
DIRETRIZES PSICANALÍTICAS PARA A ORIENTAÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS

Claudia Rosa Riolfi¹

Emari Andrade²

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.

RESUMO. Após termos nos dedicado a uma extensiva pesquisa, na obra de Jacques Lacan, de elementos que nos permitissem lançar luz a respeito da complexa tarefa de orientar um percurso de formação de pesquisador, neste texto nos propomos a formalizar oito princípios da psicanálise que poderiam nortear a ação de quem se dedica à formação do pesquisador. Eles são: 1) existem diferenças entre corpo biológico e o corpo erógeno; 2) existe uma lacuna entre o ser humano e sua sexualidade; 3) a instância que une corpo e linguagem é o Real; 4) ensino e transmissão são duas coisas diferentes; 5) é possível transmitir o amor a um saber pelo agenciamento do Real; 6) a orientação funciona mais pelo que se faz do que pelo que se fala; 7) o julgamento do dito é feito pelas consequências dadas a ele; e 8) a escrita pode ser uma instância para levar o sujeito a criar um “si”. Esses princípios foram tomados como aporte metodológico para analisar os manuscritos do *corpus*. Por meio desta análise, percebemos que são ferramentas importantes para mostrar o que se passa no processo de escrita do texto acadêmico, apontando para os modos como cada pesquisadora deu consequência às diretrizes fornecidas pela orientadora de tese.

Palavras-chave: Psicanálise; escrita; transmissão (psicanálise).

PSYCHOANALYTICAL GUIDELINES TO THE SUPERVISION OF POST-GRADUATION STUDENTS

ABSTRACT. We first dedicated ourselves to an extensive research, on the work of Jacques Lacan, of elements that could help us to throw light on the complex task of advising a career of researcher training. We then are willing, in this text, to formalize eight guidelines to psychoanalysis that could guide the supervision of post-graduation students. They are: 1) There are differences between the organism and the erogenous body; 2) There is a gap between the human being and his sexuality; 3) The instance that bonds language and the body is the Real; 4) Teaching and transmitting are two different things; 5) It is possible to transmit someone the love for knowledge by the management of the Real; 6) Advising makes more effect from what the advisor does than from what he says; 7) The evaluation of what is said must be done from the consequences of saying; e 8) Writing can be an resource to help someone in the creation of his own self. Taking them as a support to analyse the manuscripts of the corpus, we realised that they are an important tool to show what happens in the process of the academic text writing, leading to the comprehension of the ways followed by each researcher regarding the instructions given by the theses advisor.

Keywords: Psychoanalysis; writing; transmission (psychoanalysis).

DIRECTRICES PSICOANALÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

RESUMEN. Después de una amplia investigación, hecha en la obra de Jacques Lacan, de elementos que nos permitiesen encontrar directrices para la compleja tarea de dirigir la trayectoria de formación de investigadores, en este texto nos proponemos a formalizar los ocho principios del psicoanálisis que podrían orientar la acción de quien se dedica a la formación del investigador. Los principios son: 1) Hay diferencias entre el cuerpo biológico y el cuerpo erógeno; 2) Existe una brecha entre el ser humano y su sexualidad; 3) La instancia que une el cuerpo y el lenguaje es Real; 4) Enseñanza y transmisión son dos cosas diferentes; 5) Es posible transmitir el amor a un saber por el tramado hecho por el Real; 6) La dirección académica funciona más por lo que se hace que por lo que se dice; 7) El juicio es hecho por las consecuencias dadas a él; y 8) La escritura puede ser una instancia que lleva el sujeto a crear un “si”.

¹ E-mail: riolfi@usp.br

² E-mail: emaryjesus@yahoo.com.br

Cuando tomamos los principios psicoanalíticos como apoyo metodológico para analizar los manuscritos del corpus, nos dimos cuenta que son una herramienta importante para mostrar lo que se pasa en el proceso de escritura del texto académico, pues apuntan para lo que cada investigadora hizo con los apuntes hechos por la por la directora de la tesis.

Palabras-clave: Psicoanálisis; escritura; transmisión (psicoanálisis).

Introdução

Em pesquisa anterior (Riolfi & Andrade, 2009), analisamos um corpus constituído por 1.040 versões de textos³ relacionados à constituição da escrita acadêmica de quatro mestrandas da área das ciências humanas. Analisamos os manuscritos que fizeram parte do processo de elaboração da dissertação de mestrado destas quatro jovens de uma universidade pública paulista: Bridget Jones, Cândida, Louise e Pietra, todas orientadas pela mesma professora, a quem nomeamos Jacqueline. Deparamo-nos com momentos nos quais as pesquisadoras em formação não conseguiam ser bem-sucedidas em tarefas aparentemente fáceis para elas.

Em vários momentos, as jovens revelaram ter todas as condições empíricas necessárias para o sucesso (biblioteca à disposição, orientador presente, laboratórios de informática etc.), mas, parecendo estar consumidas por uma “morbidez intelectual”, não utilizavam os recursos à sua disposição. Consequentemente, não conseguiam nem ler os textos com rigor nem retroagir sobre seu próprio escrito, corrigindo-o.

