

Escrita e formação do espírito científico: o trabalho invisível do orientador

Writing and scientific spirit: the invisible work of the thesis advisor

Claudia Rosa Riolfi*
Emari Andade**

RESUMO: O trabalho busca dar a ver como o trabalho invisível do orientador ajuda seu orientando na conquista do *espírito científico* (BACHELARD, 1996). Ele dá relevo para as transformações pelas quais um pesquisador passa ao longo de sua formação por meio do exame das marcas de enunciação que se depositam em 1101 versões das dissertações de mestrado de quatro informantes. Mostra que o trabalho invisível do orientador é necessário para reverter a passividade em atividade; subordinar a apreensão empírica à lógica subjacente aos fenômenos analisados; diferenciar as versões privadas e públicas do texto; e dar consequência às escolhas linguísticas e discursivas. Esse trabalho se desdobra nos seguintes aspectos: 1) relativo à relação do pesquisador com o saber; 2) relativo à elaboração intelectual; 3) relativo à formulação do texto; 4) relativo à revisão. No primeiro aspecto, o orientador incide sobre os seguintes comportamentos: inibição; isolamento; apatia; administração do tempo; desordem; inconsequência, colagem a terceiros e delegação de responsabilidade. No segundo aspecto, evita que o aluno tome o secundário pelo essencial; os textos lidos como verdades absolutas; selecione elementos aleatoriamente; permaneça fechado e não consiga descrever os dados. No terceiro, encontramos: paráfrases repetidas de um mesmo conteúdo; argumentos pautados no senso comum; registro escrito que não inclui a audiência; falta de coerência lógica; imprecisão lexical; dificuldades de leitura do texto fonte; e uso de exemplos ou citações equivocadas. Por fim, no quarto, os aspectos mais pontuados foram: falta de coesão textual;

ABSTRACT: This paper searches to show how the invisible work of the director of the research helps his student to conquer the *scientific spirit* (BACHELARD, 1996). It enlightens the transformations occurring to a researcher in his educational process by examining the enunciation marks present in 1101 versions of the academic works produced by four subjects. It shows that the invisible work of the research advisor is necessary to reinverse passivity into activity; to subordinate the empiric apprehension to the constructed logic of the analysed phenomena; to differentiate the public and the private versions of the text; and to give consequence to linguistic and discursive choices. The work of the research advisor covers the following aspects: 1) related to the relation of the researcher and knowledge; 2) related to intellectual elaboration; 3) related to the text formulation; and 4) related to revision. On the first aspect, the research advisor interferes on inhibition; isolation; apathy; time administration; untidiness; inconsequence, adhesion to a third party and responsibility transfer. On the second, he avoids that his student: takes what is secondary as if it were essential; the texts that were read as if they were absolute truths; selects elements in a random way; closes himself and is no more able to describe data. On the third, he gives attention to: repeated paraphrases of one content; arguments sustained in common sense; written record that does not include the audience; lack of logical coherence; lexical imprecision; reading difficulties of the theoretical texts and misuse of examples or quotation. On the fourth, he points out the lack

* Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

erro de pontuação; apresentação gráfica desleixada e incorreção gramatical.

of textual cohesion; punctuation mistake; sloopy graphic presentation and grammar incorrection.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Texto acadêmico. Formação de pesquisadores. Espírito científico.

KEYWORDS: Writing. Academic text. Researcher-training. Scientific spirit.

1. Introdução

Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. É preciso também inquietar a razão, os hábitos do conhecimento objetivo. Deve ser, aliás, a prática pedagógica constante. (Gaston Bachelard, 1996, p. 303-304).

Comparando os estilos de textos acadêmicos redigidos por pesquisadores ingleses, franceses e alemães, Siepmann (2006) percebeu a existência de uma correlação entre a qualidade da redação desses textos com a instrução a respeito da escrita recebida pelo autor ao longo de seu período de formação. Os franceses, habituados a frequentar oficinas de escrita criativa, por exemplo, tenderiam a produzir textos com marcada preocupação com a boa escrita. Os ingleses, habituados a ler em voz alta os seus textos para os docentes, em encontros presenciais, estariam mais atentos à clareza do texto junto ao leitor. Já os alemães, cujos textos são marcadamente prolixos e de difícil compreensão, produziriam esse tipo de escrita pelo fato de que, até muito recentemente, receberam poucas instruções a respeito da escrita.

O autor associa o tipo de texto produzido pelos alemães – textos esses que teriam difícil aceitação em revistas de circulação mundial – ao fato de os estudantes escreverem seus ensaios isolados e não contarem com a leitura dos professores até obterem produtos terminados. Siepmann critica o modo de pensar alemão, segundo o qual se espera que, lendo textos acadêmicos, os alunos compreenderão, de forma automática, o que devem fazer para escrevê-los. Na prática, segundo ele, obtêm-se autores autocentrados, orientados aos conteúdos e habituados a centrar sua argumentação na fraqueza dos outros.

Depreende-se dessa pesquisa que, ainda que de modo indireto, a comunidade internacional começa a dar atenção para a importância do trabalho do orientador de dissertações e de teses, tomando-o na qualidade de um leitor privilegiado cuja leitura faz diferença na qualidade do trabalho.

Concordamos com essa visada. Entendemos que a formação do pesquisador na área das ciências humanas demanda um trabalho educativo para funcionar em uma dupla vertente. A primeira é a formação de alguém capaz de honrar o legado cultural e simbólico materialmente acumulado pelas gerações precedentes. A segunda é a obtenção de um pesquisador curioso que consiga “encontrar um lugar entre o universal e o singular” e, nele, fundar uma instância enunciativa que o ajude a refinar suas elaborações (RIOLFI, 2011, p. 99).

