

LISIANE FACHINETTO

Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos

São Paulo

2012

LISIANE FACHINETTO

Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos

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

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2012

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

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

372.5 Fachinetto, Lisiane
F139t Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos / Lisiane Fachinetto; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s.n., 2012.
170 p.

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

1. Psicanálise 2. Formação de professores 3. Escrita 4. Transferência (Aprendizagem) I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

FACHINETTO, Lisiane

Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos

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

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi Instituição: Fac. de Ed. da Universidade de São Paulo
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino Instituição: Fac. de Ed. da Universidade de São Paulo
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Émerson de Pietri Instituição: Fac. de Ed. da Universidade de São Paulo
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno Instituição: Universidade de Taubaté
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild Instituição: Universidade Federal do Pará
Julgamento:_____ Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi, pela orientação, acolhimento e aposta na presente pesquisa.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, pelo convite para participar do GEPPEP e pela provocação para trilhar novos caminhos.

Aos membros da banca de qualificação desta tese, Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno e Prof. Dr. Émerson de Pietri, pela leitura rigorosa e sugestões que de modo efetivo contribuíram para a realização deste trabalho.

À Sulemi Fabiano Campos e ao Luís Carlos, pela acolhida em São Paulo e por compartilharem comigo descobertas e alegrias.

À Cibele Krause Lemke, pela amizade, bom humor e companheirismo nas viagens.

Aos colegas e parceiros de interlocução do GEPPEP, pelo aprendizado e interlocuções que se construíram no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

À Suelen Gregatti da Igreja pela revisão do relatório de qualificação e pelos momentos de interlocução e parceria.

À Emari Andrade pelo acompanhamento nas etapas finais e revisão da tese.

Ao Milan Puh, pela amizade e pelas viagens que possibilitaram novas descobertas e enriqueceram esta etapa de pesquisa.

À Marisa Teixeira e ao Rodrigo Aragão, pelas leituras prévias à entrega do relatório de qualificação.

À Débora Spinelli, Kátia Zanvettor, Cláudia Alencar e Mariana Ribeiro, pela disponibilidade de leitura, desenvolvimento de trabalhos e discussões sobre o tema de pesquisa em comum.

À Ercilene Vita pelas trocas nos encontros do GEPPEP e pelo resumé.

À Renata Costa pela pronta disposição para fazer o abstract.

À amiga Silvana Corbellini, pela parceria de longa data, pelas leituras e intervenções, sobretudo pelo apoio e serenidade nos momentos mais difíceis.

À amiga Elaine Werle, pela amizade e pela leitura crítica das várias versões desta tese.

À amiga Roseléia Schneider, pela amizade e bom humor nas situações cotidianas.

À minha família, pelo apoio irrestrito às minhas escolhas e percursos.

À secretaria da Pós-graduação da FEUSP, pela pronta disponibilidade.

À Capes, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Toda determinação de sujeito, portanto
de pensamento, depende do discurso.
(LACAN, 1969-1970, p. 144)

Pelo discurso analítico o sujeito se
manifesta em sua hiância, ou seja,
naquilo que causa o seu desejo.
(Lacan, 1972-1973/2008, p. 17)

RESUMO

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

Esta tese compõe o conjunto de pesquisas coordenadas pelo projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, desenvolvido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*. Tem como objeto de estudo as intervenções feitas por um orientador em um processo de escrita acadêmica. Versa não só a respeito das produções textuais propriamente ditas como, também, tematiza o laço do professor-orientador e de seu aluno-orientando que facilita a sustentação do trabalho por meio do qual são produzidas. Postula a existência de uma correlação entre as intervenções do orientador e o processo de escrita do texto acadêmico realizado sob orientação. Os dados analisados são as várias versões do trabalho de conclusão de curso de Joana, a aluna-orientanda, o diário clínico da professora-orientadora e os *e-mails* trocados entre ambas durante a realização do curso de pós-graduação. Busca responder duas questões: a) Quais os manejos realizados por um professor-orientador para promover, quando julga necessário, a reescrita do texto pelo aluno-orientando? e b) Quais efeitos essas intervenções provocaram na escrita do orientando? Para respondê-las, construiu-se uma interlocução entre os estudos da educação e os da psicanálise de orientação lacaniana. Assim sendo, o entendimento sobre o laço entre o professor-orientador e seu aluno-orientando partiu do conceito de transferência cunhado por Freud (1912): vínculo que se estabelece exclusivamente nas relações humanas, em especial naquelas que se configuram como um processo no qual o agente depende de um parceiro mais experiente para ter sucesso. Posteriormente, considerou as reelaborações de Lacan (1964/1998), que, por sua vez, subordinou este afeto à suposição de saber a respeito dos modos de satisfação do ser humano. Freud define o conceito de transferência e, depois, Jacques Lacan o ressignifica não mais privilegiando a realidade empírica do sujeito, mas sua dimensão fantasmática. A metodologia do trabalho está fundamentada na pesquisa psicanalítica, a partir da qual se fez uma construção do caso, tal qual proposto por Fédida (1992). Como resultado desta investigação, foi possível perceber que a intervenção/manejo do professor-orientador pode provocar mudança no laço estabelecido entre ambos, alterando, assim, a posição do orientando frente a sua escrita. Foi, ainda, possível mostrar que, no caso específico aqui tratado, Joana, a orientanda, saiu de uma posição de inércia frente ao saber para assumir uma postura investigativa a partir da qual pôde construir seu trabalho.

Palavras-chave: Psicanálise; formação de professores; escrita acadêmica; rotação discursiva, e e transferência.

