época longínqua sejam restituídos, e enquanto isso se exime de ensinar aos jovens, ou, abrindo mão de seus ideais, assume o desafio de ensinar.

Diante do desafio encontrado, aquele que forma um pesquisador também deve se submeter à desconstrução de um ideal e também doar-se ao outro. Não quero, com isso, dizer que hoje o professor não deve ter critérios que o norteiem e aceitar qualquer coisa como produto de uma reflexão por parte do aluno. Ao contrário, é exatamente tendo uma postura e exigência definida a respeito do que espera que o aluno alcance que aquele que ensina poderá traçar modos que ajudem ao aluno a sair de uma posição inicial, sem o comprometimento necessário com o saber, para ocupar outra em que ele se responsabilize por sua própria formação.

Para finalizar, vale citar as palavras do psicanalista Jorge Forbes que afirma, "Todo saber é incompleto e caberá a cada um se responsabilizar por completá-lo com a sua subjetividade". Portanto, trata-se de aquele que escreve assumir uma posição responsável por suas produções e trabalhar para que possa transmitir aos seus pares sua contribuição singular na área onde atua.

Na ética da responsabilidade que levamos em consideração, inspirada no trabalho do filósofo Hans Jonas (1976), o sujeito necessariamente precisa responsabilizar-se por suas ações e não simplesmente ater-se a uma suposição de saber no outro. Defendo, portanto, que para um jovem pesquisador ser formado, ele precisa pautar suas ações não a partir de modelos pré-existentes, pois, se assim o fiz, poderá

imputar culpa ao outro, como, por exemplo, o orientador, caso algo não ocorra conforme o planejado. De modo contrário, o pesquisador deve construir uma ética de responsabilidade por suas ações e formação. Ao pautá-las na ética da responsabilidade, age no risco (mas não ignorante), pois nada lhe garante que terá sucesso. Entretanto, poderá desfrutar da possibilidade de construção de um lugar de enunciação e de não viver à mercê do desejo do outro.

### **Referências Bibliográficas**

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

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

CALIL, Eduardo. (2008) *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE.

FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Ed. Best Seller, 2005.

\_\_\_\_\_. Um caso de amor ou de polícia? In: *O Estado de São Paulo*. 23/7/2006.

JONAS, Hans. (1979). *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução do original alemão Marijane Lisboa. Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

LACAN, Jacques. (1956). O Seminário sobre "A carta roubada". In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998. p. 13-66.

\_\_\_\_\_. (1972-73) *O seminário*, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

RIOLFI, Claudia Rosa. (1999) *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

\_\_\_\_\_. (2003) Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. In: *Leitura. Teoria & Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, vol. 40, p. 47-51, jan/jul.

---

[1] Contato: emaryjesus@yahoo.com.br

[2] Para maiores informações confira: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>

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

## Os efeitos das ações do orientador na escrita do seu aluno

Emari Andrade<sup>1</sup> (UEFS e GEPPEP)

### *Introdução*

O objetivo deste texto é mostrar como, por meio das operações realizadas por outra pessoa, neste caso, o orientador, um aluno pode beneficiar-se delas e *aprender a escrever*. A pergunta de pesquisa que norteia o trabalho é: de que modo as intervenções de um orientador produzem efeitos na escrita de seu aluno e nos modos como ele se relaciona com o saber já constituído?

O trabalho toma como objeto os *manuscritos escolares*, produzidos por uma aluna durante a realização do mestrado na área de *Linguagem e Educação* em uma universidade pública (no período de 2005 a 2007), e alguns textos com data posterior à defesa (2008). Somado o número dos manuscritos, tem-se o total de quatrocentos e noventa, dos quais cento e vinte contêm intervenção do orientador.

O termo *manuscrito escolar* é definido por Calil (2008) como todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, independente do suporte onde foi escrito. O *corpus* de pesquisa configura-se como parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito* (do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, 2009<sup>2</sup>). Este banco de dados, disponibilizado on-line para os pesquisadores do GEPPEP, é composto por versões dos textos escritos por um mesmo informante ao longo do seu processo de formação, além de textos que, de diferentes modos, foram mobilizados por aquele que escreve, tais como referencial bibliográfico, dados para a composição do *corpus*, material de consulta etc.