Ao investigar o que um orientador costuma privilegiar ao ler textos de mestrados que tomou sob sua orientação, este texto dá sequência a essa linha de investigação. Insere-se, portanto, nas pesquisas que, anteriormente, se voltaram à elucidação de aspectos relacionados ao laço entre orientador e orientando, bem como a seus efeitos, como, por exemplo, Severino (2003; 2004); Marchini (2001); Balbachevsky (2005) e Bianchetti e Machado (2006), autores que avaliam textos produzidos nos programas de mestrado na atualidade.

Bianchetti e Machado (2006) organizaram uma coletânea de vinte artigos dedicados a descrever impasses presentes na orientação de um trabalho acadêmico. O volume destaca a importância do orientador no percurso de formação de um pesquisador. Análises de textos produzidos na universidade e os tipos de intervenções feitas pelos docentes durante um processo de pesquisa, porém, não se encontram em qualquer dos capítulos.

Dentre os trabalhos que se dedicam a esses últimos aspectos, encontram-se Riolfi e Andrade (2009); Riolfi (2010); Riolfi (2011); Fachinetto (2012); Igreja (2012) e Oliveira (2013). As primeiras autoras mostraram que, nas devolutivas de versões dos textos submetidas ao orientador por mestrados, ele apontou a necessidade de o pesquisador em formação reformular o escrito até conseguir: a) considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) responsabilizar-se por um lugar de enunciação, compreendido como uma instância desde onde, de modo inconsciente, o locutor se organiza para falar (LACAN, 1960), dando consequência a uma dada escolha (lexical, sintática, estilística etc.).

Um ano mais tarde, Riolfi (2010) analisou versões de trabalhos acadêmicos redigidas por três informantes entre 2005 e 2008. Buscou elucidar em que medida as transformações desses textos indiciam a mudança de posição de mestrados diante do conhecimento com relação: a) ao conhecimento produzido na área em que está sendo inserido; b) ao seu objeto de estudo; e c) à sua própria escrita. Mostrou que o pesquisador em formação é auxiliado pelo orientador, que ora o chama para a necessidade de respeitar o campo no qual se inscreve; ora o

convoca a considerar o leitor de modo mais generoso, ou, ainda, faz pontuações cujo resultado é a possibilidade de expressão da subjetividade do orientando.

Posteriormente, Riolfi (2011) dedicou-se a compreender, de forma mais específica, a ação do orientador que trabalha no âmbito das ciências humanas. Considerando que um pesquisador já *formado* é aquele que consegue escrever textos tais que funcionam como passaportes para circular na comunidade acadêmica, a autora postulou a necessidade de estudar um processo de formação realizado nos moldes artesanais, por meio de um processo dialógico com o professor orientador e, em alguns casos, com um grupo pequeno de pesquisadores que forma um grupo de pesquisa. Nesse contexto, a conquista da desenvoltura na escrita ganha centralidade no processo de formação, segundo a avaliação da autora. A partir do movimento de enunciação retroativa, do reler-se, o pesquisador constrói e pode reler seu pensamento a respeito de um assunto que escreve e, ao mesmo tempo, descobre uma parte de si mesmo que seria impossível vir à tona se não fosse pelo ato de escrever.

Dando continuidade aos dois primeiros trabalhos, dessa vez com informantes cursando a pós-graduação *latu-sensu*, Fachinetto (2012) analisou versões de texto, dando ênfase para o laço transferencial entre professor-orientando e seu aluno-orientando. Com esse esforço, pôde pontuar que a qualidade de retorno oferecido pelo orientador ora favorece a disposição para o trabalho por parte do orientando, ora gera inibição.

Aspecto semelhante foi investigado por Igreja (2012). A autora, que tomou como objeto o destino que uma jovem mestranda deu às marcas feitas por sua orientadora em versões de seus textos, pôde perceber uma dissociação entre a pontuação do orientador e a incorporação da instrução por parte de quem está aprendendo a escrever.

Oliveira (2013), por sua vez, analisou a extensão dos efeitos das pontuações do orientador durante o processo de escrita de três relatórios de iniciação científica redigidos pelo mesmo informante ao longo de sua graduação. A pesquisadora pôde mostrar que o orientador, por meio das operações de recusa (não aceitar determinada formulação), suplementação (auxiliar o aluno a executar alguma ação que demonstrou não conseguir fazer sozinho) e silêncio (esperar o tempo do aluno, para que esse pudesse tentar executar determinada ação mais uma vez) teve importância no processo de escrita, possibilitando a ressignificação do engajamento na pesquisa por parte de sua aluna.

Embora privilegiando aspectos diferentes, essas seis pesquisas têm, em comum, a seguinte premissa: ensinar o jovem pesquisador a agenciar as exigências da produção do

conhecimento, de forma a obter a validação de seus pares, não pode ser considerada uma ação burocrática. Como apontado por Siepmann (2006), a mera exposição de um sujeito a modelos de texto acadêmico com aceitação social não leva uma pessoa a redigir melhor. Derivam-se dessa premissa os seguintes apontamentos:

1. Ensinar a escrever o texto acadêmico é uma ação tão mais bem-sucedida quanto for considerada como um esforço desejado, planejado e responsável por parte de quem orienta; e
2. A investigação a respeito da função que o orientador assume no processo de escrita do pós-graduando é um campo fértil na investigação, capaz de elucidar não só a escrita em si, como, também, os modos de produção de conhecimento na universidade contemporânea.

Por esse motivo, neste artigo mostraremos o trabalho invisível do orientador que, colaborando com a formação das novas gerações, ajuda-as a fazer a passagem de um trabalho calcado no senso comum para um *modus operandi* fundado na cientificidade. Ele recebeu o nome de *espírito científico* (BACHELARD, 1996), caracterizado como um jeito diferenciado de pensar e de se relacionar com o não saber que se dá a ver na capacidade de formulação de problemas.