RÉSUMÉ

FACHINETTO, L. **Le transfert dans la direction de thèses:** les effets des interventions du directeur de thèse dans les textes académiques. 2012. 170 f. Thèse (Doctorat d'État) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Cette thèse fait partie de l'ensemble des recherches menées dans le cadre du projet collectif intitulé *Movimentos do Escrito (Mouvements de l'Écrit)*, réalisé par le *Grupo de Estudos e Pesquisa em Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP (Groupe d'Études et de Recherches en Production d'Écrit et Psychanalyse –GEPPEP)*. Elle a pour objet d'étude les interventions réalisées par un directeur de thèse au long du processus d'élaboration d'un travail académique, les productions textuelles proprement dites et le lien professeur-directeur de thèse/étudiant, lien qui peut favoriser la soutenance du travail pour lequel ces productions de textes sont effectuées. Cette thèse défend l'hypothèse selon laquelle il y a une relation étroite entre les interventions du directeur de thèse et le processus d'écriture du texte académique dont il est le directeur. Le corpus étudié est constitué des différentes versions du travail de conclusion de cours de Joana, l'étudiante, le cahier-journal (clinique) du professeur-directeur de thèse et les *e-mails* échangés pendant les années du cours de "pós-graduação". Cette thèse pour but de répondre à deux questions: a) Quelles sont les interventions réalisées par le professeur-directeur de thèse dans le sens de promouvoir, au cas où il jugerait nécessaire, la réécriture du texte de son étudiant? et b) Quels en sont les effets dans l'écriture de l'étudiant? Pour répondre à ces questions nous avons établi une interlocution entre l'Éducation et la Psychanalyse lacanienne. Le concept de lien entre le professeur-directeur de thèse et son étudiant fut puisé dans le concept de transfert tel qu'il a été établi par Freud (1912): lien qui s'établit exclusivement dans les relations humaines, surtout dans celles qui se construisent comme un processus où un sujet reste sous la dépendance d'un partenaire qui a plus d'expérience. La relecture de ce concept faite par Lacan (1964/1998) y trouve également sa place. Lacan a subordonné cette affection au supposé-savoir par rapport aux moyens de satisfaction de l'être humain. Freud a établi la définition de transfert. Plus tard, Lacan l'a ressignifié, dans le sens où il n'a plus privilégié la réalité empirique du sujet, mais sa dimension phantasmatique. La méthodologie de notre recherche est fondée sur les bases de la recherche psychanalytique, à partir de laquelle nous avons procédé à une construction du cas, selon ce qui est proposé par Fédida (1992). Les résultats de notre recherche nous ont amené à percevoir que l'intervention du professeur-directeur de thèse peut conduire à un changement dans le genre de lien établi entre ces deux sujets, de façon à ce que l'étudiant puisse aussi changer sa position par rapport à son écrit. Dans notre thèse, nous avons pu montrer que, dans ce cas spécifique, Joana a abandonné sa position d'inertie par rapport à son savoir et a réussi à assumer une position d'investigation à partir de laquelle elle a pu construire son travail.

Mots-clés: Psychanalyse; formation de professeurs; écriture académique; rotation discursive; et transfert.

ABSTRACT

FACHINETTO, L. **Transference in the academic assistance: the effects of the adviser's interventions on academic texts.** 2012. 170 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

This thesis is part of a group of researches coordinated by the collective project *Movimentos do Escrito*, developed by *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*. It aims to study the interventions made by an adviser during an academic writing process. It focuses not only on the textual productions themselves but also on the link between the adviser and his student-disciple, which corroborates to sustain the academic writing process. It postulates the existence of a correlation between the adviser's interventions and the academic text's writing process carried out under supervision. The data analyzed are the various versions of the course conclusion paper written by Joana, the student-disciple, the adviser's clinical diary, and the e-mails exchanged between them during the post-graduation course. It aims to answer two main questions: a) Which are the interventions made by the adviser to stimulate the student-disciple to re-write her text? And b) Which effects those interventions cause in the disciple's writing? In order to answer those questions, this study is supported by both education and psychoanalysis studies. Thus, it understands the link between the adviser and his student-disciple on the basis of the transference concept (Freud, 1912): link that is established exclusively in human relationships, especially in the ones that are figured as a process in which the agent depends on a more experienced partner to be successful. Afterwards, it considered Lacan's elaborations (1964/1998) who subordinated that concept to the knowing supposition in relation to the ways the human being gets his satisfaction. Freud defines the concept of transference and, later, Jacques Lacan re-signifies it giving privilege not to the subject empirical reality but to its phantasmal dimension instead. The methodology adopted here is based on the psychoanalytic research, from which this case received its outlines, in the way recommended by Fédida (1992). This study allowed to observe that the adviser's intervention can provoke changes in the link established between him and his student-disciple, modifying the disciple's position facing his own writing. It was even possible to show that, in the specific case dealt with here, Joana, the disciple, could get out of an inert position facing Knowledge in order to assume an investigative one.

Key words: Psychoanalysis; Teacher training; Academic writing; Discursive rotation; Transference.

SUMÁRIO

Introdução	12
PARTE I – A psicanálise e uma prática educativa	
1. Da universidade completa à universidade <i>descompleta</i>	29
1.1. Origens da universidade	29
1.2. O ensino superior no Brasil	33
1.3 A pós-graduação no Brasil	37
1.4. A pesquisa na Universidade Brasileira	40
1.5. Psicanálise e universidade	43
1.5.1. A formação na perspectiva de uma universidade <i>descompleta</i>	47
1.5.2. Possibilidades de transmissão a partir da experiência do cartel	49
2. Os Quatro conceitos fundamentais da psicanálise: o inconsciente, a repetição, a pulsão e a transferência	55
2.1. O conceito de inconsciente	55
2.1.1. O inconsciente freudiano	56
2.1.2. O inconsciente em Lacan	58
2.2. O conceito de repetição	61
2.2.1. A repetição em Freud	61
2.2.2 A repetição em Lacan	63
2.3. O conceito de pulsão	65
2.3.1. A pulsão em Freud	65
2.3.2. A pulsão em Lacan	68
2.4. O conceito de transferência	69
2.4.1. A transferência na obra de Freud	70
2.4.2. A transferência na obra de Lacan	72
2.4.2.1. As inversões dialéticas e o manejo da transferência	72
2.4.2.2. A suposição de saber e a instauração das condições para o manejo produtivo da transferência	74
2.4.2.3. A mobilização da energia sexual na faceta de trabalho	77
2.4.3. A transferência de trabalho	79
3. Facetas do amor na escola: transferência e laço social	82
3.1. A transferência e o discurso do analista	83
3.1.1. Manejos do orientador que incluem o discurso do analista	87
3.2. Facetas da transferência em contexto escolar: entre a estagnação e a produção	96

PARTE II – Texto e Transferência

1. Pesquisa psicanalítica: construções e efeitos de travessias	102
1.1. Especificidades da pesquisa psicanalítica	102
1.1.1. Procedimentos de coleta de dados	105
1.1.2. Procedimentos para a análise dos dados	106
1.1.3. As construções do caso e do ensaio metapsicológico	107
1.2. O percurso para a constituição do <i>corpus</i>	109
1.2.1. O diário clínico	109
1.2.2. A troca de e-mails entre a orientadora e Joana	110
1.2.3. As versões do trabalho de Joana: descrição do material	113
1.2.3.1. Considerações a respeito do primeiro capítulo	116
1.2.3.2. Considerações a respeito do segundo capítulo	119
1.2.3.3. Considerações a respeito do terceiro capítulo	121
2. A relação professor aluno em movimento	124
2.1. O processo de instauração de transferência	124
2.2. Os <i>e-mails</i> trocados entre a orientadora e a orientanda	137
3. As transformações textuais como efeito do manejo da transferência	146
3.1. Indícios de inserção no discurso universitário	146
3.1.1. A inserção no discurso universitário: aprendendo a pesquisar e a relatar a pesquisa	148
Considerações Finais	156
Referências Bibliográficas	162

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as intervenções feitas por um orientador, a partir do laço que une o professor-orientador e seu aluno-orientando, em um processo de escrita acadêmica. O objetivo da pesquisa é investigar a correlação entre as intervenções/manejos do orientador e os seus efeitos na produção de escrita de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação.