Levando em conta o fato de que a psicanálise poderia lançar luz na tarefa de quem se dispõe a orientar aqueles que estão passando por esse tipo de dificuldade, dedicamo-nos a uma extensiva pesquisa documental, na obra de Jacques Lacan. Nós o fizemos a partir da necessidade de sair de uma lógica do “causa e efeito” ou “estímulo e resposta”, em favor uma perspectiva quanto à formação de pesquisadores que inclui 1) as especificidades da sexualidade humana; 2) a existência do saber inconsciente; 3) a existência de um além às ações utilizadas para deliberadamente ensinar alguém; e 4) a possibilidade de que um processo de escrita proporcione grandes deslocamentos subjetivos. A seguinte pergunta guiou nosso percurso de leitura: Quais princípios norteadores da psicanálise poderiam presidir a ação de quem se dedica à formação do pesquisador?

Tomando a palavra “princípio” como indicando proposições elementares e fundamentais que servem como base a uma ordem de conhecimentos (Houaiss, 2001) no que segue, primeiramente partilharemos os resultados de nossos esforços e, então, algumas de suas aplicações práticas.

Existem diferenças entre corpo biológico e o corpo erógeno

Para alguém estabelecer uma relação transformadora com o saber, corpo e linguagem precisam estar unidos. Como “nenhum de nós tem uma relação consistente com o corpo próprio” (Riolfi, 2015, p. 46-7), cada pessoa “necessita de uma instância intermediária entre ela e o seu corpo para que possa legitimá-lo, não temendo sua perda”.

Freud já esteve atento ao mal-estar no corpo do ser humano cuja fonte transcende o orgânico. Ao analisar sintomas histéricos (tosses, paralisias, afonia, dores de cabeça etc.), descobriu a não coincidência entre o organismo e o corpo apreendido pelo psiquismo. Curioso a respeito dos motivos desse desencontro, chegou, em 1915, à elaboração do conceito de pulsão (Trieb): uma força que exerce uma pressão constante e excessiva em direção a uma satisfação impossível (por isso uma pessoa nunca está em paz em seu próprio corpo).

³ Trata-se de textos produzidos entre 2005 e 2010, que integram o banco de dados do projeto coletivo Movimentos do Escrito, do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. O corpus é formado por versões de textos relacionados à produção de quatro dissertações de mestrado, tais como capítulos das dissertações, trabalhos das disciplinas cursadas pelas informantes e eventos de que participaram, incluindo bilhetes ou e-mails trocados entre elas e a orientadora e textos teóricos, lidos no percurso. O material foi doado pelas pesquisadoras e integra uma área de acesso restrito aos pesquisadores do GEPPEP. Para maiores informações: <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/movimentosdoescrito.html>>.

Compreendemos daí o motivo de tanto Freud quanto Lacan darem essencial importância à diferença entre corpo biológico, comum a homens e animais, e ao corpo erógeno, exclusivo dos seres humanos. O corpo erógeno corresponde ao biológico sob os efeitos da pulsão.

Lacan (1964/2011) partiu do conceito de pulsão para construir um modo de interpretar diferentes imperativos que estariam na origem de comportamentos acéfalos por parte dos sujeitos. Para ele, quando uma pessoa não encontra, ativamente, uma maneira de experimentar suas pulsões, ela poderia ser vítima de uma reviravolta que a tornaria vítima de um jogo de cartas marcadas no qual a única coisa a fazer é se fazer de objeto do outro. Nessa configuração, a cada uma das pulsões (em sua visão, escópica; invocante; oral; anal e de morte) corresponderia uma posição subjetiva (a saber: ser olhado; ser escutado; ser sugado; ser defecado; e ser destruído).

Posto isso, lembremos que, durante um percurso de pesquisa, é fulcral agenciar a pressão da pulsão para levar os compromissos a cabo. Só faz isso quem articulou sua dimensão corpórea biológica com a languageira. Caso contrário, será vítima do que Riolfi (2015) denominou de língua espriada, o modo como a língua portuguesa tem aparecido em diversos níveis de ensino: desarticulada. Para Riolfi (2015), a língua espriada está presente na produção de pessoas em posição de impotência com relação à vontade de dizer. Elas querem falar, ler e escrever, mas, ao tentar fazê-lo, ficam sem os meios para realizar as operações discursivas com e sobre a linguagem. Resultado: textos estilhaçados e sem ancoragem no corpo próprio.

Existe uma lacuna entre o ser humano e sua sexualidade

Da diferença entre corpo e biológico e pulsional decorre o fato de que a sexualidade se instaura em cada um de nós pela via da fala, do desarranjo (Lacan, 1964/2011). Desde o começo de sua pesquisa, Sigmund Freud nos soletrou essa lição. Freud dedicou a vida a descrever os modos como o humano relaciona-se com a sua sexualidade.

Nessa direção, em um dos seus primeiros textos (Freud, 1895/1996a), ele já distinguia a realidade empírica (os fatos reais que aconteceram na vida de alguém) da realidade psíquica (a interpretação que a pessoa fez dos acontecimentos reais de sua vida). A partir do exemplo da amamentação, ação durante a qual o bebê precisa contar com a aquiescência de alguém que se propõe a alimentá-lo, Freud postulou que o desejo do outro introduz o desejo de viver no bebê.

