

DO CORPO QUE DESENHA ÀQUELE QUE ESCRIVE: EFEITOS NA ELABORAÇÃO INTELECTUAL DE UM PESQUISADOR

Emari Andrade¹

Resumo: Este trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: que efeitos os desenhos ou esquemas, feitos por um orientador de mestrado durante reuniões de orientação, podem causar na escrita de um pesquisador em formação? Tem como objetivo analisar como a implicação do corpo do orientador, ao fazer desenhos relacionados à pergunta de pesquisa de uma de suas orientandas, foi essencial para a constituição da escrita de uma dissertação. O dossiê analisado consiste prioritariamente de rascunhos de textos não publicados que compuseram o processo de escrita da dissertação de uma participante nomeada como Bridget. Nesse material, encontram-se uma série de desenhos feitos pela orientadora para explicar conceitos ou elaborações teóricas e de análise dos dados que, na sua avaliação, seriam entendidos mais facilmente se fossem feitas via o recurso do imaginário (Lacan, 1957-1958). Tais recursos gráficos mostram formas que ilustram a teoria ou a análise de dados que estava sendo discutida pela mestranda. Sabemos que investigar a respeito do papel que o desenho pode exercer para o homem significa retomar uma relação entre ambos que é bem antiga. Pensando na história da escrita, sabemos que ela nasceu dos desenhos feitos, por nossos antepassados, em cavernas. Com o passar dos anos, passou-se da escrita pictográfica para a alfabética. Assim, por detrás de cada letra, houve um desenho que a precedeu. Nossa hipótese, portanto, a partir da elaboração de Pommier (1993), é a de que processo análogo pode ocorrer ao longo da escrita de uma dissertação de mestrado. Quando faltam palavras, modos de simbolizar, o desenho pode ser um importante recurso pedagógico para colaborar com a elaboração do pensamento intelectual. A análise do dossiê de Bridget mostrou que os desenhos feitos pela orientadora tinham duas finalidades: 1) explicar, pela primeira vez, alguma discussão teórica; e 2) quebrar um preconceito muito forte (uma ideia fixa sem comprovação por meio dos dados) que impedia a pesquisadora de fazer distinções necessárias para o andamento da pesquisa. Ao analisar os traçados feitos pela orientadora, pensamos que eles mostram um modo acadêmico (e amoroso) de transmissão do saber. Por outro lado, indiciam um agente poderoso no que tange à implicação do corpo (Riolfi, 2003) do pesquisador no próprio processo de escrita.

Palavras-chave: escrita; corpo; orientação acadêmica.

Del cuerpo que dibuja al cuerpo que escribe: efectos en la elaboración intelectual de un investigador

Resumen: Este trabajo busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos los dibujos o esquemas realizados por un tutor de maestría durante las citas de orientación pueden causar en la escritura de un investigador en formación? Se pretende analizar cómo la implicación del cuerpo del tutor, al realizar dibujos relacionados a la pregunta de investigación de uno de sus alumnos, fue esencial para la constitución de la redacción de un trabajo académico. La documentación analizada consiste principalmente en borradores de textos no publicados que conformaron el proceso de redacción de la tesis de maestría de una participante llamada Bridget. En este material, hay una serie de dibujos realizados por la tutora para explicar conceptos o elaboraciones teóricas y análisis de datos que, a su juicio, serían más fácilmente

¹ Universidade de Taubaté – emaryjesus@yahoo.com.br.

comprensibles si se hicieran a través del recurso del imaginario (Lacan, 1957-1958). Esos recursos gráficos muestran formas que ilustran la teoría o el análisis de datos que estaba siendo discutido por la estudiante de maestría. Sabemos que indagar sobre la función que el dibujo puede haber para el hombre significa retomar una relación entre ambos que es muy antigua. Pensando en la historia de la escritura, sabemos que ella nació de los dibujos que hacían nuestros antepasados en las cuevas. A lo largo de los años, ha pasado de la escritura pictográfica a la alfabética. Así, detrás de cada letra, había un diseño que la precedía. Nuestra hipótesis, basada en la elaboración de Pommier (1993), es que un proceso análogo puede ocurrir durante la redacción de una tesis de maestría. Cuando faltan las palabras, las formas de simbolizar, el dibujo puede ser un recurso pedagógico importante para colaborar con la elaboración intelectual. El análisis del dossier mostró que los dibujos realizados por el tutor fueron realizados con dos finalidades: 1) para explicar, por primera vez, alguna discusión teórica; y 2) para llamar la atención en momentos en que un prejuicio muy fuerte (una idea fija sin prueba a través de los datos) impedía al investigador hacer las distinciones necesarias para el avance de la investigación. Al analizar los trazos hechos por el tutor, pensamos que ellos muestran una forma académica (y amorosa) de transmitir conocimientos. Por otro lado, indican un poderoso agente con relación a la implicación del cuerpo del investigador (Riolfi, 2003) en el propio proceso de escritura.

Palabras clave: escritura; cuerpo; tutoría académica.

Este trabalho busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: Que efeitos os desenhos ou esquemas, feitos por uma orientadora de mestrado durante reuniões de orientação presenciais, podem causar na escrita de um pesquisador em formação? Tem como objetivo analisar como a implicação do corpo do orientador, ao fazer desenhos relacionados à pergunta de pesquisa de uma mestranda da área de educação, foi essencial para a constituição da escrita da dissertação da participante da pesquisa.