Desde uma orientação que se assenta na psicanálise lacaniana, este estudo compreende que o objetivo último de uma formação, qual seja, alterar qualitativamente a relação do sujeito que foi formado com o saber, deve ter em conta que, para a psicanálise, o saber “é uma elaboração pessoal do sujeito”. (MRECH, 1999, p. 83). Diferentemente do conhecimento, que se institui a partir de informações repassadas de maneira não subjetivada, “o saber é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito”. (MRECH, 1999, p. 84).

Por esse motivo, o laço entre o professor orientador e seu aluno ganha dimensão fundante nesta reflexão. Para abordá-lo, o conceito da transferência, termo usado por Freud (1912) para designar o vínculo que se estabelece exclusivamente nas relações humanas, será mobilizado.

A transferência consiste no reaparecimento de elementos importantes da sexualidade infantil de alguém em uma situação atual na qual ele encontra um cenário propício para experimentar o que Freud (1920) chama de “princípio do prazer”, ou seja, a inércia. Configurando como o reaparecimento da realidade sexual inconsciente de cada qual (LACAN, 1964/1998), a transferência normalmente ocorre nas relações que se configuram como um processo no qual o agente depende de um parceiro mais experiente para ter sucesso.

Em contexto no qual não existe um manejo voltado especificamente para mobilizar a energia libidinal da transferência transformando-a em combustível para o trabalho, a transferência se manifesta, mais comumente, pela percepção de um afeto desproporcional voltado ao parceiro mais experiente por parte do parceiro menos experiente. A sua principal característica é ser mais fundamentado na dimensão fantasmática do sujeito do que na realidade empírica (LACAN, 1964/1998).

Quanto ao manejo da transferência, trata-se de um conjunto de ações que podem ser utilizadas para subordinar a dimensão do afeto à do trabalho (analítico ou de produção de

conhecimento). Trata-se de uma tentativa de minimizar a dimensão da resistência da transferência. Essa dimensão de trabalho se manifesta na transferência em prol daquela cena que pode ser utilizada para gerar elaboração analítica.

A palavra “manejo” está sendo aqui usada para nomear as intervenções do orientador no processo de escrita, tanto no que tange aos textos quanto na relação estabelecida entre o orientador e o aluno. A partir do manejo, pode ou não ser produzida mudança no laço estabelecido entre o orientador e orientando, um giro discursivo por meio do qual a posição enunciativa do orientando pode se alterar. Entendo que o professor-orientador, diferente de um “livro que orienta”, estabelece um laço com o aluno, o qual pode ter efeitos positivos ou negativos na produção textual.

A atividade docente ligada ao processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso na universidade é um desafio. Diferentemente do ensino em sala de aula, no qual, na maioria do tempo, o professor se dirige a um grupo de alunos, na orientação há necessidade de uma estratégia singularizada.

Orientar consiste em um ato delicado que, para além do repasse de conteúdos e das pontuações acerca das formulações textuais, compreende a necessidade, por parte do orientador, de realizar certas ações que incidam sobre a natureza da relação propriamente dita. Neste trabalho, parto da ideia de que nem toda relação de orientação oferece condições para ser bem sucedida, no sentido de levar o aluno a concluir o seu trabalho.

Nessa direção, cumpre fazer um breve levantamento do que, na cultura universitária, entende-se como sendo a especificidade do ato de orientar. Para tanto, recorreremos a documentos, disponibilizados publicamente por universidades, que visam a esclarecer à comunidade acadêmica a respeito das expectativas com relação ao laço que, idealmente, deveria unir esse par.

Vejamos, por exemplo, as instruções que a Universidade Federal de Campina Grande publica em seu site para esclarecer seus alunos a respeito da função do orientador. De acordo com esse documento, o aluno “tem todo direito de exigir” os seguintes itens¹:

- **Que o Orientador discuta seu trabalho (ou outros assuntos) com você.** Não podemos ser ausentes.
- **Que ele leia o que você escreve.** Devemos ler e retornar *feedback* prontamente. Você pode encher "o saco dele". Isso é uma via de duas mãos e não teremos confronto se você nos criticar honestamente.
- **Que o Orientador acompanhe seu trabalho periodicamente.** Seu cronograma estabelecerá pontos de sincronismo e acompanhamento. Mais ou menos a cada 15 dias (pode ser mais freqüentemente).

¹ Disponível em: <<http://www.dsc.ufcg.edu.br/~copin/dicas/oqueeomestrado.htm>>. Acesso em 15/01/2012.

- **Que o Orientador indique caminhos.** Orientar é isso. Nunca vamos deixar você entrar numa floresta desconhecida sem avisar (há muitas florestas que não conhecemos!).
- **Que o Orientador assegure seu assunto tese.** Isso significa que você tem direito de exigir uma resposta clara e bem fundamentada quando você perguntar: "Professor, se eu fizer isso que estamos propondo e fizer com qualidade, dá uma tese?" Em outras palavras, assumimos em conjunto. Isso *não* significa que o Orientador escolhe o assunto de tese. Você pode sugerir um assunto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2002).

Lendo o texto reproduzido acima, pode-se perceber a tentativa de tratar a questão objetivamente, esclarecendo ao aluno que ele deve se sentir à vontade para exigir a devida atenção. Assim sendo, seus autores pressupõem, por parte do aluno, uma demanda de ser ensinado e acompanhado e uma boa vontade para aceitar as indicações recebidas. É assim mesmo que acontece no dia a dia da Universidade?

O interesse por essa questão remonta há longa data, mais especificamente, ao período em que cursei psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (1988-1992), durante o qual realizei estágio de Psicologia Clínica com orientação psicanalítica na Clínica Freudiana, localizada no centro da cidade de São Leopoldo.

Mesmo depois de formada em psicologia, continuei na clínica coordenando grupos de estudos e supervisionando estágios. Desde essa experiência, o interesse pela docência começou a ter desdobramentos. Um deles foi o ingresso no curso de pós-graduação, Especialização em Teoria Psicanalítica, na UNISINOS, no ano de 1994. Considero esse curso como uma experiência ímpar na universidade, principalmente, pela presença de dois significantes: a psicanálise e a pesquisa. O exercício da pesquisa acabou gerando meu ingresso na universidade enquanto professora, em 1995.

Lecionando a disciplina de Psicologia Comunitária no curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI – campus de Santo Ângelo, tive, também, a oportunidade de coordenar grupos de estudos extraclasse. A prática da docência na universidade suscitou muitos questionamentos. Houve um estranhamento por parte dos alunos quanto à forma de trabalho adotada nas aulas e, também, em relação à avaliação.