Nossa pesquisa voltou-se aos modos como o orientador inside na relação do aluno com o saber; na elaboração do trabalho e na revisão do texto. Por meio de um levantamento das intervenções do orientador em versões de textos, mostraremos como ele ajuda o aluno a superar “um contra-pensamento” (BACHELARD, 1996, p. 22), aquilo que “se incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 1996, p. 19), impedindo o “conhecimento do objeto” (BACHELARD, 1996, p. 28).

O autor nomeia esses contra-pensamentos de *obstáculos epistemológicos*. Dentre aqueles comentados em sua obra, destacaremos, na sequência, aqueles que mais se aplicam às ciências humanas, descartando os pontos em que o autor se deteve, por exemplo, no comentário a respeito da matemática. Eles são:

1. As conclusões apressadas, feitas a partir de uma primeira observação e relacionadas à atitude de entender um dado fenômeno a partir da experiência primeira daquele que pesquisa;
2. A generalização, apresentação de afirmações sem fundamentos, a partir de experiências ou, ainda, de simples observações;

3. O uso excessivo de metáforas, relacionados à descrição e à adjetivação de um determinado objeto ou a como a argumentação é construída;
4. A idealização de um conhecimento unitário, o aprisionamento a uma única ideia, pragmática, que daria conta de resolver todos os problemas filosóficos;
5. O substancialismo, o uso de substantivos, como se esses dessem conta de uma gama de elementos e da hierarquia de um fenômeno;
6. A fragmentação, ou a valorização excessiva de determinados fenômenos, o estudo de um aspecto isolado;
7. As comparações excessivas, o ato de limitar-se a comparar fenômenos já pesquisados ao invés de avançar na direção de resolver problemas; e
8. A valorização excessiva de dados quantitativos, construir a pesquisa apenas como se valores numéricos, por si só, interpretassem certos fenômenos ou expressassem uma realidade.

Qual a participação do orientador nesse processo? Para responder esta questão, partimos de uma teoria da subjetividade na qual o sujeito, definido como efeito de linguagem, é tomado como um lugar a ser ocupado pelo falante (LACAN, 1960). Ele não é determinado pela realidade empírica, mas pelo modo como a linguagem incidiu em seu corpo.

Para explicá-lo, o psicanalista retomou o conceito freudiano de inconsciente para demarcar as duas instâncias que formam o psiquismo humano. Por um lado, há um “eu” – que designa o sujeito do enunciado, o que planeja e é responsável pela fala; e, por outro, o sujeito do desejo inconsciente – aquela instância que não sabe o que diz, mas que se imiscui na fala do “eu”.

Para construir essa teorização, Lacan (1960) considerou a distinção entre o enunciado (a representação concreta da língua) e a enunciação (constitutiva do sentido do enunciado, a atualização da língua no discurso). Trata-se de entender, portanto, que não existe uma simetria entre o que uma pessoa sabe a seu respeito e seu desejo inconsciente. Por esse motivo, com relação às produções languageiras de alguém, trata-se, sempre, de interpretá-las para além de um suposto (e inexistente) sentido literal.

Levando essa teorização em conta, entendemos a necessidade de reconstruir um percurso de pesquisa de alguém a partir do exame das marcas de enunciação que se depositam em manuscritos (ou versões de texto). Compreendemos que esse esforço pode ajudar-nos a entender as transformações pelas quais um pesquisador passa ao longo de sua formação.

2. Metodologia

Nosso *corpus* foi formado por versões de textos, todas parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, entre os anos de 2009 e 2012. Em vários casos, ele foi instruído pela correspondência eletrônica relacionada ao envio e devolutiva das versões, ou, mesmo, pelas anotações manuscritas relacionadas ao longo de sessões de orientação presenciais.

Por esse motivo, é importante caracterizar o que estamos chamando de versão. Uma versão é cada um dos momentos em que um texto sofre algum tipo de alteração linguístico-discursiva, a partir da qual se depreende que houve um trabalho sobre sua materialidade. Por exemplo, alterar uma frase de lugar, fazer uma nova seção, revisar um parágrafo, inserir um dado. Esse trabalho sobre o texto pode ter sido feito por parte daquele que escreve ou, ainda, por um parceiro de escrita, como orientador, colega etc.

Escolhemos privilegiar o exame das versões que precederam as dissertações de mestrado de quatro informantes, nomeadas como: Bridget, Cândida, Louise e Pietra. Ressalte-se que todos os documentos foram doados por quem os produziu, mediante assinatura de um termo de autorização para uso dos dados.

As quatro informantes, quando ingressaram na pós-graduação, eram recém-graduadas e tinham feito uma iniciação científica durante a graduação. Tinham, em média, vinte e três anos. Com pequenas variações, tiveram formação parecida, em universidade pública estadual: graduação em Letras e mestrado em educação, realizado sob orientação da mesma professora, que nomeamos como Jacqueline.

Com relação aos procedimentos de classificação do *corpus*, tomamos por base a hipótese segundo a qual, por meio de pequenos indícios no texto, é possível traçar um percurso de análise. Essa hipótese baseia-se na proposta do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), a qual ficou conhecida como *paradigma indiciário*, nome utilizado para referir-se a uma tradição de pesquisa ainda não sistematizada, que, por meio de pequenos indícios, consegue reconstruir o aspecto de algo que nunca se viu. Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 152): “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Inicialmente, os manuscritos de cada informante foram separados do seguinte modo: 1) versões manuscritas – aquelas escritas à mão; 2) versões em arquivo eletrônico de cada uma

das partes que compunha o trabalho; 3) versões com intervenções do orientador; e 4) versões reescritas depois de lidas pelo orientador.