Estou usando a expressão *aprender a escrever* para designar um modo de construir um texto escrito do qual se infere a realização de um movimento complexo por parte de quem o redige. Trata-se do movimento de reformular o escrito quantas vezes forem necessárias para realizar duas operações: a) “incluir o outro”, isto é, abandonar os seus preconceitos para poder considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) “assumir um lugar de enunciação”, de modo a responsabilizar-se pelas escolhas (lexical, sintática, estilística etc) feitas e trabalhar para poder convencer a seus pares da pertinência da decisão.

---

<sup>1</sup> Contato: emaryjesus@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Para maiores informações confira: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>

Portanto, trata-se de estudar como se aprende e se ensina a escrever no mundo de hoje, investigação que passa pelo questionamento: Quais são as dificuldades encontradas pelo homem contemporâneo para “incluir o outro” na escrita? Para respondê-la, cumpre discorrer, ainda que brevemente, a respeito das principais características do mundo globalizado e suas conseqüências para o ensino da escrita.

### *Aprender a escrever na universidade*

De acordo com o psicanalista Jorge Forbes (2005), vivemos em uma época em que já não existe padrão a ser seguido. No texto “Geração mutante”, Forbes destaca as transformações sofridas em nossa sociedade a partir da globalização, dando ênfase às mudanças que ocorreram na geração de adolescentes de hoje, em comparação com a geração de 68. Interessa-me a discussão feita por Forbes porque uma dessas mudanças é a alteração da relação do sujeito com o saber. Se, nas gerações anteriores à década de 60, os jovens tendiam a se interessar pelo saber constituído e a se esforçar para dele apropriar-se; para o psicanalista, após esta data, temos visto uma sucessão de gerações para quem o saber deixou de ter sentido. Em suas palavras:

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

Segundo o autor, a relação dos jovens com a palavra articulada sofreu um enfraquecimento, de modo que se tem privilegiado as formas de expressão que prescindem da mediação do significante. A principal conseqüência desta transformação com relação à escrita é a produção de peças mistas, que não chegam a consistir em textos redigidos de acordo com as regras clássicas de textualização.

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

Na ausência do conforto falacioso dos modelos a serem seguidos, ou bem os jovens encontram modos alternativos de lidar com a própria angústia (como, por

exemplo, os esportes radicais) ou bem não têm os instrumentos para tolerá-la. Neste caso, não permanecem trabalhando em uma versão até poder escolher como querem escrever. Eximem-se da responsabilidade, delegando-a ao seu leitor.

No caso da jovem informante cujos textos tomo como objeto de análise, um dos maiores problemas era o fato dela não distinguir o pré-texto do texto propriamente dito, delegando ao seu orientador a tarefa de “decifrar” o que escrevia. Ao corrigir um texto alheio, conseguia localizar os problemas do texto e apontar as operações necessárias para que a pessoa o melhorasse. Contudo, ao ler um fragmento que ela mesma escreveu, não conseguia retroagir sobre o seu próprio dizer o suficiente para tomá-lo como objeto de análise.

Ressalte-se que suas dificuldades não podem ser atribuídas à ignorância das “regras da cultura universitária”, uma vez que estas lhe foram apresentadas reiteradas vezes desde que ela ainda era aluna de iniciação científica. Além disso, tinha feito o curso de bacharelado e licenciatura em Letras em uma grande universidade paulista, onde também realizava o mestrado. Portanto, posso afirmar que ela tinha conhecimento de que para escrever um texto acadêmico era preciso trabalhar na construção da *ficção textual (narrativa ou argumentativa)*, conceito cunhado por Riolfi (2003) que seria, na concepção da autora, o processo de ocultação, àqueles que têm acesso à peça escrita, do conjunto de operações pelas quais aquele que escreve a teceu.

Dito de outro modo, *ficção textual* é o processo por meio do qual aquele que escreve ao mesmo tempo em que ficcionaliza para seu leitor o percurso de seu pensamento percorrido até o momento da constituição final do texto, consegue, por meio deste esforço, recuperar para si próprio o processo de enunciação.