Para tanto, analisaremos as versões de textos de uma participante que, em outros trabalhos, recebeu o nome de Bridget Jones². O dossiê consiste prioritariamente de rascunhos de textos não publicados que compuseram o processo de escrita da dissertação: versões de resenhas; versões dos capítulos da dissertação, bilhetes feitos pela participante para si mesma, para o orientador e colegas; *e-mails*; desenhos etc. O dossiê reúne 463 manuscritos, escritos entre 2005 a 2007, totalizando 4.177 páginas.

Nomeamos por versões os textos que foram produzidos e que passaram por alguma modificação na materialidade do texto, feita por quem escreveu e/ou feita pelo orientador ou colegas. Em alguns casos, para classificá-las, foi necessário seguir as marcas deixadas durante o processo de escrita (Grésillon, 1994).

² O *corpus* do trabalho pertence ao banco de dados do Projeto *Movimentos do escrito* que, desde 2009, vimos montando no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Maiores informações: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/movimentosdoescrito.html>.

Nesse material, encontram-se uma série de desenhos feitos pela orientadora para explicar conceitos ou elaborações teóricas e de análise dos dados que, na sua avaliação, seriam entendidos mais facilmente se fossem feitas via o recurso do imaginário. Tais recursos gráficos mostram formas que ilustram a teoria ou a análise de dados que estava sendo discutida pela mestrandia.

Sabemos que investigar a respeito do papel que o desenho pode exercer para o homem significa retomar uma relação entre ambos que é bem antiga. Pensando na história da escrita, sabemos que ela nasceu dos desenhos feitos nas pedras. No período de 30.000 a 25.000 a.C., foram os traços e rabiscos feitos com os dedos na argila úmida que deram suporte para uma das mais importantes invenções da humanidade. Com o passar dos anos, passou-se da escrita pictográfica, depois para a ideográfica até chegar à alfabética, de forma que por detrás de cada letra, houve um desenho que a precedeu (Cagliaris, 2007).

Nossa hipótese partiu da elaboração de Pommier (1993). Na obra *Nascimento e Renascimento da Escrita*, norteando-se em uma hipótese de trabalho segundo a qual, no que se refere ao estudo do ser humano e de suas produções, a filogênese é idêntica à ontogênese, o autor estabelece relações intrínsecas entre os tempos do Édipo, descritos por Lacan (1957-58), e o processo de formalização da escrita alfabética. Na primeira parte de seu livro, Pommier examina o percurso que as civilizações da Antiguidade realizaram com relação à escrita, concluindo que a possibilidade da criação de um sistema de representação da fala por meio de vogais e de consoantes funda-se no recalçamento da imagem corporal imposto às civilizações pela passagem do politeísmo ao monoteísmo.

Assim, o autor defende que, como uma conquista da humanidade, a escrita deve renascer em cada criança que consegue encontrar a chave para a representação alfabética. Assim, Pommier (1993) postula que, de maneira análoga ao processo experimentado pelos antigos egípcios, para quem o desenho representativo do som esvaziou-se progressivamente de sua carga imaginária até atingir o estatuto de letra, a escrita só se reatualiza para cada ser humano nos diferentes momentos de sua evolução psíquica quando um determinado percurso com relação à função simbólica foi completado.

Barzotto (2016), ao discorrer a respeito da escrita no ensino superior e dos medos pelos quais adultos enfrentam na lida com a escrita, afirma que:

Ao escrever, crianças ou adultos passam por processos muito semelhantes. Estar diante da necessidade de escrever implica estar diante de medos e incertezas inerentes à escrita de um texto. Em função disso, atualiza-se para o

sujeito o traçado da entrada na linguagem feito por qualquer falante (Barzotto, 2016, p. 13).

A partir desses referenciais, entendemos que processo análogo pode ocorrer ao longo da escrita de uma dissertação de mestrado ou de qualquer trabalho que exija que o sujeito se coloque por meio da escrita. No caso da pós-graduação, ainda que o mestrando já tenha aprendido a escrita convencional de sua língua materna, escrever uma dissertação, dados os efeitos que ela pode provocar em seu corpo, pode atualizar os momentos que antecederam a sua entrada na linguagem. Frente à necessidade de simbolizar algo que lhe é subjetivamente difícil ou mesmo por causa da angústia de enfrentar o *inferno da escrita* (Riolfi, 2011), o desenho pode, então, funcionar como um esquema que ampara o sujeito, a partir do qual poderá escrever.

Neste trabalho, portanto, queremos mostrar que quando faltam palavras, modos de simbolizar, o desenho pode ser um importante recurso para colaborar com a elaboração intelectual, tornando-se, assim, um dispositivo pedagógico potente.

A noção de corpo da qual partimos

Tanto Freud quanto Lacan deram essencial importância à diferença entre corpo biológico, comum a homens e animais, e ao corpo erógeno, exclusivo dos seres humanos. Corpo erógeno é o que sofre os efeitos da linguagem sobre ele. Freud sempre esteve atento a esses efeitos enquanto causa do mal-estar no corpo do ser humano.