O psicanalista pôde dissociar duas instâncias relacionadas à satisfação do bebê: a satisfação das necessidades básicas deste e um acréscimo de prazer cuja natureza pode já ser tomada como sexual, proporcionando os rudimentos da sexualidade na criança. Na amamentação, não se trata apenas de saciar fisicamente a fome com o leite, mas, especialmente, da estimulação de mucosas, da criação de um prazer secundário, muito além da pura necessidade fisiológica. Consequência: diferentemente dos animais, cuja regra é o desenvolvimento biológico, a sexualidade humana vem por acréscimo.

Logo, no humano existe uma instância sexual que não se relaciona com os órgãos genitais tampouco com procriação, mas com a obtenção de uma satisfação (Freud, 1915/1996e) que, como vimos, sempre será desencontrada. A conta nunca fecha, pois não existe um objeto de satisfação fixo nem padrão de satisfação universal. Eis o motivo de não podermos falar em justa medida ou em formas estanques de satisfação que valeriam para toda a humanidade.

Essa contingência convida-nos a inventar modos singulares de lidar com os aspectos mais íntimos de nossas existências e com as situações empíricas de nossa vida, sendo pré-condição para a invenção de uma singularidade.

A importância da reflexão a respeito do desencontro na sexualidade humana se torna mais clara se explicitarmos que o comportamento sexual do ser humano constantemente constitui o protótipo de suas demais reações ante a vida (Freud, 1908/1996d). O modo como alguém lida com sua sexualidade interfere em todas as suas ações e na forma como se relaciona com as pessoas ao seu redor. Assim sendo, interfere, também, no modo como alguém se dispõe a escrever um trabalho acadêmico.

Do mesmo modo como entre o homem e um pretense objeto de satisfação ideal existe uma impossibilidade, entre o que se ensina e o que se aprende se perfila um abismo. Não há correspondência biunívoca entre ensino e aprendizagem. Sabendo que não vai mesmo dar certo,

quando tentamos ensinar algo a alguém, sempre podemos ter mais serenidade na hora de tentar de novo.

Outro ponto a ser considerado é a variabilidade da libido. Segundo o dicionário de psicanálise, organizado por Roland Chemama (1995, p. 126), a libido é a "... energia psíquica das pulsões sexuais, que encontram seu regime em termos de desejo, de aspirações amorosas, o que, para Freud, explica a presença e a manifestação do sexual na vida psíquica". Lacan se propôs a entendê-la "... não tanto como um campo de energia, mas como um 'órgão irreal', que tem relação com a parte de si próprio que o ser vivo sexuado perde, na sexualidade".

Na direção de compreender essa variabilidade, vejamos, com Freud (1931/1996f), os caminhos ou vicissitudes da libido que alguém do sexo feminino pode escolher. A primeira é a revulsão geral, momento em que a pessoa, horrorizada diante das suas contingências corporais, abandona a sexualidade, tornando-se frígida, triste e pouco inteligente. A segunda é a autoafirmação e excesso da libido, quando a pessoa, incapaz de abrir mão da esperança de algum dia conseguir um órgão sexual masculino, ignora as alegadas fragilidades de seu sexo. A última é o encontro do "pai" como objeto, quando a pessoa reage às suas contingências corporais, esperando encontrar, no sexo oposto, um complemento para a ausência do órgão sexual masculino, primeiro, na forma de parceiro amoroso e, depois, na forma de filho.

Levar em consideração as vicissitudes da libido é reconhecer os vários caminhos por meio dos quais o ser humano pode lidar com as contingências corporais e com a realidade que o cerca. Consequentemente, são variados os modos como o pesquisador aprenderá a lidar com os procedimentos específicos que envolvem a escrita acadêmica.

A instância que une corpo e linguagem é o Real

Por remeter a tudo o que não pode ser recoberto por meio das imagens ou das palavras, o Real lacaniano é a instância cuja irrupção leva o pesquisador a desconstruir as identificações sob as quais sustentava sua relação com o saber. Trata-se da instância que vivifica um corpo, que faz alguém não viver em um modo errático e automatizado.

A irrupção do Real tem como efeito desalojar o sujeito de seu lugar de conforto em que os sentidos, supostamente, completariam a sua existência. Por ser o registro que ressoa "diretamente no corpo do interlocutor quando ele escuta ou lê algo que lhe toca, pode fazer acordo entre corpo e linguagem" (Riolfi, 2015, p. 47).

Em uma das primeiras vezes que tentou discorrer a respeito desse conceito, Lacan afirmou que o estava utilizando para remeter ao que, por não poder ser simbolizado, sempre retorna ao mesmo lugar (Lacan, 1964/2011). Mais tarde, foi enfático ao afirmar que, "Longe do corpo, existe a possibilidade do que chamei, na última vez, de ressonância, ou consonância. É no nível do real que essa consonância pode ser achada. Em relação a esses polos que o corpo e a linguagem constituem, o real é o que faz acordo" (Lacan, 1975-76/2007, p. 40).

Na conferência intitulada A terceira (Lacan, 1975/2002, p. 3), encontramos duas acepções de Real: 1) "o que não anda, ... uma pedra no meio do caminho, ... o que não cessa de se repetir"; 2) o "impossível de uma modalidade lógica". Nessa ocasião, o psicanalista se preocupou em esclarecer que a) não existe qualquer "esperança de atingir o real pela representação" e b) o real não é universal. Aí, cada um de seus elementos é idêntico a si mesmo.