No caso do orientador dessa informante, sua tarefa, ao longo dos trinta e três meses de orientação, desdobrou-se em vários níveis enunciativos, no sentido de levar a aluna a sair de uma lógica com predominância de progressão linear e construir uma com predominância de retroação, a partir da qual pudesse alcançar maior autonomia no que se refere à construção do texto acadêmico.

Em outro trabalho, em parceria com a professora Claudia Riolfi (RIOLFI e ANDRADE, 2009), tendo como pano de fundo as ações, que, uma vez executadas pelo orientador, puderam incidir colaborativamente na confecção do texto de suas alunas, esmiuçamos o ato de orientar por meio da escrita. A partir de exemplos prototípicos, mostramos que o orientador exerceu sua função de cinco modos diferentes,

configurando as seguintes posições enunciativas: 1) diretor de trabalhos, 2) leitor, 3) co-autor, 4) revisor, e 5) agente do Real.

Verificamos que as influências das ações do orientador na escrita do aluno são de duas ordens: primeiramente do ponto de vista de internalizar o outro ao escrever e, em segundo lugar, as influências incidem nos modos como o aluno se relaciona com o saber já constituído. Nesse sentido, notou-se uma posição ética do orientador a partir da qual o aluno deveria trabalhar para: a) apropriar-se e preservar o conhecimento já existente na cultura, ao fazer leituras sérias, conhecer os textos relevantes da área; e b) honrar essa herança, fazendo avançar os conceitos da área, produzindo algo novo.

### ***O processo de aprendizagem da escrita depreendido dos manuscritos***

A partir do estudo do processo de escrita da dissertação da informante, selecionei alguns exemplos encontrados no *corpus* que indiciam uma mudança de posição da aluna com relação à sua própria escrita. Assim, o que posso descrever foram os efeitos que as diversas operações realizadas por ele tiveram na escrita da aluna. Para este recorte, privilegiei os momentos em que uma mudança de posição subjetiva com relação ao próprio texto ficou registrada, em especial, no que diz respeito a uma declaração da qual se pode inferir uma internalização do outro.

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

Início com a apresentação de quatro exemplos que se configuram como bilhetes em que a informante foi tanto o remetente quanto o destinatário. Eles foram retirados do manuscrito 349, sendo a versão 45 de 50 que foram feitas do capítulo dois. Dividirei os exemplos em dois blocos:

*Primeiro: Bilhetes de ordem* – categoria em que ela utilizou verbos no modo imperativo para dar uma ordem para si mesma daquilo que precisaria fazer no capítulo.

Eis o primeiro exemplo: TERMINAR FALANDO QUE VOU USAR DOIS AUTORES

Esta frase foi escrita em primeira pessoa do singular e sua função é lembrar à própria informante de como deveria finalizar a seção. Por meio deste exemplo, em uma

única linha, com todas as letras em maiúsculas, a aluna indicia que primeiro retroagiu sobre o que ela mesma tinha escrito e viu a necessidade de na argumentação do capítulo incluir o trabalho de dois autores; segundo, que não precisou de ajuda externa para identificar o trabalho que ainda precisava ser feito (“terminar falando”); e por último, assumiu a responsabilidade de fazer o trabalho, uma vez que o recado é um lembrete para ela mesma cumprir o que tinha a ser feito.

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

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

Exemplo: MOSTRAR QUE EU NÃO SURTEI = FAZER PASSAGEM

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

*Segundo bloco: Bilhetes de lembrete* – Configuram-se como registro de informações que serviram de lembretes para a aluna.

Exemplo: O PROFESSOR NÃO LEU ESSE SEGMENTO

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

A escrita deste lembrete se configura como um modo de a informante incluir o outro. Ela considera o próximo, no caso seu orientador, uma vez que percebeu a divisão subjetiva do outro. Separa a “função” orientador, de ler o trabalho, da pessoa orientador, alguém que se cansa. Passo ao próximo exemplo:

## O PROFESSOR FICOU TONTO AO LER, POR CAUSA DA PASSAGEM

Trata-se da penúltima frase do manuscrito. É importante dizer que, no manuscrito anterior, o orientador escreveu que ficou “tonto” por causa da passagem brusca. Ao reescrever o texto, a aluna não manteve a frase do orientador, mas escreveu a reação que ele teve após a leitura dos três últimos parágrafos. Trata-se de um modo de dizer para si mesma os efeitos que sua escrita causava em outra pessoa. Na tentativa de evitar novamente a “tontura” do orientador, reescreveu o texto fazendo a passagem necessária.