Ao analisar sintomas histéricos sem causa orgânica (tosses, paralisias, afonia, dores de cabeça etc.), descobriu a não coincidência entre as duas instâncias. 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. Uma característica essencial da pulsão é que ela é parcial, ou seja, é impossível de ser completamente satisfeita.

A partir da sua escuta clínica, o psicanalista notou que, para algumas pessoas, a pulsão exerce uma pressão tão grande que é difícil de satisfazê-la sem desorganizar-se na vida ou sem fazer sintomas. Nesses casos, a pessoa sente-se mal no corpo próprio. Ela não consegue agenciar a equação de suas pulsões com os objetos por meio dos quais poderia se satisfazer. O resultado desse não agenciamento é a linguagem ratear, rodar em falso.

Lacan, em 1964, retomou o conceito de pulsão, considerando-o como um dos pilares da psicanálise. Afirmou que a pulsão é “essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente” (Lacan, 1964, p. 167).

Nessa reformulação, postulou a correlação entre o sujeito e os objetos da pulsão (Olhar, Voz, Seio, Cíbalos, Nada), que, para todo e qualquer um, ficaram perdidos quando se entrou nas leis da linguagem. Nessa visada, há dois modos distintos de o ser humano lidar com o objeto. Um é passivo, em que a pessoa pode se identificar com o objeto da pulsão, passando a ser comandada por ele. Outro modo é o ativo, quando a pessoa não faz do seu corpo o objeto, mas consegue organizar seu entorno para atrair os objetos da sua satisfação.

Está no corpo pulsional a capacidade de apropriação do saber instituído pela cultura, de rir, de chorar, de dançar, de apreciar uma bela poesia, de ler um texto teórico, de ouvir uma aula, enfim, de ser sensível às manifestações linguageiras capazes de tocar e de trazer transformação no corpo.

A lição que retiramos dessa noção de corpo pulsional para a discussão que estamos construindo é a de que ao longo de um percurso de pesquisa (e de todas as atividades que exercemos), sempre é necessário negociar e agenciar a pressão da pulsão para levar a cabo nossos compromissos. Nesse sentido, a colocação de Riolfi (2015, p. 46-47) nos é bastante elucidativa:

[...] a questão clínica central passa a ser a possibilidade (ou impossibilidade) de coadunar as palavras de alguém com os seus modos preferenciais de satisfação. [...] Lacan passou a pensar que, para o humano, seu corpo é fugidivo.

Nenhum de nós tem uma relação consistente com o corpo próprio. Basta um desarranjo qualquer, como, por exemplo, um tremor involuntário de um músculo, para que sejamos tomados de grande estranheza com relação ao invólucro de órgãos que não chegamos a apreender ao longo da vida.

[...] Como, para o humano, o corpo é sua única consistência mental, uma pessoa privada dessa possibilidade não consegue chegar a se organizar de forma a ter uma orientação que permita uma articulação das palavras com propriedade. Assim, ela necessita de uma instância intermediária entre ela e o seu corpo para que possa legitimá-lo, não temendo sua perda.

Posto isso, defendemos que os efeitos de uma ação formativa são radicais, na medida em que incidem no corpo da pessoa em formação. Assim, para alguém estabelecer uma relação transformadora com o saber, corpo e linguagem precisam estar unidos.

Se uma pessoa não articulou sua dimensão corpórea biológica com a linguageiro-simbólica, não consegue ler e entender, escrever e retroagir sobre seu próprio texto de modo a manter o distanciamento necessário para as devidas reformulações. Não consegue, ainda, planejar o tempo e as ações de pesquisa necessárias para seus objetivos.

Assim, investigamos que uma das formas de enodar o corpo biológico com o pulsional é por meio das ações de um corpo que, no caso específico deste trabalho, se deu a partir do investimento em desenhar e explicar para a orientanda, ajudando-a em suas formulações.

Desenhos que viraram letras: efeitos da orientação na elaboração intelectual

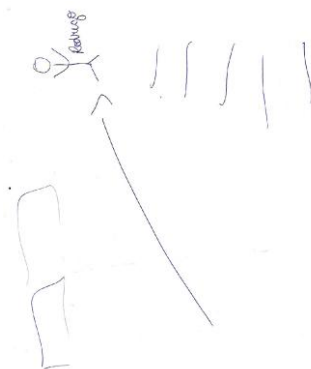
Lembremos a pergunta que motivou este texto. Quais as consequências do dispositivo “desenhos e esquemas” na constituição da escrita? Para responder a esta pergunta, analisaremos três desenhos e esquemas relacionados à pergunta de pesquisa da informante Bridget Jones e um manuscrito de um dos capítulos da dissertação da pesquisadora.

Ao analisar o processo de escrita da informante, notou-se que ela tinha certa dificuldade de utilizar a escrita como suporte para o pensamento (Lacan, 1975-76). Logo, como a escrita não cumpria esse papel na elaboração intelectual, era como se a pesquisadora precisasse de um suporte mais concreto para se organizar. Primeiro desenhava, fazia esquemas para, depois, construir o texto. Provavelmente, ao perceber essa dificuldade da pesquisadora, Jacqueline em vários momentos valeu-se de traços concretos para que a pesquisadora pudesse transformá-los em abstrato, ou seja, em letras.