Na sequência, nosso trabalho foi o de organizar os manuscritos segundo as datas de sua produção, dispondo-os em ordem crescente, da versão mais antiga até a versão que foi entregue para leitura da banca da dissertação. Depois, digitalizamos todo o material que nos foi entregue em papel e em formato *doc*, transformando-os em arquivo do tipo PDF. Feito isso, organizamos uma tabela-padrão a todos os dados do projeto coletivo. Cada tabela traz a descrição do *corpus*, o perfil do informante, o tipo de produção escrita, o número total de páginas e o ano de cada produção. Posteriormente, os arquivos foram transformados em extensão *html*, para que a publicação no *site* do grupo de pesquisa fosse possível.

Para dar a ver como o *corpus* da pesquisa foi composto, elaboramos o quadro 1.

Quadro 1 – Composição do *corpus* da pesquisa.

Informante	Tipo de produção	Período de realização do mestrado	Nº de manuscritos	Nº de páginas
Bridget	Dissertação de Mestrado	2005 a 2007	463	4.177
Cândida	Dissertação de Mestrado	2007 a 2010	118	1.635
Louise	Dissertação de Mestrado	2006 a 2008	355	6.806
Pietra	Dissertação de Mestrado	2005 a 2007	165	3.175
			Total: 1101	15.793

Fonte: elaboração das autoras.

Tendo concluído a organização do *corpus*, passamos à observação longitudinal do processo de composição das dissertações. Preliminarmente, verificamos que todas as versões que as mestrandas enviaram para Jacqueline foram devolvidas com algum tipo de intervenção.

Passamos a procurar semelhanças entre as devolutivas, de modo a poder agrupá-las, tendo percebido que as intervenções da orientadora incidiram nos seguintes aspectos: I) Relativos à relação do pesquisador com o saber; II) Relativos à elaboração intelectual do texto; III) Relativos à formulação do texto; e IV) Relativos aos aspectos de revisão.

No que segue, exporemos cada um dos grupos com maior detalhamento. Conclusões mais gerais, advindas da análise integral do *corpus*, encerrarão cada seção. Por razões de economia de espaço, entretanto, apenas alguns exemplos serão mostrados.

I) Intervenções relativas à relação do pesquisador com o saber

Esse grupo de intervenções é composto por aquelas que partiram de um julgamento, por parte do orientador, de que as atitudes tomadas pelos seus alunos estariam se configurando em um empecilho para a formação do *espírito científico*. Para exemplificar, partiremos de três excertos.

Iniciaremos por uma intervenção destinada a evitar a colagem na palavra de terceiros e a delegação de responsabilidade de explicar os assuntos de interesse do orientando.

Trata-se de uma das devolutivas em uma das versões do capítulo 1. O excerto foi recortado de uma parte do capítulo na qual, logo após a introdução de uma figura (no caso, o *nó borromeano*), a pesquisadora reproduziu sete linhas de uma tese de doutorado nas quais a autora já havia oferecido uma interpretação do nó. Após ler essa parte, Jacqueline fez o seguinte comentário:

Excerto 1

01 Muito estranho citar esta parte!!! Explica você o nó.

Por meio de seu comentário, Jacqueline fez duas ações. A primeira foi expressar seu estranhamento por meio: a) da escolha lexical de “estranho”; b) da introdução de um advérbio de intensidade (muito); e c) do uso de três pontos de exclamação.

A segunda foi solicitar que a orientanda se responsabilizasse por explicar a figura topológica que ela havia decidido inserir em seu texto. Ela o fez por meio do uso do verbo no imperativo (explica), em uma interlocução na qual o interlocutor (você) estava explícito.

Assim sendo, a orientadora incidiu sobre dois aspectos que são condição necessária para a conquista do espírito científico. Se retermos a lista de obstáculos epistemológicos apontados por Bachelard (1996), veremos que, para ultrapassar cada um deles, a responsabilização pela elaboração intelectual está sempre pressuposta. Em todos, trata-se de assumir um protagonismo sem o qual a pesquisa fica impossibilitada de consistir em algo que acrescenta ao estado da arte da área na qual ela se insere.

O próximo exemplo volta-se à tentativa, por parte de Jacqueline, de incidir tanto sobre a inibição da orientanda quanto sobre sua tendência ao isolamento. Trata-se de um *e-mail* enviado por Jacqueline a Cândida, às vésperas da data limite de entrega da dissertação de mestrado.

Excerto 2

- 01 Assunto: **Que saco**
02 Cândida, que saco, faz 3 dias que te ligo para agendarmos o término da
03 sua introdução [...] O que está havendo?

Lendo o excerto 2, notamos que, ao invés de privilegiar o registro da formalidade das comunicações institucionais, Jacqueline partilha sua emoção por meio de um contato no qual a cobrança fica mitigada pela informalidade. A informalidade se dá a ver desde o título do *e-mail*, formado pela expressão “que saco”, repetida no corpo da mensagem.

Jacqueline não aceita pacificamente o isolamento de sua orientanda. Antes de escrever, ela estava tentando contato telefônico por três dias. A orientadora, ainda, procura abrir um espaço para que a orientanda possa explicar-se. Isso se lê na interrogação com a qual termina sua mensagem (o que está havendo?, linha 3).

O próximo exemplo volta-se à tentativa de ajudar a orientanda a calcular o tempo necessário para executar as ações relativas à pesquisa ou à escrita da dissertação. Foi retirado da troca de correspondência eletrônica entre Jacqueline e Cândida. O *e-mail* continha um arquivo anexo com a devolutiva de um capítulo redigido pela orientanda.