As aulas eram organizadas a partir de um texto de referência e sua relação com as pesquisas realizadas sobre o tema, no caso, práticas de psicologia comunitária. Entretanto, notava que a proposta de relação entre a teoria e a prática causava certo mal-estar nos alunos. Acredito que isso se deu em função da maioria das disciplinas do curso se restringir ao estudo teórico. Quanto à avaliação, propunha, a partir de uma questão, a elaboração de um texto dissertativo.

O estranho gerou inquietações tanto para os alunos quanto para a professora. Encaminhei essas inquietações para a pesquisa do mestrado. A questão fundamental era: como se ensina na universidade? O objeto de pesquisa foi a direção das aprendizagens universitárias a partir da perspectiva psicanalítica. Investiguei um dispositivo psicanalítico para a transmissão do conhecimento da psicopatologia, a saber, o cartel, inserido pelo Prof. Dr. José Luiz Caon no curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, a transposição desse dispositivo da escola psicanalítica lacaniana para o ensino na universidade foi objeto de pesquisa na minha dissertação de mestrado, defendida em abril de 2003.

Naquele trabalho, fiz uma investigação a respeito da docência, realizada sob os pressupostos da direção psicanalítica, e os processos das aprendizagens universitárias. Parti do conceito de “situação psicanalítica de aprendizagem (spa)”, proposto por José Luiz Caon (1999). Trata-se da transposição, com os devidos limites e respeito às peculiaridades de cada campo, do procedimento psicanalítico de tratamento para a investigação dos processos inconscientes da aprendizagem.

A situação psicanalítica de aprendizagem (spa) está referenciada no modelo da situação psicanalítica de tratamento (spt), na qual se dá a fundação da experiência psicanalítica. Na proposta que serviu de inspiração para a minha dissertação de mestrado, o cartel é utilizado como dispositivo didático-pedagógico, recebendo o nome de “cartel áulico” (CAON, 1996). Essa proposta metodológica é altamente difundida pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) na formação de professores.

Uma das conclusões da pesquisa foi que a utilização do cartel para a produção do texto provoca efeitos de amor e ódio na relação professor/aluno, sendo que esse tipo de efeito pode ajudar ou trazer problemas para a construção do trabalho. As questões que surgiram foram: qual a natureza dessa relação? O que o professor precisa fazer para levar o seu aluno a produzir a partir da experiência do cartel?

Na tentativa de responder essas questões, a alternativa encontrada foi a busca do doutorado, durante o qual me dediquei à construção da pesquisa que relato no presente trabalho. Com relação às perguntas que acabo de lembrar, no desenrolar deste trabalho, passei a perceber que não se deve atribuir o sucesso da relação educacional ao cartel em si.

Assim, uma nova hipótese de trabalho configurou-se como ponto de partida: se é verdade que o cartel consiste em um dispositivo facilitador para a instauração de certos efeitos que propiciam mudanças subjetivas, não é menos verdade que o fato de alguém (no caso

específico o professor) conseguir manejar a transferência (sabendo ou não o que faz) é condição necessária para que o professor leve seu aluno a produzir.

Por sua vez, essa nova hipótese de trabalho deu origem à necessidade de pensar em um desenho de pesquisa diferenciado. No mestrado, como o interesse maior se voltava ao cartel como dispositivo para a aprendizagem acadêmica, a pesquisa foi realizada por meio do exame de dados colhidos na prática de terceiros, no caso, de um professor universitário que fazia essa experiência.

No doutorado, por sua vez, o interesse maior passou a se voltar para a ação docente, mais especificamente, para o manejo da transferência. Por esse motivo, parecia difícil examinar a prática de terceiros, uma vez que, da condição de observador externo, ninguém tem condições de mensurar o impacto que determinada situação provoca no outro. A partir da leitura da literatura psicanalítica, por exemplo, percebe-se que cada qual comenta os seus próprios casos, nunca ou raramente o caso de terceiros com os quais não estejam implicados. Assim, tornou-se imperativo investigar minha própria docência, uma vez que partilhava do postulado segundo o qual só se pode fazer legitimamente pesquisa psicanalítica **sob transferência**.

Outra mudança entre um e outro momento de elaboração merece pontuação nesta introdução. Durante o mestrado, tornou-se evidente que, na experiência de cartel por mim analisada, a faceta da transferência como atualização de um afeto (amor ou ódio) acabou se tornando mais saliente do que o aprendizado propriamente dito. Dizendo de outro modo, aquilo que, a princípio, foi pensado para facilitar a aprendizagem acabou, também, por gerar afetos que a tornavam mais complicada.

Como utilizar dispositivos de natureza psicanalítica sem ter que sofrer o ônus de uma expressão afetiva desproporcionada que acaba por se imiscuir à aprendizagem, tornando-a menos eficaz do que poderia ter sido? Para responder essa nova questão, comecei a registrar detalhadamente uma experiência cuja prática se deu sete anos antes de meu ingresso no curso de doutorado.

Seus antecedentes, por sua vez, remontam ao ano de 2001 quando, juntamente com uma colega, iniciamos uma consultoria em uma escola de ensino fundamental e médio da rede particular no interior do estado do Rio Grande do Sul, consultoria essa que tinha como principal objetivo introduzir mudanças qualitativas na prática dos professores que lá ministravam aulas, as quais eram baseadas nos campos teóricos do interacionismo piagetiano e da psicanálise de orientação lacaniana.

Esclareço preliminarmente que a escola faz parte de uma rede de escolas comunitárias e, nesse período, a rede passava por uma grande crise: a determinação da mantenedora para que se fechassem todas as escolas “problema”. A mantenedora da rede considerava como um problema as unidades que davam prejuízo financeiro.

Como a escola em questão não conseguia se sustentar financeiramente e enfrentava problemas sérios como: instalações físicas em estado precário, inúmeros processos trabalhistas em tramitação judicial, inexistência de orientação pedagógica com paradigmas definidos, professores sem formação adequada para sua área de atuação, formavam um núcleo de problemas.

Importante ressaltar que o problema aos olhos da mantenedora era o da não lucratividade, motivo para a ordem do fechamento da escola. Assim, uma das medidas propostas foi a de que a faculdade, da mesma rede e situada ao lado da escola, assumisse os custos e a direção da mesma. Assim, a direção da faculdade encampou a escola e iniciou um processo de investigação sobre suas condições. Foram avaliados os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

É importante considerar que a própria faculdade também passava por mudanças. Depois de trinta anos de ensino na área do Direito, foram abertos cursos em outras áreas, sendo a educação uma das áreas contempladas. Como eu e minha colega estávamos montando os cursos de graduação Normal Superior em Educação Infantil e Normal Superior em Anos Iniciais, a direção chamou-nos para uma assessoria pedagógica para a escola.