Dos materiais que nos foram entregues, encontramos quinze folhas com desenhos. 11 foram feitos pela orientadora e 4 pela mestrande (4). Além da quantidade desse material, outro aspecto que nos chamou a atenção foi a temática. Era como se a orientadora percebesse a necessidade de voltar sempre ao mesmo ponto em várias das reuniões: a explicação da diferença entre traços ideais de uma pessoa (aqueles que ela vê em outra pessoa e projeta em si) e os traços distintivos, aqueles que a distinguem no mundo, que a tornam singular.

Dos materiais que nos foram entregues, temos 9 com esse mesmo tema. Como exemplo, reproduzimos dois deles:

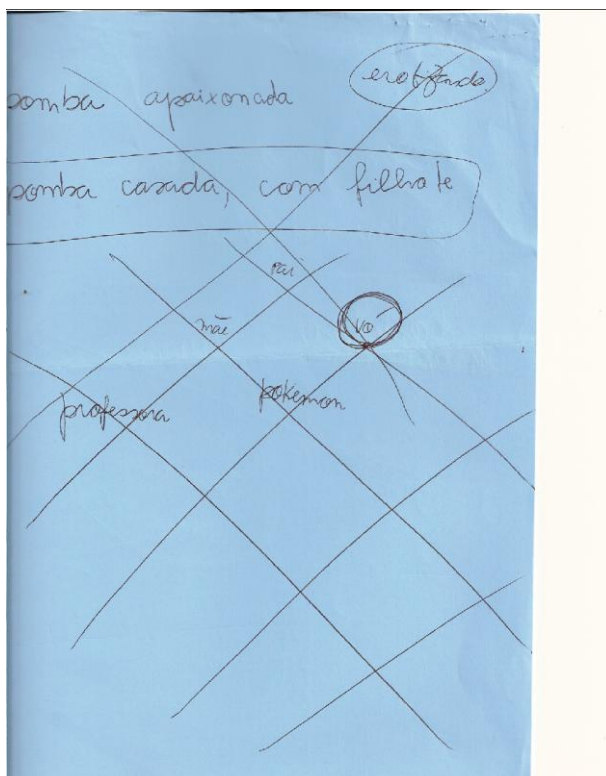
Figura 1 – Desenho retirado do *corpus* da pesquisa



Fonte: acervo pessoal.

À primeira vista, fora do contexto enunciativo em que foi produzido, pode-se pensar que esse desenho é um rabisco qualquer ou material que não pertence à pesquisa de Bridget Jones. Contudo, um olhar mais atento mostra-nos que ele pode ser inserido na linha temporal dos manuscritos que vinham sendo produzidos. É possível inferir que a figura humana representando o “Rodrigo” foi feita para explicar a noção de “eu”, tal como é entendida na teoria que a mestrandia mobilizava no trabalho (a psicanálise). Abaixo da figura, os cinco traços indicariam os traços distintivos nos quais uma pessoa se apoia para conseguir se diferenciar dos seus semelhantes.

Figura 2 – Desenho encontrado no *corpus* da pesquisa.



Fonte: acervo pessoal.

Nesse desenho, Jacqueline explicou para Bridget Jones o que acontece quando uma criança nasce e, aos poucos, vai tendo contato com pessoas e com o que elas dizem tanto a respeito da criança quanto dos modos de ver o mundo. Afirmou que todos esses dizeres vão tecendo uma rede simbólica. Notem os traços cruzados que indicam essa construção em rede. A orientadora salientou que, no entanto, um traço de uma ou outra pessoa pode chamar mais a atenção na criança. No caso do desenho feito por Jacqueline, é a fala da “vó”, marcada tanto com um ponto quanto com um círculo mais forte.

Fazendo um acompanhamento longitudinal do processo de escrita de Bridget, percebemos que Jacqueline se utilizou desse dispositivo (ora desenhando ora fazendo com que a orientanda desenhasse) em momentos de dúvidas teórico-analíticas cruciais para o desenvolvimento do trabalho, especialmente quando o texto apresentado pela mestranda, na avaliação da orientadora, não estava claro para um leitor externo ou indiciava que ela não tinha entendido algum conceito ou analisou um dado equivocadamente.

Bridget Jones buscava, em seu trabalho, descrever os traços que compõem o imaginário de professor ideal em textos escritos por ele. Contudo, sua principal dificuldade era saber diferenciar os traços singulares de uma pessoa (ou professor) daqueles aos quais ela pode se colar por ser o mais difundido socialmente. Essa dificuldade pode ser percebida pela repetição de desenhos que Jacqueline fazia para explicar esse aspecto do trabalho e, também, pelo número de versões do capítulo três da mestranda, justamente o dedicado a descrever e a discutir como era construída a imagem de professor ideal no periódico que estudou.

A versão que vamos analisar é do último capítulo a ser escrito por Bridget Jones (e o que teve o maior número de versões (76) e o maior número de páginas (30)). Das 76 versões do capítulo 3 a que tivemos acesso, vinte e duas têm intervenção da orientadora. Esse é mais um dado que, para nós, fortalece a tese de que essa foi a parte da dissertação que mais demandou trabalho da pesquisadora.