Excerto 3

- 01 Cândida, faça as contas comigo: eu estava online quando vc me enviou o arquivo, 12h22.
02 Comecei a ler imediatamente e fui na sequência, sem pausas. Agora, são 15h22.
03 Não levantei sequer para ir ao banheiro. Isso quer dizer que gastei 3 horas para ler 20 páginas.
04 Considerando que já tínhamos trabalhado bastante na introdução, é um tempo mínimo.
05 Então, eu insisto: se vc não for mandando o que está ficando pronto, pode esquecer de
06 contar com a minha leitura. Não é nenhum tipo de má vontade, é que não vai dar tempo.
07 Vamos fazer assim: abra o arquivo anexo só para ver se chegou bem, mas não trabalhe
08 nele agora. Grave e concentre-se no capítulo 1, que você deverá mandar, o melhor possível. Assim sucessivamente.
09 Depois, vc fica com o boneco para terminar, conseguir um bom revisor etc. A julgar
10 introdução, ainda não está pronto. Tudo bem que vc escolheu fazer devagar – é um direito
11 seu -, mas perder o prazo não dá. Espero que esteja devidamente trancada sobre seu micro.
12 Beijo, Jacqueline.

O texto do *e-mail* pode ser dividido em três partes. Na primeira, das linhas 01 a 06, Jacqueline ensina Cândida, passo a passo, a fazer a matemática do tempo que gastou para ler as 20 páginas enviadas. A orientadora delimitou números precisos e passou a utilizar a lógica do

cálculo dedutivo: se X, então Y. (Se tinha gastado três horas, a orientanda precisaria se apressar). Na segunda parte, das linhas 07 a 09, deu orientações bem diretivas de como Cândida deveria prosseguir na dinâmica de continuidade do trabalho. Provavelmente, calculando que a mestrande poderia se perder no cálculo de suas ações, orientou-lhe passo a passo. Por fim, Jacqueline reiterou que, na sua avaliação, o trabalho ainda não estava pronto.

Esse primeiro movimento de análise possibilita compreender que os seguintes comportamentos foram alvo de alguma manobra de Jacqueline na direção de retificá-los:

1. Inibição, permanecer improdutivo por tempo prolongado;
2. Fuga ou isolamento, evitar o orientador, deixar de procurá-lo para conversar a respeito da pesquisa, ou, ainda, tratar de outros assuntos alheios ao trabalho;
3. Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado, evitar expor as ideias, pelo silêncio ou pela insistência em formulações já cristalizadas;
4. Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações, fazer um cálculo de tempo inferior ao que de fato seria necessário para realizar ações relativas à pesquisa ou à escrita da dissertação;
5. Desordem, dificuldade de construir um raciocínio lógico do texto ou de estabelecer uma organização dos dados, dos arquivos da pesquisa, das várias versões escritas ao longo do processo;
6. Inconsequência, descrever um dado fenômeno ou trazer uma informação, mas não tirar consequências para a sua pesquisa;
7. Colagem, paráfrase, colar-se às palavras de um autor, reproduzindo-as e limitando-se à paráfrase do que foi dito por ele; e
8. Delegação de responsabilidade, deixar o trabalho de refinamento do texto inconcluso, delegando ao orientador a tarefa.

II) Intervenções relativas à elaboração intelectual dos textos

As intervenções que incidiram nas dificuldades relacionadas à elaboração intelectual buscaram ajudar o jovem a construir o *espírito científico* (BACHELARD, 1996) e demonstrar essa conquista por meio de uma escrita na qual, textualmente, a superação do senso comum fica indiciada.

Como exemplo de um estado anterior a essa aquisição, selecionamos os dois primeiros parágrafos de três páginas digitadas por Bridget Jones. Essa versão foi impressa e entregue para a leitura da orientadora em uma reunião presencial. Seu objetivo era descrever os dados de sua pesquisa.

Excerto 4

- 01 Em treze das dezessete matérias sobre ensino de Língua Portuguesa que
02 compõem o corpus referente a esse ano foi possível ler a palavra *projeto* para
classificar
03 o tipo de atividade de ensino que fora realizada junto aos alunos.
04 Também achei interessante a expressão *ler escrever* ser bastante recorrente e
05 apresentada como se fosse uma coisa só: se lê pra escrever e se lê o que se acabou de
06 escrever para garantir que está compreensível para os outros que lerão aquela
produção.

Sem avisar ao leitor a respeito do que pretendia fazer, a mestranda pinçou, de seu *corpus*, dois elementos que, no seu dizer, foram considerados interessantes (linha 4): a palavra “projeto” (linha 02) e a expressão “ler escrever” (linha 4). Não se sabe nem o critério para o destaque desses dois elementos tampouco a relação entre eles.

Como a mestranda não dá consequências dessa escolha para o desenvolvimento de sua argumentação, podemos pensar que a opção foi realizada desde sua personalidade. Nesse caso, o excerto 4 exemplificaria três das dificuldades epistemológicas apontadas por Bachelard (1996).

A primeira é o substancialismo, no caso, o privilégio inexplicavelmente concedido a uma palavra ou a uma expressão. Ainda nesse campo, vê-se a dificuldade de nomeação quando a jovem usa a palavra “coisa” (linha 5), bastante vaga, para designar duas ações. O segundo é a fragmentação, no caso, a ausência de tentativa de articular os fenômenos destacados. A terceira, por fim, é a generalização prematura, a afirmação de que algo era resultado das primeiras observações. Ela ainda não consegue, por exemplo, sopesar o quanto, nesse caso, significava afirmar que algo era “bastante recorrente” (linha 4).

Para exemplificar como Jacqueline intervém nesse nível de dificuldade, selecionamos uma ocorrência originada pelo trecho transcrito no excerto 5, no qual Cândida se dedicava a descrever um dos dados que se propunha a analisar em sua dissertação.

Excerto 5

- 01 Neste trecho o que também nos chama a atenção é o uso de alguns conceitos ainda,

- 02 não explicitados, como o de dialogismo (linha 6) e intertextualidade (linha 6) para definir
- 03 outros, o que apontaria uma abordagem diferente da usada no excerto anterior.