Deriva-se desse princípio uma diretriz importante para o trabalho de orientação. As intervenções que extrapolam a via da explicação lógica (por exemplo, as calçadas na surpresa, no humor, no inesperado) podem permitir a junção do corpo com a linguagem, baixando a angústia e a desagregação que o aluno experimenta ao realizar tarefas que, em determinado momento do percurso, estão acima de seu nível. Em outras palavras, quando as intervenções do orientador desestabilizam os sentidos, permitindo a irrupção do Real, o pesquisador em formação tem, ao escrever, uma oportunidade de inventar formulações que melhor se adequem com sua singularidade.

Ensino e transmissão são duas coisas diferentes

Formar pesquisadores transcende a dimensão do ensino. A noção de “ensinar” pode ser correlacionada com o que ocorre entre um “eu” que se dirige a um “tu”, a quem busca passar uma “mensagem” a respeito do conteúdo a ser aprendido (Jakobson, 1970). Nesse esquema, para que a comunicação se efetive, emissor e receptor precisam conhecer os referentes situacionais, utilizarem-se de um mesmo código e estabelecerem contato por meio de um canal de comunicação. Ao incluir a dimensão do inconsciente, o conceito de transmissão aponta para o que excede ao que se passa nesse âmbito.

No ensino que transmite, como o que se transmite é a falta daquele que ensina, referimo-nos a algo que é invisível. Só poderemos conhecer os efeitos da transmissão, por exemplo, por meio da conquista de um rigor e de um olhar singular. Essa conquista indica um modo implicado de querer fazer a pesquisa.

O desejo é condição *sine qua non* para que a transmissão aconteça, posto que é justamente ele que é transmitido. A angústia é inclusa, funcionando como o combustível que alimenta a vontade de saber. A decisão de ensinar, por parte do orientador, não precisa ser declarada. A declaração é indiferente na medida em que a decisão é demonstrada por meio da posição enunciativa do orientador. Ele pode até dizer que não quer mais se ocupar de determinado aluno que está lhe dando muito trabalho, desde que continue se ocupando desse aluno. O orientador sustenta o desejo de ensinar e sempre encontra sua expressão nos modelos que lhe são mais convenientes. Ao ser fisgado por algo que ele não sabe muito bem o que é, aquele que está sendo formado sente-se convocado a reelaborar o que lhe foi transmitido e a fundar um lugar enunciativo.

Assim, o ensino que transmite é a concretização do que Lacan (1954-55/1985, p. 280) nomeava como “ensino verdadeiro”: “aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam” (Lacan, 1954-55/1985, p. 280). O psicanalista ainda caracteriza esse ensino como aquele que ensina o sujeito a “nomear, a argumentar, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para alguém da existência, e por isso insiste” (Lacan, 1954-55/1985, p. 309).

Nas palavras de Lacan, “... só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma instância naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda ...” (Lacan, 1954-55/1985, p. 260).

Podemos tirar consequências do que foi afirmado pelo psicanalista. Caso um professor, em sua ação, dê testemunhos de sua curiosidade e entusiasmo a respeito do que ensina, deixando, de maneira não deliberada, que o aluno vislumbre a presença de seu inconsciente, as consequências do seu trabalho serão sempre da ordem do imprevisível, excedendo ao que ele havia planejado.

É possível transmitir o amor a um saber pelo agenciamento do Real

Amar o real é amar o que é impossível de ser apreendido por meio das palavras. Quem ama o real consegue transmutar a “adrenalina” mobilizada pela angústia em energia para tocar adiante o projeto de “pôr de si” em seus trabalhos acadêmicos. Esse amor faz com que uma pessoa não se canse do que está fazendo e sustente uma curiosidade inesgotável frente às novas possibilidades de trabalho.

Como o Real é, por excelência, aquilo que nunca deixa de não se inscrever, ele gera um buraco impossível de ser preenchido. Por esse motivo, acossada pelo Real, mas sem se assustar com seus efeitos, a pessoa nunca reproduzirá o que já fez. Insatisfeita com o já obtido, buscará, de diferentes modos, encontrar uma elaboração que, naquele momento, dê conta de expressar uma ideia.

Algumas pessoas temem o Real e, frente a ele, paralisam. Outras, porém, aprendem a amá-lo e a usá-lo como reitor para a construção de sua vida. Entendemos que é por meio do amor pelo Real que um pesquisador pode, frente às transformações pelas quais passará ao longo de uma formação, ancorar suas escolhas e implicar seu corpo em uma investigação que lhe seja própria. Isso porque quem decide enfrentar com radicalidade o desafio de elaborar uma pesquisa precisa desapegar-se de um imaginário a respeito do próprio trabalho, do mundo e até de si mesmo. Sem essas construções que eram alheias ao pesquisador, este poderá amparar-se no Real para elaborar algo inédito.

Na perspectiva da psicanálise, o amor pelo Real permite que uma pessoa conquiste, sempre de maneira renovada, uma relação transformadora com o conhecimento (Lacan, 1972-73/2008, p. 130). Esse amor mantém alguém na direção de construir respostas inéditas para as suas perguntas. Desse modo, consideramos que o Real dá uma orientação, um ponto de ancoragem, e não um sentido para quem é tocado por ele. Essa orientação não inclui o sentido porque é ancorada no corpo da pessoa que, enganchada no seu desejo, trabalhará para construir e demarcar seu lugar no mundo.