Vejamos, na sequência, como Jacqueline incidiu em um dos momentos de orientação. O desenho da figura 3 foi feito no final de uma das versões do referido capítulo, levada pela mestranda à reunião de orientação do dia 01/12. À época, intitulado “O efeito paralisante dos ideais na manifestação da singularidade de cada professor”, o capítulo tinha quatro páginas.

Nos seis primeiros parágrafos, a mestranda fez uma introdução a respeito do assunto, afirmando que discorreria a respeito de três conceitos: *identificação*, *ideal de eu* e *eu ideal*. Segundo ela, esses conceitos seriam fundamentais para mostrar ao leitor os efeitos, para um ser humano, dos ideais aos quais alguém se apegava: se, por um lado, eles davam um norte de como agir, por outro, tinham efeitos nefastos, pois, na visão da mestranda, desobrigaria a pessoa ao

trabalho, já que ela sempre reproduziria os modelos prontos que lhe eram oferecidos. Como colocado no título do capítulo, ela partia da ideia de que os efeitos dos ideais paralisavam uma pessoa.

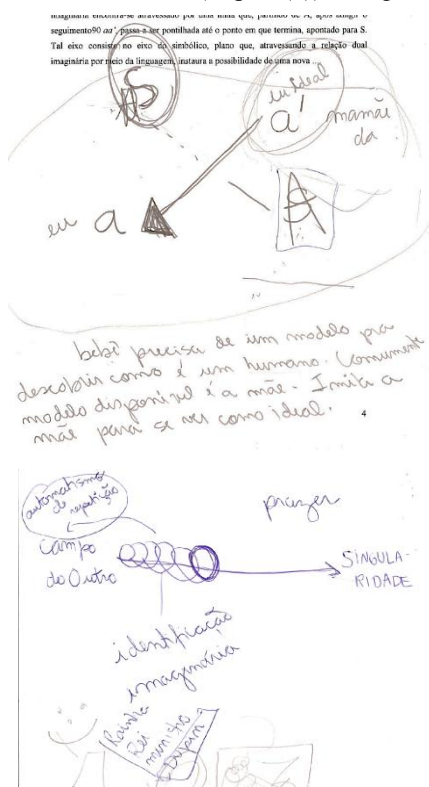
Feita a introdução, há uma subdivisão, intitulada “Rompendo os ciclos de inércia do trabalho docente”, parte destinada a comentar um texto de Lacan, escrito em 1954, intitulado “O seminário da carta roubada”. Na página 3, ela escreveu: “cumpre esclarecer que esse trabalho de Lacan nos interessa particularmente porque mostra como o imaginário deixa a professora presa, muitas vezes refém de uma prática cujos resultados não satisfazem a si, objetivo que melhor compreenderemos se nos detivermos na figura 1, abaixo reproduzida”.

No texto comentado por Bridget Jones, Lacan, em nenhum momento, discorre a respeito da prática do professor. Por essa razão, o leitor fica sem entender como o texto de Lacan pode “mostrar” alguma coisa que seja de uma área com relação à qual não tratou. Além disso, há uma imprecisão lexical e de retomada anafórica quando a mestrande utiliza a palavra “objetivo”, já que, anteriormente, não havia nenhuma palavra que fizesse menção a algum objetivo.

Diante da versão apresentada, provavelmente Jacqueline calculou que a mestrande tinha trabalhado bastante, a ponto de apresentar quatro páginas, com introdução, subdivisão do capítulo, etc. Contudo, a ideia não estava suficientemente articulada. Por isso, a nosso ver, na visão da orientadora seria pouco proveitoso reclamar que Bridget Jones não tinha entendido o texto. Além disso, provavelmente causaria um mal-estar vão. Pedagogicamente, então, mobilizou outro modo de explicar.

Jacqueline poderia ter escolhido a via da explicação lógica, por exemplo, retomando os pontos mais importantes do texto do Lacan etc. Mas, preferiu ir para um nível mais elementar, como se com a orientanda, por meio do desenho, limpasse todo campo de teoria, de dificuldade de vocabulário específico e fosse reconstruindo passo a passo a elaboração feita pelo psicanalista. Vejamos, na figura 3, os traços feitos pela orientadora:

Figura 3 – Manuscrito 57 (Cap. 3 (4)) - *Corpus* da pesquisa



Fonte: acervo pessoal.

A figura 1, à qual a Bridget se refere nessa versão do capítulo é o esquema L, elaborado por Lacan, redesenhado pela orientadora. O esquema feito por Jacqueline é dividido em duas partes. Na primeira, à esquerda da página, ela, de caneta preta, traça o esquema de Lacan. Não temos como ter acesso à fala da orientadora naquele momento, contudo, podemos inferir que à medida que o desenho foi sendo traçado, uma explicação foi acompanhando os traços. O que ela fez? Vamos à descrição.

1) A partir do esquema, distinguiu a noção de “eu” (a) da de “eu ideal” (a’) – note-se que esse conceito foi anunciado pela mestrande no início do capítulo, mas não tinha sido retomado em nenhum outro momento da versão do trabalho;

2) Explicou que a elaboração de Lacan é aplicada ao ser humano em geral, desde o seu nascimento, sendo algo fundante na vida de alguém. Ou seja, a nosso ver, Jacqueline mostrou que antes de falar a respeito de como um professor se identifica a alguns ideais, seria necessário entender o funcionamento do ser humano, de uma maneira geral.