A exemplo do que ocorre no excerto 4, redigido por Bridget, Cândida não explicita outros critérios além da saliência para explicar o recorte de sua análise. Ela, declaradamente, volta-se para o que “chama a atenção” (linha 1). Sabemos que se trata da presença, no excerto analisado por ela, de dois termos que foram mobilizados sem a devida conceituação: “dialogismo” e “intertextualidade” (linha 2). Entretanto, como os textos subsequentes (linhas 2 e 3) estão redigidos de modo pouco claro, o leitor fica impossibilitado de entender a qual “abordagem diferente” a moça se refere.

Ao ler, na linha 01, a expressão “nos chama a atenção”, Jacqueline inseriu, com o auxílio de um recurso comum a processadores de texto, um comentário lateral, reproduzido no excerto 6, na sequência.

Excerto 6

- 01 [...] Te chamar ou não a atenção não pode ser o critério. Chama a atenção para que?
- 02 O que vc está querendo mostrar? Qual o objetivo do capítulo?
- 03 Como este dado ajuda a cumpri-lo?

Primeiramente, Jacqueline deixou clara a necessidade de haver um critério para a inclusão de dados nas dissertações de mestrado (linha 1). Paralelamente, apontou para a necessidade de que o referido critério seja construído para além do que, para cada qual, chama ou não atenção (linha 1).

Prossigui informando sua aluna a respeito da necessidade de partilhar com o leitor a finalidade de cada um dos elementos inseridos na dissertação (para que? – linha 1). Essa informação foi reforçada por meio de uma interrogação, ainda a respeito da finalidade (o que você está querendo mostrar? – linha 2). Posteriormente, ainda se utilizando de uma interrogativa (qual o objetivo do capítulo - linha 2), Jacqueline procurou vencer a fragmentação, mostrando como, em uma dissertação, cada elemento isolado deve estar a serviço da finalidade mais ampla do trabalho. Finalmente, com nova questão (como este dado ajuda a cumpri-lo? – linha 4), chamou a atenção de Cândida para a necessidade de explicitar qual o papel de cada um dos elementos no projeto enunciativo do trabalho.

Concluimos esta seção apontando que a análise integral do *corpus* mostrou que as principais dificuldades relativas à elaboração intelectual do texto podem ser assim sistematizadas:

1. Tomar o secundário pelo essencial, não conseguir sopesar as partes mais importantes para a consecução do objetivo de sua pesquisa;
2. Tomar os textos lidos como verdades absolutas, não retroagindo sobre aquilo que leu à luz dos fenômenos observados em seu *corpus*;
3. Selecionar textos aleatoriamente, a partir de suas preferências pessoais;
4. Recusar-se a se abrir para o diálogo a respeito de determinada formulação. Refutar qualquer interferência de outros leitores ou discrepância encontrada no *corpus*; e
5. Não conseguir descrever os dados, obtendo análises parciais e pouco confiáveis.

III) Intervenção nos aspectos relativos à formulação das primeiras versões

O excerto 7 transcreve uma parte nova de um capítulo, voltado à análise de dados, que já havia sido previamente modificado catorze vezes.

Excerto 7

- 01 A prática do ensino da escrita a partir de modelos é ainda bastante usual nas
02 salas de aula brasileiras. [INTRODUÇÃO DA INTERVENÇÃO]
03 São oferecidos aos alunos modelos de textos que devem ser reproduzidos por eles,
04 como exercício para que os mesmos alcem uma escrita correta e de qualidade.

Lendo as linhas 01 e 02, notamos que a autora, Pietra, fez uma generalização indevida, um dos obstáculos epistemológicos apontados por Bachelard. A formulação da asserção contém, ao menos, dois problemas. O primeiro é o uso de uma palavra vaga (bastante). O segundo, a falta de fontes que pudessem sustentar a afirmação.

Em outras palavras, Pietra escreveu uma asserção que reproduz uma opinião de senso comum. Aparentemente, identificou-se com um especialista em educação e, desde esse lugar enunciativo, autorizou-se a legislar sobre algo que não pesquisou.

Após ter tido contato com essa versão do texto, Jacqueline inseriu, no lugar assinalado no excerto 7, uma intervenção digitada, originalmente, em caixa alta e com fonte vermelha. Ela está transcrita no excerto 8, a seguir.

Excerto 8

- 01 DIZ DE ONDE VOCÊ TIROU ISSO!!!! TEM MUITO TRABALHO A
02 ESTE RESPEITO. É ESTRANHO A CRÍTICA VIR ASSIM
02 COMO SE VC ESTIVESSE INVENTANDO A RODA... Dê UM EXEMPLO, OU
03 DIÁRIO DE CAMPO, OU LIVRO DIDÁTICO. NÃO DEIXA NO ABSTRATO.

A primeira intervenção de Jacqueline (linha 1) é a solicitação para que sua orientanda partilhe suas fontes. Por meio da inserção de quatro pontos de exclamação, pela escolha da forma e da cor da fonte, deu a ver seu desconforto ou perplexidade frente à escolha de sua orientanda.

Posteriormente, solicitou que escrevesse o lugar de onde tirou a informação, um autor, enfim, um dado que comprovasse a veracidade da frase da mestrand; 2) informou que não eram poucos os trabalhos a respeito do tema, o que pressupõe uma indicação por parte da orientadora de que Pietra deveria pesquisar acerca do assunto; 3) reforçou o problema do parágrafo ao qualificar como estranho o fato de a crítica expressa pela mestrand ter sido feita como se tratasse de algo original e valioso (inventando a roda); e 4) deu exemplos de como Pietra poderia resolver o problema, indicando recursos aos quais poderia recorrer para sair da abstração e produzir um dizer que se sustentasse entre os pares.