A orientação funciona mais pelo que se faz do que pelo que se fala

Ao haver dissonância entre a fala e a ação de alguém, no que se apoiar para organizar suas relações? Essa foi uma das principais questões que nortearam a busca de Jacques Lacan.

Diferentemente das pessoas que se orientavam por aquilo que o paciente falava, Lacan afirmou que sua escolha era pensar com os “pés”. Em suas palavras, “Nós cremos pensar com nosso cérebro. Eu, eu penso com meus pés, é somente aí que eu encontro alguma coisa de duro” (Lacan, 1975/2002, p. 6).

Embora de formulação exótica, a posição de Jacques Lacan é coerente com o pensamento freudiano. Para Freud, o inconsciente é um não saber. Desde seus primeiros textos, Freud (1900/1996b, 1905/1996c) afirma que o psiquismo não se reduz ao consciente – à ideia presente em nossa consciência, recuperável rapidamente –, sendo formado também por certos conteúdos latentes que só são possíveis à consciência após serem superadas certas resistências.

Ao comentar a descoberta do inconsciente e a revolução que ela trouxe à humanidade, Freud (1916/1974, p. 31) afirma que o “eu” “não é senhor em sua própria casa”, já que, pela existência do inconsciente, sempre haverá uma parte de não saber em cada um de nós. O desdobramento dessa hipótese é o de que aquele que fala não sabe o que diz. Assim sendo, quando você pergunta a alguém a respeito do que ele quer, existem chances de que a pessoa, ao responder, engane-se.

Para dar maior rigor a essa hipótese, Lacan (1960/1996) 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 correlação ou simetria entre o que alguém enuncia e o que ele faz. Nessa visada, o dito de alguém nunca é 100% preciso, sempre há possibilidades de equívocos, deslizamentos de sentido, ambiguidade.

No texto “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, Lacan (1960/1996) 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”.

A nosso ver, a definição de Lacan (1960/1996, p. 813) é pertinente para demarcar essa característica do inconsciente de sempre insistir em encontrar modos de se manifestar: “O inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso e na cogitação a que ele dá forma”. O psicanalista foi explícito ao afirmar que, com relação ao sujeito do inconsciente, não existe um modo de responder à pergunta “Quem está falando”, isso porque “ele não sabe o que diz e nem sequer que está falando” (Lacan, 1960/1996, p. 815).

Trazendo essa discussão para o campo da formação de pesquisadores, podemos afirmar, por exemplo, que, quando o orientador diz para seu orientando algo como: “você precisa estudar muito para escrever esse capítulo”, não há garantias de que esse dito tenha o significado compartilhado entre orientador e orientando. Cabe interrogar: O que significa estudar muito na boca de quem proferiu esta frase? A intensidade do “estudar muito” para uma pessoa pode não significar o mesmo para outra. Paralelamente, se o orientando afirma que entendeu o enunciado, não há garantias de que, no nível da enunciação, ele mostrará esse entendimento. Por esse motivo, há uma parte do trabalho de orientação que escapa às intervenções verbais, feitas nas versões de um texto. Um exemplo são os desenhos e esquemas, feitos durante as reuniões de orientação.

O julgamento do dito é feito pelas consequências dadas a ele

Ao escutar o que seus analisandos têm a dizer, a preocupação do psicanalista não é a de analisar os enunciados, mas, sim, a de ensinar que esse dito só poderá ser avaliado a partir dos efeitos que ele causou. Para Lacan (1972-1973/2008, p. 26), “É pelas consequências do dito que se julga o dizer”. Portanto, é necessário observar caso a caso para podermos avaliar a importância de um enunciado. Nem todas as palavras proferidas serão ouvidas ou lidas pelas pessoas de uma mesma maneira.

O motivo de ter de introduzir as consequências de um dito para avaliar a potência de um dizer é, para Lacan, o fato de que, dada a opacidade da linguagem, é impossível calcular o que uma pessoa deseja, quando ela diz o que diz, apenas prestando atenção em suas palavras. Para o autor, o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura do que se ouve de significativo. “O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significativo. O significado é efeito do significativo” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 47).

Ilustremos. Uma pessoa pode dizer: “eu estudo muito”. Em uma conversação cotidiana, quem ouve uma afirmação como essa tende ou a concordar com ela de maneira irrefletida ou a se interrogar se ela é verdadeira ou falsa. O psicanalista, ao contrário, interroga-se a respeito do que “muito” significa para quem proferiu a frase. Estaria a pessoa cansada de estudar demais? Ou estaria a pessoa se defendendo do fato de não estudar nada? Apenas a situação acadêmica da pessoa poderia responder por si a dúvida. Caso essa situação estivesse ruim, não importando o quanto a pessoa pensasse estar estudando muito, isso seria pouco para as suas necessidades.

A aplicação prática nesse princípio relaciona-se com a necessidade de, por parte do orientador, julgar a eficácia de suas orientações a partir das transformações que ele encontra nas versões de textos de seus alunos, ao invés de acreditar no que ele anteriormente disse.