3) Nas quatro linhas após o esquema, em forma de tópicos, anotou os pontos que, na visão dela, eram importantes para a elaboração. Assim, afirmou que, desde o seu nascimento, o bebê precisa de um modelo que o ajude a saber como um ser humano é, como age, o que fala etc. Na nossa cultura, como, comumente, é a mãe quem se encarrega de cuidar da criança, ela será a pessoa que o bebê tomará como modelo, sendo o seu “ideal”. Em poucas palavras,

Jacqueline resumiu a *relação imaginária* representada pela flecha da diagonal, que relaciona “a” com a’.

4) No lado direito da folha, com caneta azul, continuou a explicação do desenho. Com uma linha horizontal, que tem no seu início traços circulares, explicou o conceito de “identificação imaginária”. Trata-se do processo em que o “eu” é capturado por uma imagem externa e a toma como a sua essência. A relação que se estabelece nesse nível especifica uma relação entre duas pessoas que, por ser cativante, não impele à invenção de algo que esteja fora da miragem narcísica. Logo, o ser humano fica preso no campo do outro, em um “automatismo da repetição” (conceito elaborado por Freud, em 1919).

5) Na continuação da seta em que escreveu a palavra “singularidade”, podemos supor que a orientadora explicou o outro eixo do esquema, que é atravessado por uma linha que, partindo de A, após atingir o seguimento aa’, passa a ser pontilhada até o ponto em que termina apontando para S. Trata-se do eixo AS, que consiste no eixo simbólico. De acordo com a elaboração, naquele momento de sua obra, é o simbólico que, por meio da linguagem, pode atravessar a relação dual imaginária. Ao fazê-lo, instaura a possibilidade do advento do sujeito, que, ao emergir, diferencia-se do “eu” ao qual o sujeito se identifica e, para além disso, pode construir, em um lugar vazio, um produto que faça passar no mundo sua singularidade.

Por fim, vemos elencados os nomes dos personagens do conto do Poe (rei, rainha, ministro Dupin), utilizado por Lacan para defender sua tese de que o funcionamento subjetivo está submetido às leis da linguagem.

Retomando a ideia de que os desenhos têm a função de auxiliar o pesquisador na constituição da escrita, pensamos que Jacqueline estava mostrando outra dimensão da pesquisa para a orientanda. Nesse aspecto, não se trata somente de dar informações a respeito de um texto que a informante não tinha entendido, mas de ajudá-la a chegar ao não-saber. Mais do que explicar o texto de Lacan, vemos que a orientadora explicou como se dá a constituição do ser humano a partir do exemplo da própria Bridget. Por isso, afirmamos que se trata de um desenho que toca o não-saber. Ao escrever, na parte superior do esquema, ao lado do a’ (eu ideal), mamãe da Bridget, a orientadora indicou que o fenômeno que a orientanda estava estudando fazia parte da constituição de todas as pessoas, inclusive dela mesma. Nossa hipótese é a de que a partir do momento que toda aquela leitura também tocasse a orientanda, ela poderia escrever.

Assim, era necessário repensar a ideia fixa, colocada nas versões do seu trabalho, de que os ideais sempre eram negativos. Observando as escolhas lexicais da pesquisadora, nessa versão do capítulo, ela sempre se refere a algo “paralisante”; “que leva à inércia”; algo “nefasto”; que “deixa a professora presa”; “refém”. Nossa hipótese de alteração subjetiva ganha força ao ver

que, na versão final do capítulo, não somente o título e o subtítulo do capítulo foram alterados, como também foram descritos, por meio dos dados, os diferentes efeitos de um ideal na vida de alguém.

Qual o efeito desse tipo de estratégia na escrita? No caso de Bridget, foi **a reconstrução da hipótese de seu trabalho**. Logo no título do capítulo, vemos a primeira alteração significativa. Anteriormente intitulado de “O efeito paralisante dos ideais na manifestação da singularidade de cada professor”, o capítulo passou a ser nomeado como “Pluralidade ou univocidade de ideais: efeitos na prática docente”.

A primeira alteração que destacamos ao cotejar os dois títulos foi com relação ao uso dos artigos. No primeiro título, Bridget usa artigos definidos antes dos seguintes substantivos: 1) “O efeito” – como se afirmasse que somente existe um único efeito, o qual seria explicitado no capítulo; e 2) “os ideais” – como se também fosse discorrer a respeito da totalidade de ideais.

Outro recurso linguístico que destacamos é o uso do pronome indefinido “cada”, referindo-se ao professor. Esse uso tem um efeito de sentido de totalidade. Como se, da classe de professores, todos, individualmente, sofressem “o efeito paralisante” dos ideais.

Na reformulação, os termos “ideais” e “efeitos” (antes do singular) se mantêm. Contudo, já não aparecem diante de artigos definidos. O título é dividido, por meio do uso dos dois pontos, em duas partes. No primeiro sintagma – “Pluralidade ou univocidade de ideais” – chama-nos a atenção o uso da conjunção alternativa “ou”. Anteriormente, para Bridget, os ideais tinham somente efeitos nefastos, levando o professor, frente a eles, a não ter possibilidade de escolha. Na reformulação, a lógica argumentativa muda. Há uma alternância de ideias, ora podendo ser plurais, ora únicos.