Posto isso, podemos dizer que a análise integral do *corpus* mostrou sete tipos de dificuldades na elaboração das versões iniciais dos textos:

1. repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo;
2. utilização de argumentos pautados no senso comum;
3. utilização de um registro escrito que não inclui a audiência;
4. redação de parágrafos que não apresentam coerência lógica;
5. imprecisão lexical;
6. falta de propriedade na recuperação das principais ideias do texto lido; e
7. uso de exemplos ou citações que o autor deu mostras de não ter entendido no texto subsequente.

IV) Intervenções realizadas aos aspectos relativos à revisão

Analisando as versões dos textos lidas pela orientadora, podemos afirmar que, em 100% delas, Jacqueline indicou a necessidade de algum ajuste relacionado à revisão do trabalho.

O quadro 2, na sequência, mostra os principais problemas que foram alvo da atenção da orientadora.

Quadro 2 – Principais problemas e intervenções relativos à revisão.

Problema	Natureza	Informante	Intervenção
Falta de coesão textual	Dificuldade de encadear partes do texto	Louise	A PASSAGEM ME DEIXOU TONTA. TENHA DÓ E FAÇA DIREITO.
Falta ou uso inapropriado de pontuação	Falta de cuidado com as marcas gráficas necessárias para a leitura de um texto	Pietra	AMIGO PONTO FINAL
Apresentação gráfica desleixada	Falta de apuro estético na apresentação do texto	Cândida	Acho essa forma mais bonitinha, mas, evidentemente, vc quem sabe!
Incorreção gramatical	Presença de desvios com relação à norma padrão escrita da Língua Portuguesa	Bridget	Troca “aludem” por “alude” em frase na qual o sujeito é singular, no caso, “uma colagem”. A frase: [...] uma colagem cujos contornos, muitas vezes, aludem ao estilo [...]

Fonte: elaboração das autoras.

Examinando o quadro 2, percebemos que as ações executadas por Jacqueline para sanar os problemas de revisão são variadas. No que tange à falta de coesão textual, ela inseriu uma frase entre as partes que estavam desconexas. Primeiramente, informou o efeito que aquela parte do trabalho tinha causado nela (deixar tonta). Na sequência, inseriu a expressão “tenha dó”, a ser lida de duas formas: 1) *como apelo pessoal* – “tenha dó de mim, leitora”; 2) *como interjeição*, um modo de expressar a desaprovação com relação à falta de coesão no texto. Por fim, por meio do verbo no imperativo, solicitou que a pesquisadora se corrigisse: “faça direito”.

A falta ou o uso inapropriado de pontuação configurou-se em aspecto costumeiramente corrigido no texto. No caso registrado no quadro 2, Jacqueline primeiramente demarcou o tamanho do parágrafo que a orientanda tinha escrito (seis linhas) e, ao lado dele, por meio de uma anotação jocosa “amigo ponto final” apontou para o fato de que sua orientanda não havia utilizado qualquer sinal de pontuação.

Com relação à formatação inapropriada, ou à falta de apuro estético na apresentação do texto, Jacqueline costumava apontar vários detalhes (se um quadro estava torto, se a pontuação estava colada na palavra, se as margens e numeração das páginas estavam corretas, se os números das seções seguiam ordem correta etc). No caso em questão, a anotação foi feita após Cândida ter alterado uma tabela sem dar atenção para a pontuação do texto nela contido.

As incorreções gramaticais (problemas de concordância verbal, de adequação com relação ao uso do tempo verbal ou de concordância nominal, dentre outros) também eram diretamente revisadas no corpo dos trabalhos.

3. Resultados - efeitos das intervenções do orientador em versões de texto: abordagem inicial

Como procuramos mostrar até o presente momento, o trabalho invisível do orientador é aquele que não se mostra naquilo que Riolfi (2003) chama de *ficção textual*, a versão pública do trabalho que, apenas aparentemente, consiste em uma peça homogênea, redigida por um único autor.

O fato de esse trabalho não poder ser observado nas versões de texto que se dão a ler para as instâncias julgadoras não significa, entretanto, que ele não exerça efeitos. Para comentá-los, iniciamos por uma síntese das intervenções que se mostraram mais frequentes em nosso *corpus*. Ela pode ser encontrada no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Aspectos destacados pelo orientador de uma dissertação de mestrado.

Aspectos	Complicadores à escrita
Relativos à relação do pesquisador com o saber	Inibição
	Dificuldade de se oferecer oportunidades de aprendizado
	Dificuldade de calcular o tempo necessário para executar as ações
	Desordem
	Inconsequência
	Colagem, paráfrase
	Fuga, isolamento
	Delegação de responsabilidade
Relativos à elaboração intelectual do texto	Tomar o secundário pelo essencial
	Não conseguir descrever os dados
	Tomar os textos lidos como verdades absolutas
	Selecionar textos aleatoriamente, a partir de suas preferências pessoais
	Regredir ou permanecer em fechamento narcísico em sua elaboração
Relativos à formulação das primeiras versões do texto	Repetições de paráfrases de um mesmo conteúdo
	Utilização de argumentos pautados no senso comum
	Utilização de um registro escrito que não inclui a audiência
	Parágrafos que não apresentam coerência lógica entre si
	Imprecisão lexical
	Falta de propriedade na recuperação das principais ideias do texto lido
	Uso de exemplos ou citações mesmo sem entendê-los
Relativos à revisão	Falta de coesão
	Falta ou uso inapropriado de pontuação

	Formatação inapropriada
	Falta de apuro estético na apresentação do texto
	Falta de correção gramatical

Fonte: elaboração das autoras.

Na sequência, ainda a partir do cotejamento de diferentes versões, passamos a comentar, brevemente, os efeitos obtidos por meio de cada um dos aspectos agrupados no quadro 2.