A escrita pode ser uma instância para levar o sujeito a criar um “si”

Em nossa acepção, escrever é ação análoga à do ouvires que, artesanalmente, trabalha, modela e refina a peça que quer criar. A escrita pode se configurar como um poderoso dispositivo de transformação da relação que a pessoa estabelece com sua palavra, a condição de que aquele que escreve não se limite a encarar o ato de escrever como o cumprimento de uma tarefa burocrática.

Lacan (1975-1976/2007) postulou a existência de duas acepções distintas para o termo “escrita”. A primeira se refere às construções lógico-matemáticas que dão suporte ao pensamento sem o apoio das palavras. Trata-se, por exemplo, dos esquemas e diagramas utilizados para dar a ver o funcionamento de algo, as relações de causa e consequência. A segunda acepção seria aquela que, nas palavras do psicanalista, é “resultado do que poderia ser chamado de uma precipitação do significativo” (Lacan, 1975-1976/2007, p. 140), entendida como as formalizações gráficas que, em cada cultura, representam as palavras. Por exemplo, em português, as combinações entre as letras do alfabeto que formam o nosso sistema de escrita.

Lacan interessou-se particularmente pela primeira acepção de escrita. Na mesma lição, ele afirmou que “a escrita em questão vem de um lugar diferente daquele do significativo” (1975-76/2007, p. 140). Isso porque a escrita, ligada ao suporte do pensamento, está relacionada ao nível da “diz-mensão” – a menção do dito. Podemos entender que, nessa visada, existe um sujeito que enuncia, sem saber de si.

Concluimos, portanto, que Lacan está considerando duas instâncias diferentes ao pensar a escrita. A primeira é a da pessoa que, deliberadamente, realiza ações para escrever. A segunda é a do enunciatador que é falado por ela.

Por configurar-se numa sublimação, a escrita pode ser entendida como um dos quatro destinos possíveis para dar vazão à pulsão, tal como descrito por Freud (1915/1996e). A sublimação ocorre quando a pulsão encontra satisfação em alguma realização que não é mais diretamente sexual, mas substitutiva, como, por exemplo, escrever, cozinhar, ensinar etc. Nessa perspectiva, a sublimação é um modo de satisfação, feito por quem consegue negociar com a energia e com a pressão exercida pela pulsão.

Para Gérard Pommier (1992, p. 165), a sublimação não é o fundamento de uma elite artística, mas “uma criação necessária à existência: desenhar, cantarolar e dançar são atividades inevitáveis de um corpo que se guarda de se perder”. Ela gera um produto, que, ao permitir o surgimento de uma

assinatura, proporciona, à pessoa que criou uma obra, o advento de um “si mesmo”, separado da superfície corporal.

Nessa concepção, sublimar a pulsão não é um destino para alguns escolhidos, mas para todos aqueles que estão e querem se manter vivos. Para tanto, um dos requisitos necessários é a pessoa se dar conta de que tem um corpo e de que pode escolher os modos como, preferencialmente, o satisfará. O ato de escrever, para aqueles que decidem levá-lo a cabo, pode fixar uma identidade no sujeito e proporcionar-lhe um nome. De um pesquisador desconhecido, por exemplo, a pessoa pode passar a ter um nome reconhecido na comunidade universitária, como aquele que escreveu o trabalho X, Y ou Z.

Realizado de modo implicado, o ato de escrever torna-se o passaporte para a conquista de um nome e de um “si mesmo”. Se a pessoa que escreve não cede ao seu desejo frente à irrupção do Real, perceberá que existe mais em seu mundo sensorial do que ela consegue expressar por meio das palavras. Perceberá que ela não se limita a todos os nomes que lhe foram oferecidos na convivência social. Por esse motivo, acabará concluindo pela necessidade de inventar um “si”, um modo de expressão singular que pode inscrever no mundo.

Como vimos advogando deste o início deste texto, a escrita em contexto universitário pode se configurar como um ato em que aquele que escreve invente “um si” e possa materializá-lo no texto. Sabemos que nem todos têm condições cognitivas, estão dispostos ou têm coragem para levar adiante o esforço necessário para tal fim ou para suportar o tempo exigido que, para cada um, é diferente.

Para que essa invenção se dê, “aquele que se dispõe a aprender a escrever deve atravessar para sair do inferno” da escrita (Riolfi, 2011, p. 26-29). Como afirmado por Riolfi, a pessoa precisa abandonar a tentação de se ater à escrita cosmética (inócua, que não causa transformação em quem escreve); experimentar e ultrapassar a escrita crítica (que faz sofrer, sem, no entanto, ter a força de transformar naquele que escreve); abrir-se para a instalação do trabalho da escrita (aquele que leva a pessoa a se permitir a sofrer os efeitos da escrita em seu corpo); e conseguir assumir a responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor, conseguindo, a partir daí, construir um nome próprio. Quem chega a esse lugar, “passa a poder experimentar o ato de escrever no registro do entusiasmo, da alegria de ser fiel ao seu desejo inconsciente, de onde não mais cederá” (Riolfi, 2011, p. 30).

Quando ingressa na pós-graduação, o pesquisador sabe que, sem a escrita, não conseguirá finalizar seu curso. Mas o que percebemos, ao analisar o *corpus* da pesquisa, é que, provavelmente, nenhuma das pesquisadoras calculava os efeitos que a escrita causaria em cada uma. A análise pormenorizada dos textos pode ser lida em Andrade (2015). Ela mostra a existência de uma escrita como registro das incertezas, das angústias, do aprendizado, da insistência, enfim, aponta para o resultado da transmissão do amor pelo Real. Em outras palavras, a pesquisadora mostra que, ao escrever, trata-se de poder inventar um “si”, um lugar de enunciação singular desde onde enunciar.