Quando iniciamos a assessoria, existiam muitas queixas por parte da coordenação pedagógica, tais como: a falta de atualização dos professores da casa, o não investimento na formação, a falta de um olhar mais atento por parte da mantenedora e as dificuldades financeiras. Quando questionada sobre a orientação pedagógica da escola, a coordenação não conseguiu explicitar qual era a proposta pedagógica. Limitou-se a discorrer genericamente a respeito de metodologias de ensino. Tratando a respeito delas, entretanto, não apresentaram uma concepção de sujeito e nem de aprendizagem.

A partir dessa escuta inicial, propusemos um trabalho de formação com os professores da escola. De 2001 a 2003, trabalhamos com todo o grupo de professores, que tinha em torno de 40 professores com a formação compreendida em pedagogia, licenciaturas em letras, matemática, física, história, biologia, filosofia, química. Foi organizado um ciclo de palestras mensais, cada uma delas contemplando um tema pelo qual os professores manifestaram interesse. Naquele momento, os professores da casa assistiam às palestras. A ideia era

oportunizar a apresentação de outras formas de se pensar as aprendizagens, bem como a função social da escola. As palestras foram ministradas por professores consagrados na área, de importantes universidades do estado.

Com o aprofundamento do trabalho, surgiu uma necessidade de contemplar temas mais específicos, o que gerou uma mudança da sistemática do trabalho. Como o grupo avaliou como importante a criação de um espaço institucional de formação, em 2003, foi inaugurado o Centro de Formação e Pesquisa, dedicado a incentivar e a pesquisar os registros da prática docente feitos pelos professores.

Em 2004, o grande grupo foi dividido em dois centros de interesse, constituíram-se dois grupos: da Educação Infantil e Anos Iniciais ficou com a minha colega e o grupo de professores da chamada 5ª série do ensino fundamental até o ensino médio foi assumido por mim.

Foi delicada a tentativa de aprofundar os laços com os professores do ensino médio, posto que, no meu entender, eles não expressavam necessidade de mudança na prática docente. Cada professor trabalhava sua disciplina, cada disciplina na sua gaveta, no seu horário, sem considerar a possibilidade de uma perspectiva interdisciplinar. O trabalho com esse grupo não teve continuidade. Considero como uma das hipóteses desse trabalho não ter tido seguimento a falta de implicação da supervisora do ensino médio na mudança, em contraposição, a supervisora da educação infantil estava muito implicada, entusiasmada com a perspectiva de mudança na proposta de ensino, fato que se efetivou ao longo dos anos.

Já o grupo de professores da 5ª série formulou um pedido de ajuda, pois, na sua avaliação, eles encontravam algumas dificuldades com os alunos. A supervisora pedagógica levantou a questão do fracasso escolar na 5ª série. Afirmou que a passagem das primeiras séries do ensino fundamental para a 5ª série apresentava algumas peculiaridades, como dificuldade de relação do aluno com os professores, reprovações.

Segundo os professores, as crianças tinham dificuldade em trabalhar com muitos professores. Uma das hipóteses para explicar a causa da dificuldade dos alunos era de que os alunos até a 4ª série tinham uma professora regente e na 5ª tinham um professor por disciplina. Assim, o aumento do número de disciplinas, aulas compartimentalizadas e uma pluralidade de professores foram aspectos considerados como dificuldades no cotidiano educativo.

Meu trabalho, então, consistia em uma escuta das possíveis causas do fracasso escolar na 5ª série. Em um primeiro momento, sugeri fazer um levantamento das pesquisas sobre o

fracasso escolar, mais especificamente na 5ª série. As pesquisas apontavam para os seguintes aspectos: quebra na proposta de ensino, a relação professor-aluno (nas séries iniciais a maternagem é um elemento que marca as relações, enquanto nas demais séries há um maior distanciamento dessa posição), a falta de relações entre as disciplinas, como se elas fossem independentes.

Passei a acompanhar esse grupo uma vez por semana com o objetivo de abrir um espaço para que os professores pudessem pensar sobre essas questões e, também, estudar outras experiências, como a desenvolvida pela escola infantil de Reggio Emilia (Itália), com ênfase nos aspectos da interdisciplinaridade e da documentação pedagógica. Como um dos pontos levantados pelas pesquisas era justamente a falta de conexão entre as disciplinas, busquei levar uma experiência bem sucedida quanto ao trabalho interdisciplinar e de documentação pedagógica.

A ideia da interdisciplinaridade é romper com a visão estanque e fragmentada das áreas do conhecimento. Assim, é importante que a equipe de professores possa conhecer a proposta de trabalho de cada integrante para poder pensar as relações possíveis. Para que o professor possa apresentar a sua experiência, é fundamental que ele tenha um registro de sua prática, o que nos leva a documentação pedagógica. O registro, o ato de documentar o processo de aprendizagem, as situações de sala de aula oferecem elementos para o professor visualizar e pensar sobre o seu trabalho.

Assim, o espaço privilegiava os relatos das práticas pedagógicas. A ênfase era a discussão dos registros da prática, feito quando os professores tinham tempo. Como nem todos conseguiam se organizar, foi reservado um tempo do encontro para que eles escrevessem os registros. Essa intervenção implicou na mudança de carga horária de 20 horas para 30 horas semanais dos professores da educação infantil e anos iniciais. A proposta de escrita dos registros das aulas provocou muita angústia. De um lado, trouxe à tona a dificuldade de escrita e, de outro, a exposição do planejamento e prática do professor.

A intervenção era no sentido de interrogar a própria prática. O questionamento tinha o objetivo de levar o professor a pensar/repensar a respeito de sua prática pedagógica. A cada versão narrada pelo professor, fazíamos algumas perguntas cujo objetivo era levá-lo a se confrontar com a história que ele mesmo havia narrado. A ideia da utilização das narrativas é no sentido de levar o professor a significar a sua experiência na coletividade, isto é, diante dos colegas que poderiam em qualquer momento fazer intervenção ou interrogar a práxis do colega.

Além disso, foi proposta uma discussão sobre a transposição didática, entendendo a interdisciplinaridade enquanto um recurso de instrumentalização da mesma. A proposta da transposição é articular o conhecimento produzido em conhecimento que deve ser ensinado.

Os professores se sentiam muito incomodados nesses encontros. Ao final das sessões de trabalho, muitas vezes diziam “saio daqui sem saber mais nada, o que eu achava que era, não é, “minha cabeça fica a mil, tento entender alguma coisa, quando acho que entendi alguma coisa me dou conta que não entendi nada”, “eu não sei fazer a metodologia que você quer”, “será que estamos preparados para vivenciar uma situação de aprendizagem”?