Por meio das *intervenções voltadas a retificar a relação do pesquisador com o saber*, o orientador colabora para a obtenção da reversão da passividade em atividade. Quando os alunos do mestrado estão deixando de executar as ações necessárias para a construção do rigor epistemológico ligado ao espírito científico, ele pode agir para obter uma mudança de posição frente ao conhecimento. Destacamos, especialmente, uma mudança com relação ao olhar das pesquisadoras. Se, antes, predominava um fechamento ou recalçamento com relação à curiosidade intelectual, a partir das intervenções de Jacqueline, as mestrandas passaram a conquistar mais autonomia para analisar os dados e para construir hipóteses de trabalho. Ainda, desenvolveram uma postura mais consequente com relação à leitura de textos teóricos.

Por meio das *intervenções voltadas ao refinamento da elaboração intelectual*, o orientador colabora para a subordinação da apreensão empírica à uma lógica subjacente aos fenômenos analisados. Dentre as várias modificações textuais que Jacqueline fez nas versões que lhe eram submetidas, destacaram-se aquelas que buscaram levar as orientandas a tomar maior cuidado na construção do raciocínio, incluindo a perspectiva dos leitores no cálculo dos potenciais efeitos de sentido gerados pelos modos de construção da pesquisa.

Por meio das *intervenções relativas à formulação do texto*, o orientador colabora para a diferenciação entre as versões privadas e as passíveis de serem tornadas públicas de um mesmo texto. Logo no início da pesquisa, as orientandas pareciam ter dificuldade de discernir as versões produzidas para ajudá-las na construção do pensamento, daquelas passíveis de serem compreendidas por terceiros.

Finalmente, por meio das *intervenções relativas à revisão*, o orientador colabora para que os alunos compreendam a necessidade de dar consequência a uma dada escolha lexical, sintática, estilística e discursiva. Colabora, ainda, para a conquista de um lugar de enunciação desde onde decidir como escrever um texto.

4. Considerações finais

*A nosso ver, o princípio pedagógico fundamental da atitude objetiva é: Quem é ensinado deve ensinar. Quem recebe instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica.
(Gaston Bachelard, 1996, p. 300).*

Iniciamos este trabalho remetendo à pesquisa de Siepmann (2006), autor que postulou que a instrução a respeito da escrita recebida pelo autor ao longo de seu período de formação incide diretamente na qualidade de textos acadêmicos redigidos por pesquisadores que pretendem divulgar os resultados de suas pesquisas. Mostramos que o autor criticou a formação recebida pelos jovens de seu país (Alemanha) e salientou as vantagens obtidas por aqueles cuja formação se insere nas tradições francesas e inglesas.

Tendo salientado o fato de que a comunidade internacional começa a compreender a importância do ensino da escrita para o sucesso profissional de futuros pesquisadores, ao longo deste texto propusemos-nos a mostrar o trabalho invisível do orientador que atua na motivação inicial do processo, acompanha a persistência da tenacidade do orientando, molda os estágios iniciais da elaboração intelectual e auxilia na revisão final do texto. Ele exerce uma ação educativa bem mais extensa do que as pessoas originariamente suspeitam.

Dentre esses aspectos ocultos do trabalho do orientador, o estímulo para a conquista de um lugar de enunciação singular parece ser o mais importante. É a partir dessa instância que o aluno deixa de depender de um olhar externo para lhe guiar por toda a vida. Esse lugar não se conquista por acréscimo de saber. Por meio da análise de dados, mostramos que os problemas de escrita não se restringiam à ignorância do aluno. Ensinar o assunto ou conteúdo ignorado pelo aluno não bastou para obter as mudanças de posição subjetiva ligadas à conquista do espírito científico.

Assim, podemos compreender que o trabalho do orientador se vale menos do repasse de conteúdos e mais da maneira como sua ação é exercida para obter os efeitos desejados. No caso aqui analisado, mostramos que Jacqueline valeu-se, na maior parte das intervenções, da surpresa, da ironia, do equívoco e de um cuidado com a forma gráfica (escrita com letras garrafais, formatação com cores diferentes, introdução da estética no texto etc.). Tais recursos importam na medida em que corroboram para roer as atitudes do aluno que corroboram para a

manutenção dos obstáculos epistemológicos que dificultam ou impossibilitam a conquista do espírito científico.

Caminhos ou percursos perfeitos não existem. Cabe a cada orientador que se propõe a formar novas gerações que construa instâncias de ação mais compatíveis com seu estilo pessoal. De todo modo, as transformações e os efeitos ocorrem quando prevalece, em quem escolhe ensinar, o desejo de fazer a diferença na vida de alguém.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 285-314. Disponível em: <http://portais.ufg.br/uploads/67/original_Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf>. Acesso em 04 jun. 2013.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 2006.

FACHINETTO, L. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

LACAN, J. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MARCHINI, J. S. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? **Infocapes - Boletim Informativo da CAPES**. Brasília, v. 9, n. 4, p. 7-16, 2001.

OLIVEIRA, K. G. de. **A leitura do outro e a modalidade linguística: impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas-SP, v. 40, p. 47-51, jan-jul, 2003.

RIOLFI, C.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. São Paulo: Campinas, jan-jun, p. 99-118, 2009.

RIOLFI, C. R. **Reformulações de textos acadêmicos por pesquisadores em Formação**. Relatório científico apresentado à FAPESP referente ao estágio de Pós-doutorado na Universidade Paris 8. Processo: 2009/12835-4, 2010.

RIOLFI, C. R. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs.). **Linguagem e Enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia (MG), Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, p. 85-103.

SEVERINO, A. J. (Org.). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

SEVERINO, A. J. A avaliação na pós-graduação: propondo mudanças para consolidar conquistas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SIEPMANN, D. Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German. **Meta**: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal, vol. 51, n° 1, 2006, p. 131-150. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/012998ar>. Acesso em 04 out. 2015.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 04.07.2016