A partir da análise desses bilhetes e do percurso da aluna que, por motivos de tempo não foi possível descrever minuciosamente aqui, pode-se correlacionar a diminuição do espaço de tempo decorrido entre uma versão e sua reformulação com o agenciamento da divisão subjetiva por parte de quem escreve.

O próximo exemplo foi retirado do manuscrito 340. A mestrandia entregou ao orientador cópia impressa do capítulo e, na segunda página, ao lado de três parágrafos escreveu de modo manuscrito o teste de múltipla escolha, que se segue:

Exemplo<sup>3</sup>:

1) *Português*: ( )

*Russo*: ( )

2) *Português* ( )

*Russo* ( )

3) *Corta*: ( )

*Deixa*: ( )

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

Considero este mecanismo de colocar alternativas nos parágrafos em que estava insegura com relação a sua elaboração uma forma de “incluir o outro”, de poupar um trabalho excessivo do orientador que, caso fosse necessário, teria de escrever que os

---

<sup>3</sup> Ressalte-se que todos os três parágrafos foram para a versão final da dissertação como foram apresentados nessa versão.

parágrafos precisavam ser reformulados. Trata-se de considerar a perspectiva alheia no cálculo dos possíveis efeitos de sentido de seu texto.

O último exemplo foi retirado da categoria “papéis avulsos” do *corpus*. Trata-se de um papel que foi entregue pela informante juntamente com as versões dos capítulos:

QUAL O CONCEITO  
DE QUE TEXTO O  
RETIREI  
PARA QUÊ ELE SER  
VE NA DISSERTAÇÃO

Trata-se de um bilhete escrito em letra de forma, cujo tamanho é digno de nota, e com caneta pincel vermelha. Muito provavelmente, pela rapidez com que foi escrito, a autora não se ocupou de registrar o que queria de modo organizado. Por exemplo, não inseriu um ponto de interrogação ou ponto-e-vírgula no final das três frases que escreveu, também não indicou a separação de sílabas da palavra “serve”, o que causa certa estranheza para o leitor quando lê o bilhete pela primeira vez.

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

Trata-se de um instrumento utilizado pela informante no qual montou um roteiro para a redação da dissertação nos momentos em que fosse articular a inclusão de um novo conceito teórico no seu trabalho. Segundo ela, deveria lembrar-se de três pontos: 1) Qual o conceito – provavelmente se refere à necessidade de explicar ao leitor qual conceito iria incluir; 2) De que texto tinha retirado o conceito apresentado; e 3) Para que

“serve” na dissertação, ou, dito de outro modo, como este conceito se articularia com o todo do trabalho, o motivo de ter recorrido a ele.

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

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

### ***Considerações Finais***

O que pude perceber ao mobilizar os exemplos aqui trazidos e outros tantos encontrados no *corpus* é que em todos eles a aluna assumiu para si o trabalho que antes delegava ao outro. Assim, “incluir o outro”, neste caso, foi sair de uma lógica presa em si mesma e assumir o trabalho necessário para que o outro pudesse ler seu texto sem grandes dificuldades de compreensão.

Trata-se do resultado de um longo trabalho realizado pelo orientador que, por inúmeras e de diferentes formas, interferiu no texto da aluna indicando a necessidade de que ela retroagisse sobre o texto e se responsabilizasse pelo seu próprio trabalho. Do lado da aluna, por sua vez, tratou-se de uma alteração nos modos de gozo, o que resultou na possibilidade de “incluir o outro” no momento de elaborar um texto. É possível concluir, portanto, que escrever é um exercício de doação. Trata-se de doar uma parcela de si mesmo ao imprimir no texto a marca de cada qual por meio do trabalho necessário para construção de um texto que leve em conta o outro nas diversas escolhas necessárias para compor a peça escrita.