Considerações finais: algumas aplicações

Para dar a ver a operacionalidade dos oito princípios aqui formulados por nós, tomamo-los como suporte teórico-metodológico para selecionar os manuscritos de compõem nosso corpus. Privilegiamos as marcas textuais, deixadas pela orientadora nas versões dos textos, marcas essas que apontam para os modos como cada pesquisadora deu consequência às diretrizes fornecidas pela orientadora de tese.

No que segue, selecionamos dois exemplos para ilustrar como os princípios podem ajudar a lançar luz no que se passa no processo de escrita do texto acadêmico. O primeiro, relativo ao corpus da informante Bridget, refere-se à importância do que se faz ao longo do processo de escrita do texto acadêmico.

Por meio da leitura da Figura 1, poderemos perceber o descompasso entre o que inicialmente planejado pela aluna Bridget Jones e o que ela efetivamente fez. Ele reproduz um cronograma de atividades a serem desenvolvidas pela orientanda desde o início do mestrado até o depósito do relatório de qualificação na secretaria da pós-graduação.

O cronograma de Bridget foi elaborado com a orientadora e está dividido em cinco partes, cada uma correspondente a um mês do ano. A diferença tipográfica no quadro demarca dois momentos de trabalho. No primeiro, a aluna confeccionou uma versão digitada na qual indicou que ela começaria o trabalho em agosto e entregaria a versão final em dezembro. No segundo, demarcado pela escrita com letra cursiva, com caneta azul, a aluna trocou todos os meses do planejamento inicial.

Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
- Escrever o capítulo 5. - Scanear todas as imagens que vão ser utilizadas para compor a tese. Entrega: 26/08/05	Escrever os capítulos 2 e 3, tendo em vista o que já foi escrito no 5. Entrega: 29/09/05	Escrever o capítulo 4, auxiliada pelos estudos precedentes. Entrega: 28/10/05	- escrever o texto de introdução, com as devidas sinopses de capítulo. Entrega: 25/11/05 - escolher banca e com - terminar o relatório de créditos e organizar comprovações.	- fazer revisão do relatório final - marcar oficialmente qualificação na secretaria de pós Data sugerida: 08/02/2005 - depositar oficialmente o trabalho
Trabalhar a noção de <i>eu ideal e ideal de eu</i> . Texto base: Psicologia das massas e análise do eu, em especial, cap. 07 Envio de resenha: 19/08/05	Trabalhar o conceito de identificação, em Freud e em Lacan, em especial no <i>esquema L</i> e no Seminário da identificação (ao menos partes) Envio de resenha: 16/09/05			

Figura 1 – Cronograma da dissertação da informante Bridget Jones

Observando a Figura 1, percebemos que as atividades planejadas para o mês de agosto passaram para dezembro e assim sucessivamente. As atividades foram todas atrasadas com um intervalo de quatro meses. Assim sendo, tomar o dito da aluna (no caso, a versão inicial do cronograma) como uma verdade não seria útil para compreender o processo de escrita do texto acadêmico. Para conhecê-lo, foi necessário sopesar a ação de quem escreveu, por meio da consideração da rasura introduzida no texto digitado.

O segundo exemplo se refere às consequências do dito por parte da informante Cândida. Selecionamos uma versão de seu capítulo 2, enviada para a orientadora no dia 30/03/2009 e devolvida, com uma série de observações, no dia seguinte. A versão foi escrita após a qualificação da aluna, cerca de um ano antes do depósito da dissertação.

Cândida escreveu: “Nesse segundo excerto, a informante permanece analisando como as crianças preencheram as lacunas que seriam ocupadas por nomes (artigo, substantivo e adjetivo), assim sendo se inicialmente ela afirma que não houve ‘problemas’, aqui ela aponta que o adjetivo ‘felizes’ causou dificuldade (linha 09), já que poucas crianças o utilizaram”.

Trata-se do primeiro parágrafo da análise do segundo dado que a informante selecionou para seu trabalho. Ao lado dele, sem ter feito outra observação, a orientadora avaliou a análise feita por Cândida, por meio do seguinte dizer: “Tá estranha a sua análise, de modo geral. Tenta pedir para um colega apontar pra vc o que não está dando pra entender, ok?”.

A nosso ver, por meio dessa intervenção, a orientadora: 1) apontou que a análise, como um todo, estava “estranha”; 2) sugeriu que a mestrandia pedisse para que outro leitor a ajudasse a descobrir o que, segundo a orientadora, não estava “dando para entender”. Observemos que não há a resposta do problema. A orientadora abriu espaço para a dúvida, para que, a partir do próprio trabalho, a aluna pudesse reformular o capítulo.

Para nós, a partir da leitura da versão integral do capítulo, o problema principal da análise de Cândida era reproduzir, na análise, aquilo que ela criticava no texto de sua informante. Presa a um significativo qualquer (talvez a certeza de que o texto da informante não era bom), esqueceu-se de seu objetivo inicial, que era mostrar como a informante estava aprendendo a escrever, para perseguir outro: mostrar os problemas da escrita da informante.