Quando interrogados a respeito de sua proposta de trabalho, a maioria não sabia apresentar argumentos para sustentá-la. Para eles, o que importava era o conteúdo programático a ser dado, e não as relações implicadas nos modos de trabalhá-lo. A concepção de ensino dos profissionais a quem assessoramos era a de transferir conhecimentos e avaliar a absorção dos mesmos pelos alunos a partir do rendimento.

A professora, cujo caso estudamos com maior detalhamento no presente trabalho que, por motivos de preservação de identidade, chamaremos de Joana, não era uma exceção. Cabe aqui questionar as razões do incômodo expresso pelos professores. Na superfície, apresentavam um desconforto por serem questionados quanto a sua direção de ensino ao relatar o seu cotidiano em sala de aula.

Em certo sentido, portanto, alguns dos efeitos da transferência já mencionados no início deste trabalho, a saber, o atravessamento de um afeto desproporcional que acabou por tornar a finalidade da relação educativa opaca, acabaram reaparecendo nessa nova experiência. Como evitá-los?

Essa nova questão deu origem ao desenho da presente pesquisa na qual, detidamente, procurou-se estabelecer correlações entre as ações da orientadora e os deslocamentos experimentados por sua aluna. Tratou-se, portanto, não de estudar a dimensão afetiva da transferência, mas, sim, de perseguir os momentos nos quais ela parece ter sido responsável pelo aprofundamento do trabalho.

Nesse percurso, várias hipóteses de trabalho foram formuladas. A primeira delas correlacionava a manifestação ruidosa do desconforto por parte dos professores com a angústia gerada pela recusa, por parte do formador, de acatar a demanda de oferecimento de um modelo pronto que sanasse suas dúvidas.

Cumprе esclarecer que a recusa a atender essa demanda não foi acidental e, sim, parte do dispositivo idealizado para o trabalho. Em psicanálise, costuma-se dizer que o analista só

promove mudanças em quem busca tratamento ao acertar a dose do “botão da angústia”. O pressuposto é que alguém pouco angustiado permanece na inércia e alguém excessivamente angustiado desiste do trabalho. Se, por um lado, poder se ancorar em modelos oferecidos pelo outro livra o sujeito de experimentar a angústia, por outro, não viabiliza uma docência criativa.

Assim, a estratégia utilizada era provocar a angústia nos professores para tirá-los da zona de conforto. A ideia era levá-los a inventar modos de trabalhar nunca antes experimentados. Na prática, isso era feito por meio da quebra da expectativa dos professores que se viram confrontados com um modelo de formação bastante diverso daquele que estavam acostumados e, principalmente, por meio da adoção de uma atitude, de minha parte, que os professores consideravam “estranha”. Os professores estavam acostumados com formadores que ofereciam um modelo “certo” que deveria ser reproduzido. Como eu não oferecia o modelo, isso causava estranheza e, por outro lado, uma demanda cada vez maior em relação aos encontros da formação. Muitos atribuíam o seu fracasso ao número restrito de encontros de formação.

Considero que a estranheza aponta para um lugar ambíguo. É importante lembrar que o tema do estranho não é alheio à psicanálise. No texto *O estranho*, Freud (1919) trata a questão do não-familiar, o estranho que inquieta, assombra. Ele investiga as condições que provocam o aparecimento do estranho e considera que o que está em jogo é o retorno de um conteúdo recalcado. Ao mesmo tempo em que algo lhe é estranho, também o é familiar. Eis o paradoxo que fascina e amedronta o sujeito. Frente ao estranho, o sujeito pode escolher vários caminhos: a negação, o ódio ou uma relação de amor e ódio, uma relação ambivalente.

Durante os encontros, os professores externavam esses sentimentos ambivalentes. Alguns puderam lidar melhor com eles e outros não. Dois professores, por exemplo, saíram do grupo, alegando que não estavam em condições de fazer a experiência. Outros ameaçavam não voltar no próximo encontro, mas acabavam voltando e discutindo sobre as questões de sua prática.

O principal objetivo do trabalho realizado era levar os professores a considerar o mal-entendido como um dispositivo de promoção da descentração de seus preconceitos. Julgávamos que só era possível promover transformação caso eles abrissem mão de suas certezas preestabelecidas e um buraco, um vazio, fosse instaurado.

Durante os encontros, a falta de conhecimentos dos professores acerca das teorias de aprendizagens ficou explícita. Sabiam apontar os nomes dos autores, como Piaget, Vygotsky,

mas não apresentavam as suas concepções sobre as aprendizagens. Muitas vezes responsabilizavam as universidades, nas quais fizeram suas formações, pela falta do conhecimento dessas teorias. Diziam que os cursos priorizavam os conhecimentos das áreas específicas de formação, ao invés dos conhecimentos a respeito do ensino e aprendizagem. Queixavam-se de que, para dar conta dos aspectos pedagógicos, no final do curso havia umas poucas disciplinas de didática e de metodologia de ensino.

Frente à constatação de um não saber, o grupo sentiu a necessidade de estudar mais sistematicamente as principais teorias de aprendizagem. Naquele momento, considerei importante fazer uma discussão sobre os campos epistemológicos e as propostas de ensino. Assim, trabalhei as teorias empiristas, inatistas, construtivistas (Piaget e Vygotsky) e, também, apresentei algumas contribuições da psicanálise de orientação lacaniana para o campo das aprendizagens.

Assim, a formação desses professores passou a ser dividida em dois momentos. No primeiro, a formação continuou nos moldes como ela vinha sendo desenvolvida até então. No segundo, grupo de estudos, do qual nove professores participaram, foi criado. A proposta de grupo de estudos era sustentada na concepção da situação psicanalítica de aprendizagem.

Após essa divisão, que gerou a oportunidade de um trabalho mais estreito, Joana destacou-se de seus colegas. Ao trazerem detalhes de suas práticas e serem questionados, os demais professores respondiam de um lugar especular, sentindo-se pessoalmente atingidos. O mesmo não ocorria com Joana. Se, por um lado, mostrava-se tão incomodada quanto eles, por outro, considerava a formação como sendo um desafio. Não se acomodava na facilidade de declarar que não estava entendendo.

Joana é professora de matemática na escola da mesma rede da faculdade na qual fez a pós-graduação. Enquanto professora da escola, participou de grupos de estudos sobre a teoria piagetiana, mais especificamente, a respeito da construção do conhecimento a partir da relação ação-reflexão proposta por essa teoria.

No planejamento de uma aula sobre a utilização de instrumentos de medição, para ensinar noção de proporção e espaço, Joana propôs a seus alunos a construção de uma maquete. Ao discutir sobre a proposta de trabalho no grupo de professores, o professor de artes, Carlos, propôs uma parceria. Enquanto Joana levantava os aspectos da área do conhecimento da matemática, Carlos trabalhava, no atelier, a construção da maquete com noções de perspectiva e estética. Joana considerou essa experiência muito importante, pois tanto ela quanto os alunos se implicaram no trabalho.