Na segunda parte do sintagma, “efeitos na prática docente”, ao usar o substantivo “efeitos” no plural e sem o artigo definido, a pesquisadora não se compromete a descrever todos os efeitos possíveis, mas, sim, localizar efeitos, de modo geral. Outra alteração importante refere-se ao foco escolhido para observar esses efeitos. Na formulação anterior, Bridget indicava analisá-los “na manifestação da singularidade de cada professor”. Entendemos que se trata de uma tarefa impossível de ser realizada. Isso porque, para tanto, a pesquisadora teria que, no mínimo: 1) saber como cada professor manifesta sua singularidade; 2) saber qual é a singularidade de cada professor; e 3) encontrar um modo de mostrar “o efeito” dos ideais nessa manifestação da singularidade.

Na reformulação do título, Bridget deslocou seu olhar, antes fixo na pessoa do professor, para analisar a prática docente. Buscou, então, entender de que modo o trabalho do professor pode sofrer efeitos da pluralidade ou da univocidade de ideais. Partindo do pressuposto de que

a informante analisava relatos de atividades realizadas por professores, descrever efeitos (e não “o efeito”) seria um objetivo possível de ser alcançado.

Mas quais os efeitos desse desenho na constituição do capítulo? Para responder a essa pergunta, vamos analisar um excerto retirado do manuscrito 413, do qual destacamos a inclusão da noção de “traço”, essencial para a dissertação, que ainda não tinha sido incluída nos textos da mestranda, mas a qual estava presente nos desenhos feitos por Jacqueline. Leiamos o excerto:

Manuscrito 413: capítulo 3	
01	Assim, é possível compreender que o psicanalista francês desiste de um pensamento
02	totalizante e passa a dar privilégio aos traços distintivos. Distingue, portanto, dois
03	tipos
04	de mediação:
05	a) mediação pela imagem: aquela que corresponde ao campo da
06	possibilidade de se estabelecer uma identidade imaginária a partir da permanência
07	de
08	um objeto no campo perceptivo; e
09	b) mediação pelo significante: aquela que corresponde ao campo da impossibilidade
10	de se
11	estabelecer uma identidade simbólica.

Nessas oito linhas, Bridget incorporou a diferença entre os traços a que a pessoa se gruda imaginariamente (sem ver) e aqueles que a distinguem no mundo. Na linha 2, ela afirma que Lacan, ao longo de sua elaboração, desistiu de uma ideia totalizante a respeito da identificação do ser humano, justamente a ideia totalizante da qual Bridget precisou se descolar para conseguir analisar os dados de sua investigação.

Nessa versão, a informante não mais apresentou o esquema L, nem os conceitos de *ideal de eu* e *eu ideal*. Ao invés de trabalhar com o texto de 1954, optou por trabalhar com o Seminário de Lacan a respeito da identificação, proferido entre 1960 e 1961. Não conseguimos localizar nenhuma das frases escritas por Jacqueline nos desenhos ou mesmo algum dos exemplos dados por ela. A nosso ver, eles não entraram na categoria do “dito”, mas do “mostrado”. Em nossa análise, entendemos que Bridget não os reproduziu, mas, a partir deles, conseguiu construir outra elaboração a partir da análise dos dados de sua dissertação.

Entendemos que a orientanda, ao se desvencilhar das ideias pré-estabelecidas antes da pesquisa, pôde caminhar na direção de mudar a relação que estabelecia com o saber. Por muito tempo, a informante debatia-se contra os ideais, referindo-se sempre a eles a partir de seus julgamentos. Nesse excerto que lemos, ela desiste da causa “contra os ideais” e passa a considerar a materialidade do seu *corpus* de pesquisa e a investigar os traços que comporiam o imaginário do professor.

Analisemos o parágrafo subsequente a esse que apresentamos acima:

<i>Manuscrito 413: capítulo 3</i>	
01	Para Lacan, portanto, é impossível haver correspondência entre aquilo que uma
02	pessoa é enquanto sujeito e os predicados por meio dos quais ela pode ser
03	representada para os outros. É importante ressaltar que para o autor é a diferença
04	pura que permite ao humano a apreensão de si mesmo (eu sou aquilo que ninguém mais é).

Entre as linhas 01 a 03, Bridget fez uma importante distinção que, para nós, é consequência dos desenhos feitos por Jacqueline. A mestrande formulou a diferença, estabelecida por Lacan, entre os traços que constituem um sujeito e aqueles outros predicados que as pessoas atribuem a ele. Tais predicados, como são representações, podem ou não ser aceitos pelo sujeito. Assim, não existe um determinismo com relação àquilo que se fala de alguém e aquilo que a pessoa é. O essencial, como colocado nas linhas 03 e 04, é a diferença pura que torna uma pessoa totalmente diferente das demais.