Que consequência essa intervenção da orientadora gerou? No parágrafo em que foi inserida, notamos duas mudanças textuais: a exclusão da conjunção conclusiva assim sendo, que foi substituída pela forma resalte-se que. Mas, mais que mudanças localizadas nesse parágrafo,

observamos que as consequências do dito recaíram sobre a atitude da aluna frente à análise dos dados.

Nossa afirmação baseia-se em indícios de que a leitura da versão final do trabalho nos dá 1) mudança de título da seção de análise, antes nomeado de “imaginário de texto acadêmico”, para outro que indica que a seção apresentaria os dados da pesquisa. Cândida retirou o título que indicava um juízo de valor com relação aos dados de sua informante, para outro que tematizou a apresentação da sua pesquisa; 2) aprofundamento da análise. Na versão anterior, eram cinco parágrafos de análise do primeiro dado, na final, foram dez parágrafos; 3) refinamento e correção da análise, de modo que poucos aspectos da análise anterior foram aproveitados na versão final.

Nenhum parágrafo da versão anterior foi mantido tal qual estava. Para termos uma ideia mais pontual, observemos apenas um exemplo. O parágrafo 4, da parte de análise, composto por quatro linhas, foi reescrito em dez linhas. Destacamos, na sequência, algumas delas.

Versão anterior: “Por esse excerto, podemos notar um posicionamento da informante em relação ao dado: **a opção por não informar** ao leitor o critério de correção do teste” (grifos nossos).

Versão reformulada: “Na linha 4, Maria tentou fornecer ao leitor uma informação importante para a compreensão dos resultados do teste aplicado, a saber, a que se referia ao uso do sublinhado. Justificou o uso do sublinhado que fez na linha 7, entretanto, sem explicitar o lugar onde este recurso havia sido usado. Deixou ao leitor, portanto, a responsabilidade de inferir que, no seu teste, ... Ao fazer isso, Maria demonstra que, por não administrar de maneira competente o jogo de imagens que é necessário ao escrever, acaba por omitir do leitor informações importantes para que este acompanhe a análise efetuada pela pesquisadora, delegando ao leitor escolhas discursivas e textuais que caberiam a ela”.

Notemos que, na primeira versão, Cândida emitiu um juízo de valor em relação à sua informante ao utilizar o verbo “optar”. Ao afirmar de modo categórico que a informante escolheu por não informar seu leitor de dado critério, mostrou que a informante sabia que deveria informar, mas assim não o fez deliberadamente.

Ao olharmos para os verbos utilizados na versão reformulada, vemos que Cândida passou a dar relevo ao esforço de sua informante. Primeiramente, afirmou que a informante “tentou” dar a informação ao leitor; depois, informou uma ação importante, feita por sua informante, que foi a de justificar o uso de um elemento de destaque do texto, só então nomeou o problema de não “explicitar” a informação ao leitor. Em seguida, fez algo que não havia aparecido na versão anterior, analisou a ação de sua informante. Assim, o foco não era mais o que a informante deixou de fazer, mas o que a informante indiciava não saber para escrever dessa ou daquela maneira.

Assim, o princípio de julgar o dito pelas consequências dadas a ele leva-nos a, ao analisar os textos escritos pelos pós-graduandos, não olhar para o conteúdo específico do que o orientador disse ou não para o pesquisador. Mas focar a análise nas consequências do dito do orientador para avaliar em que medida ele teve efeito tanto no texto do pesquisador quanto na sua relação com o saber.

Referências

- Andrade, E. (2015). *Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do futuro pesquisador*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Chemama, R. (1995). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud, S. (1996a). *Projeto para uma psicologia científica*. In S. Freud, *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos* (Vol. 1, pp. 333-443). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1895).
- Freud, S. (1996b). *A Interpretação dos sonhos*. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 4). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1900).
- Freud, S. (1996c). *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996d). *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1908).

- Freud, S. (1996e). *Os instintos e suas vicissitudes*. In S. Freud, *A história do movimento psicanalítico* (Vol. 14, pp. 115-144). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1915).
- Freud, S. (1996f). *Sexualidade feminina*. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1931).
- Freud, S. (1974). *Criminosos em consequência de um sentimento de culpa*. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 347-348). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1916).
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa* (5a ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jakobson, R. (1970). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1954-55).
- Lacan, J. (1996). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano (4a ed.). In: J. Lacan, *Escritos* (pp. 275-311). São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1960)
- Lacan, J. (2002). *A terceira*. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. (Original publicado em 1975).
- Lacan, J. (2007). *O Seminário. Livro 23: O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1975-76).
- Lacan, J. (2008). *O Seminário. Livro 20: mais ainda* (3. ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1972-73).
- Lacan, J. (2011). *O Seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1964).
- Pommier, Gérard (1992). *O Desenlace de uma análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Riolfi, C. & Andrade, E (2009). Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 99-118.
- Riolfi, C. (2011). Lições da coragem: o inferno da escrita. In C. Riolfi & V. Barzotto (Org.), *Inferno da Escrita: produção escrita e psicanálise* (pp. 11-31). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Riolfi, C (2015). *A Língua Espreada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Recebido em 29/02/2016

Aceito em 18/10/2016

Claudia Rosa Riolfi: Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

Emari Andrade: Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.