Segundo Joana, as aulas eram interessantes e desafiantes, não havia indisciplina, conversas paralelas, todos estavam envolvidos na atividade. As descobertas feitas por seus alunos foram registradas e ela buscou entender o que se passou a partir da teoria do Piaget. O enfoque de seu estudo foi a ideia da construção do conhecimento a partir da noção da ação para a reflexão, proposta por Piaget. Essa experiência rendeu a produção de uma comunicação, em parceria com o professor de Artes, em um seminário de iniciação científica, de uma universidade da região. O título da comunicação foi: “Aprendizagem no campo do conhecimento matemático e de arte numa perspectiva interdisciplinar”. Além disso, publicaram o artigo “Projeto construindo a maquete da minha casa”, publicado na revista de educação da mesma universidade.

No final do ano de 2005, em uma avaliação de final de ano, Joana considerou que já conseguia fazer os registros da sua prática, mas faltava a teorização da mesma. Para avançar nesse ponto, ela se propôs a fazer leituras mais profundas da teoria de Piaget, mais especificamente, acerca da construção do conhecimento a partir da relação ação-reflexão. Também pontuou que precisava repensar o seu planejamento das aulas. Diferente dos demais professores que ficavam na queixa de não conseguir fazer o planejamento, Joana falava em repensar o mesmo, ou seja, tentar de outra forma.

No ano de 2006, Joana ingressou no curso de pós-graduação “Docência para o ensino superior”, proposto pela faculdade da mesma rede. Importante ressaltar que na divulgação da pós-graduação todos os professores da escola foram convidados, do grupo da 5ª série somente Joana fez a matrícula no curso e um professor do ensino médio. No mesmo ano ela fez a disciplina “Teorias de Aprendizagem”, ministrada por mim. No final do ano de 2007, houve a escolha de orientadores da monografia de conclusão de curso. Dentre sete professores disponíveis para a orientação, Joana me escolheu como sua orientadora. A sua proposta de investigação foi sobre o ensino da matemática a partir da perspectiva construtivista piagetiana.

A aluna dedicou-se cerca de nove meses à pesquisa. A pergunta de pesquisa do trabalho era quanto às possibilidades de transposição do método clínico piagetiano para as aprendizagens universitárias. O objetivo era investigar a viabilidade da utilização do método clínico como instrumento de investigação do nível do pensamento lógico do aluno de graduação. A partir dessa investigação, o professor poderia propor o ensino da matemática.

A partir da análise das versões de manuscritos produzidos por Joana, detalhadamente descritos no primeiro capítulo da segunda parte desta tese, esta pesquisa visa a compreender

os efeitos provocados pelas intervenções de um professor-orientador em um processo de escrita de um trabalho de final de curso.

O *corpus* de análise é composto por várias versões do trabalho de conclusão de curso produzidas por Joana, o diário clínico da orientadora, que registrou os encontros com a aluna, e os *e-mails* trocados entre a orientadora e orientanda durante a realização do curso de pós-graduação *lato-sensu* em *Docência para o Ensino Superior*, em um instituto de ensino superior da rede privada, no período de 2007 a 2008.

A escolha por tomar várias versões como fonte de dados é justamente por essas registrarem o processo escritural do aluno, bem como as intervenções do orientador. A partir da leitura e análise dos textos, é possível localizar traços do sujeito na produção do texto, bem como identificar os deslocamentos daquele que escreve em relação à sua própria escrita.

O *corpus* de pesquisa faz parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), sob coordenação da professora Dra. Claudia Rosa Riolfi e do professor Dr. Valdir Heitor Barzotto.

A produção escrita de Joana está devidamente organizada e disponível no banco de dados que é dividido em dois grupos: Escritos universitários e Escritos da Escola Básica. Disponibilizado *online* para os pesquisadores do GEPPEP, o banco é composto por versões dos textos escritos por um mesmo informante ao longo do seu processo de formação. Os arquivos foram doados por quem os produziu, mediante um documento de autorização do uso dos mesmos para pesquisas.

As pesquisas desenvolvidas no projeto estão divididas em cinco eixos: 1) O que foi lido no texto escrito: investigação a respeito dos modos por meio dos quais as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve; 2) A influência da escrita na posição subjetiva: investigação a respeito das alterações perceptíveis na posição escrita de quem escreve durante o seu percurso investigativo; 3) A alfabetização: investigação a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito paulatinamente se apropria da leitura e da escrita; 4) O percurso de quem escreve: investigação a respeito das transformações existentes entre as diversas versões de um mesmo texto; e 5) As parcerias para a escrita: investigações a respeito das influências exercidas pelo parceiro (professor, orientador, amigo, etc.) no percurso de quem se propõe a escrever.

É nesse último eixo que a presente pesquisa se insere. Mais especificamente, a partir da psicanálise de orientação laciana, proponho a possibilidade do agenciamento da

singularidade de quem escreve na universidade (BARZOTTO (1990, 2006, 2007); FABIANO (2004, 2007); RIOLFI (1999, 2000, 2001, 2006); RIOLFI e ALAMINOS (2007); RIOLFI e ANDRADE (2009).

Neste ponto, cumpre destacar alguns trabalhos que precederam esta investigação. Quanto ao processo de orientação de escrita de trabalhos acadêmicos, destaco o trabalho de Bianchetti e Machado (2002), que organizaram uma coletânea composta por 19 artigos, assinados por pesquisadores de diversas instituições do país, todos versando a respeito do processo de orientação de dissertações de mestrado e de teses de doutorado em programas de pós-graduação.

Considero dois aspectos levantados pelos autores citados acima como relevantes para o presente trabalho. O primeiro refere-se ao fato de os autores terem salientado que a relação acadêmica entre o professor-orientador e o aluno-orientando é uma situação nova no ensino superior brasileiro, pois surgiu somente a partir dos anos 1970, com a expansão dos programas de pós-graduação. O segundo relaciona-se ao fato de que os autores consideram o processo de orientação um objeto complexo, apontando a relação professor-orientador e aluno-orientando como um dos elementos fundamentais para o sucesso e/ou fracasso do processo de escrita e para a formação de pesquisadores.

Apesar desses dois pontos interessantes, a coletânea não discute os textos dos alunos, limitando-se a comentar aspectos gerais relacionados à tensão entre orientador e aluno. Em nenhum artigo, por exemplo, há análise de uma intervenção do orientador no texto do aluno e a discussão de seus efeitos. Assim sendo, o volume não avança com relação ao entendimento dos modos de se intervir no processo de escrita e seus efeitos nos textos produzidos em contexto universitário.

A relação entre orientador-orientando é tomada neste trabalho em uma perspectiva psicanalítica, que considera a existência da transferência. A transferência, como já dizia Freud (1912), é um fenômeno universal, independentemente de que se tenha conhecimento disso ou não. Assim, mesmo que o professor não leve em conta os efeitos do inconsciente no ato educativo, é possível inferir que a transferência aí cause efeitos.