Podemos pensar que Bridget poderia ter recebido os desenhos e simplesmente ter transcrito a explicação teórica dele, ou recheiar seu texto de citações dos autores por ela mobilizados. Não foi o que aconteceu. Ao longo da pesquisa, utilizou-os como bússolas para operacionalizar sua análise, para entender um conceito que virou chave de leitura para ela. A partir desse modo de ensino, a orientadora, portanto, para além de auxiliá-la na construção do referencial teórico, incidiu na construção de seu objeto de pesquisa.

Para nós, ao não formular um parágrafo para a orientanda ou declarar que a informante estava equivocada em sua hipótese com relação aos efeitos do ideal na vida de alguém, Jacqueline, mais uma vez, incluiu o não-saber. Ao desenhar e fazer com que a mestrande se confrontasse com os dados e com a teoria que escolheu mobilizar em sua dissertação, forçou a pesquisadora a olhar para si e para todo o imaginário que tinha com relação aos seus dados. Bridget foi insistente. Procurou também desenhar para poder entender aquilo que, para ela, provavelmente não fazia sentido. Ao incluir essa dimensão do sem sentido, pôde reelaborar sua hipótese de trabalho.

Considerações finais

Ao analisar os traçados feitos por Jacqueline ao longo das reuniões presenciais com a informante, pensamos que eles mostram um modo acadêmico (e amoroso) de transmissão do

saber. Entendemos como modo amoroso, porque extrapola uma maneira burocrática de ensinar e as estratégias feitas pela orientadora para poder ajudar as mestrandas na elaboração do pensamento. Trata-se de um dispositivo que envolve, antes de mais nada, o corpo do orientador que se dispõe a, não somente com palavras, mas também com as mãos, com a pressão dos traços, traduzir aquilo que não estava sendo possível de ser simbolizado pela orientanda.

Tais traços, além de servirem de suporte para uma explicação, sintetizavam uma ou duas horas de conversa entre orientadora e orientanda. Provavelmente, ao olhar para cada um deles, a pesquisadora poderia recuperar o que eles simbolizavam dentro da construção teórica que estavam fazendo.

Assim, funcionaram como instrumentos para que desse andamento às suas investigações. Eles também mostram um modo diferenciado de ensino, condizente com o que Riolfi (1999) destacou com relação à mudança de postura de Lacan (1972-73) frente ao seu modo de ensinar. Em três décadas de elaboração, o psicanalista francês passou de um ensino calcado em estruturas matemáticas para valer-se da topologia. É a partir dessa mudança que Lacan construiu sua clínica calcada no *nó borromeano*. Não é o caso, neste trabalho, de discutir essa teoria, mas marcar a diferença entre os modos pelos quais Lacan passou a ensinar.

Como colocado por Riolfi (1999), Lacan, ao final de seu ensino, partiu da distinção feita por Wittgenstein entre *mostrar* e *dizer*. O psicanalista entendeu que existem coisas que são passíveis de serem ditas. Outras, porém, precisam ser mostradas, já que, no seu entender, a *mostração* pode engajar de modo diferente um sujeito. Por essa razão, passou a mostrar, por meio da articulação entre as rodinhas de barbante que indicam os aros do *nó borromeano*, as instâncias que constituem o psiquismo humano. Nessa visão, o que pode ser mostrado ressoa no corpo, levando o sujeito a ter outra relação com a palavra.

Para nós, ao recorrer, em diferentes momentos da orientação, a esquemas e desenhos, Jacqueline valeu-se da via da *mostração* para explicar aquilo que a mestranda estava tendo dificuldade de entender. A partir dessa via, coube a ela assimilar os traços feitos e subjetivá-los no trabalho que estava realizando.

Retomando o contexto em que esses dados nos foram entregues, vimos que esses desenhos sempre eram feitos no verso de uma das páginas do capítulo entregue pela orientanda ou, ainda, em folhas avulsas, mas que eram grampeadas às páginas do capítulo. Por essa razão, é possível deduzir, em termos gerais, o que Jacqueline buscava explicar com os traços feitos na superfície do papel.

Nossa análise mostrou que os desenhos foram feitos em dois momentos: 1) para explicar, pela primeira vez, alguma discussão teórica; e 2) em momentos em que um

preconceito muito forte (uma ideia fixa sem comprovação por meio dos dados) impedia a pesquisadora de fazer distinções necessárias para o andamento da pesquisa.

Quando faltaram palavras, foi pela via do imaginário (dos traços e desenhos) que a orientadora ajudou a orientanda a simbolizar aquilo que, para ela, estava sendo mais difícil de escrever.

Referências

- ANDRADE, E. **Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do pesquisador.** Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2015.
- BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- CAGLIARIS, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2007.
- FREUD, S. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: **A história do movimento psicanalítico.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 115-144.
- GRÉSILLON, A. **Eléments de critique génétique.** Presses Universitaires de France: Paris, 1994.
- LACAN, J. (1957-58). **O Seminário.** Livro 05: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- LACAN, J. (1964). **O Seminário.** Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LACAN, J. (1972-1973). **O Seminário.** Livro 20: mais ainda (1972-1973). 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACAN, J. (1975-1976). **O Seminário.** Livro 23: O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- POMMIER, G. **Naissance e renaissance de l'écriture.** Paris: Presses universitaires de France, 1993.
- RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.
- 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. R. **A Língua Espreada.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-31.