Para que isso fosse possível, foi de fundamental importância contar com o auxílio de um profissional de maior percurso que pôde encarnar as exigências culturais, sem, por este motivo, exigir que a aluna abrisse mão de sua singularidade. As operações realizadas por ele incidiram especificamente sobre a “pedra no sapato”, isto é, a

dimensão do gozo que se imiscuia à produção intelectual. Perfila-se, aí, a operação arriscada na qual consiste o trabalho de orientação que se pretende inscrito no âmbito da formação do pesquisador cuja área de atuação exige implicação subjetiva. Para mudar sua relação com o gozo, alguém precisa, necessariamente, poder suportar sua angústia.

Ao trabalhar com os manuscritos que se produzem na Universidade, percebi um fenômeno que afeta as novas gerações de um modo geral: o sofrer com a angústia gerada por um trabalho ainda a ser feito e tender a vivê-la no registro do sintoma e não no da criação. Uma das expressões desse fenômeno é a dificuldade de investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.

Contudo, em um mundo em que os padrões de antigamente já estão bastante enfraquecidos, ou aquele que se dedica a formar espera idealmente que um dia os padrões de uma época longínqua sejam restituídos, e enquanto isso se exime de ensinar aos jovens, ou, abrindo mão de seus ideais, assume o desafio de ensinar.

Diante do desafio encontrado, aquele que forma um pesquisador também deve se submeter à desconstrução de um ideal e também doar-se ao outro. Não quero, com isso, dizer que hoje o professor não deve ter critérios que o norteiem e aceitar qualquer coisa como produto de uma reflexão por parte do aluno. Ao contrário, é exatamente tendo uma postura e exigência definida a respeito do que espera que o aluno alcance que aquele que ensina poderá traçar modos que ajudem ao aluno a sair de uma posição inicial, sem o comprometimento necessário com o saber, para ocupar outra em que ele se responsabilize por sua própria formação.

Para finalizar, vale citar as palavras do psicanalista Jorge Forbes que afirma, “Todo saber é incompleto e caberá a cada um se responsabilizar por completá-lo com a sua subjetividade”. Portanto, trata-se de aquele que escreve assumir uma posição responsável por suas produções e trabalhar para que possa transmitir aos seus pares sua contribuição singular na área onde atua.

Na ética da responsabilidade que levamos em consideração, inspirada no trabalho do filósofo Hans Jonas (1976), o sujeito necessariamente precisa responsabilizar-se por suas ações e não simplesmente ater-se a uma suposição de saber no outro. Defendo, portanto, que para um jovem pesquisador ser formado, ele precisa pautar suas ações não a partir de modelos pré-existentes, pois, se assim o fiz, poderá imputar culpa ao outro, como, por exemplo, o orientador, caso algo não ocorra conforme o planejado. De modo contrário, o pesquisador deve construir uma ética de responsabilidade por suas ações e formação. Ao pautá-las na ética da responsabilidade,

age no risco (mas não ignorante), pois nada lhe garante que terá sucesso. Entretanto, poderá desfrutar da possibilidade de construção de um lugar de enunciação e de não viver à mercê do desejo do outro.

### ***Referências Bibliográficas***

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

\_\_\_\_\_ e RIOLFI, Claudia. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Campinas. Jan/Jun, 2009, pp. 99-118.

CALIL, Eduardo. (2008) *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE.

FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Ed. Best Seller, 2005.

\_\_\_\_\_. Um caso de amor ou de polícia? In: *O Estado de São Paulo*. 23/7/2006.

JONAS, Hans. (1979). *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução do original alemão Marijane Lisboa. Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

LACAN, Jacques. (1956). O Seminário sobre “A carta roubada”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998. p. 13-66.

\_\_\_\_\_. (1972-73) *O seminário*, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

RIOLFI, Claudia Rosa. (1999) *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

\_\_\_\_\_. (2003) Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. In: *Leitura. Teoria & Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, vol. 40, p. 47-51, jan/jul.

QUAL O CONCEITO  
DE QUE TEXTO O  
RETIREI

PARA QUÊ ELE SER  
VE NA DISSERTAÇÃO

---