A hipótese do trabalho é a de que a intervenção do professor-orientador, a partir da transferência (LACAN, 1960-61/1992), pode provocar uma mudança no laço estabelecido entre ambos, levando a uma mudança de posição do orientando frente a sua escrita, proporcionando movimentos no escrito, a partir dos quais o orientando produz uma escrita que comporte suas apropriações dos campos do conhecimento.

Na clínica psicanalítica, é mais comum que a instalação da transferência de trabalho seja precedida por uma demanda individual de alguém que, por livre vontade, procura o tratamento. A maioria dos trabalhos que versa a respeito da transferência tem esse cenário como pano de fundo. Mais comumente, as pesquisas objetivam abordar o conceito de transferência, a relação do analista-analisando e seus efeitos na direção de tratamento de pacientes neuróticos e psicóticos, como, por exemplo, Alessandri (2001); Fernández Hanna (2000); Baratto (2006); Gutiérrez (2006); Meyer (2006); Pisetta (2006); Santos (2009).

Não é o caso deste trabalho, no qual narramos um encontro entre a orientadora e Joana, em cenário institucional. Considero, portanto, um dos desafios da presente tese justamente a transposição do conceito de transferência do campo psicanalítico para o da formação de professores em exercício, realizada no âmbito de sua inserção institucional.

Nesse sentido, a presente reflexão se aproxima do trabalho de diversos pesquisadores, como Kupfer (1982,1999); Lajonquière (1999); Filloux (2002); Moraes e Bernadino (2004); Mrech (1999, 2005), Pereira (2005); Riolfi (2009, 2011); Riolfi e Andrade (2009), Riolfi e Igreja (2009), Spinelli (2009). Julgamos que a presente pesquisa tem aproximações com as pesquisas acima citadas no que diz respeito à consideração do campo do inconsciente no laço que une professor-aluno.

Feitos esses esclarecimentos preliminares, passo ao desenho da pesquisa propriamente dita. Ela volta-se à argumentação da seguinte tese: **existe uma correlação entre as intervenções do orientador e o processo de escrita do texto acadêmico, realizado sob orientação**. Assim, o objetivo geral deste trabalho é, justamente, esclarecer a natureza dessa correlação.

Tem como norte as seguintes perguntas de pesquisa são: 1) Quais são os manejos realizados por um professor orientador para promover, quando julga necessário, a reescrita do texto pela aluna?; 2) Quais efeitos são produzidos, na escrita de seu aluno, pelas intervenções de um professor/orientador?

Os objetivos específicos são: 1) descrever e analisar os manejos realizados por um professor orientador para promover a reescrita do texto pela aluna, e 2) elucidar os efeitos que as intervenções de um professor/orientador produzem na escrita de seu aluno.

Para tal fim, a tese está organizada em duas grandes partes, sendo a primeira — *A Psicanálise e uma prática educativa* — mais teórica e a segunda — *Texto e Transferência* —, dedicada à análise dos dados. Passo, então, à descrição mais detalhada da primeira parte, composta de três capítulos.

No primeiro capítulo, realizo uma discussão a respeito do discurso universitário. A partir de uma contextualização histórica do ensino superior, procuro trazer elementos que permitem melhor circunscrever suas origens no mundo e no Brasil. A seguir, apresento o discurso psicanalítico e seus efeitos na universidade.

No segundo, exponho os principais conceitos teóricos mobilizados nesta tese, os quais foram retirados da psicanálise de orientação lacaniana, em especial: inconsciente, pulsão, repetição e transferência. Parto da concepção de transferência freudiana, sua natureza e seus efeitos no tratamento clínico psicanalítico para chegar à releitura proposta por Jacques Lacan desse conceito em Freud.

No terceiro, trato da relação entre a transferência e o discurso. Focalizo o tratamento dado à transferência no âmbito escolar e sua relação com a elaboração intelectual. Além disso, apresento alguns trabalhos que já tematizaram a respeito do conceito e seus efeitos na escola.

Com relação aos três capítulos da segunda parte, esses estão assim dispostos: no primeiro, abordo a metodologia utilizada e apresento o percurso para a constituição do *corpus* da pesquisa. Tematizo desde a escolha da informante, a organização e disposição dos escritos. Nos dois últimos, empreendo a análise de dados propriamente dita. Primeiramente trago elementos vinculados à relação professor-aluno, em especial os que podem ser depreendidos das anotações do diário clínico da pesquisadora e da troca de correspondência eletrônica entre orientadora e orientanda. Na sequência, analiso as transformações textuais ocorridas ao longo do processo de escrita da monografia da aluna.

PARTE I – A PSICANÁLISE E UMA PRÁTICA EDUCATIVA

1. DA UNIVERSIDADE COMPLETA À UNIVERSIDADE *DESCOMPLETA*

O mal-estar dos estudados, entretanto, não deixa de ter relação com o seguinte – apesar de tudo, solicita-se que eles constituam o sujeito da ciência com a própria pele, o que, segundo as últimas notícias, parece apresentar algumas dificuldades na área das ciências humanas. (LACAN, 1969-70, p. 99)

Como já apresentado na introdução do trabalho, a prática educativa tematizada na presente tese ocorreu na universidade. Tomando conhecimento das várias propostas de avaliação das instituições universitárias, logo se percebe que não existe consenso a respeito de como a referida instituição deve ser. Por esse motivo, faz-se necessário realizar uma contextualização histórica a seu respeito, bem como problematizar suas propostas para o ensino no decorrer dos tempos.

Na direção de melhor instruir a compreensão da extensão da produção da informante Joana, no presente capítulo, farei uma discussão a respeito dos modelos de ensino superior, em especial do ensino superior no Brasil (suas origens, suas influências e o início da pós-graduação) e, por fim, abordarei algumas especificidades da transmissão da psicanálise na universidade.

Em poucas palavras, trata-se de fazer uma passagem, expressa no título do capítulo, por meio do qual aludi a existência de uma diferença entre uma instituição completa, caracterizada como um espaço de transmissão de um saber pronto, totalizante, e a universidade *descompleta*, pensada como um espaço no qual os professores e alunos estão, por definição, convocados a empenhar sua pele na produção do conhecimento e, por conseguinte, podem encontrar uma oportunidade para sua expressão subjetiva.

1.1. Origens da universidade

Para pensar a respeito do surgimento da universidade, proponho uma breve contextualização histórica. Na idade clássica, já existiam escolas consideradas de alto nível na

Grécia e em Roma. Essas escolas formavam especialistas em medicina, filosofia, retórica e direito.

Segundo Mendonça Filho (1998), a escola clássica é marcada pela existência do mestre e daqueles que buscavam nele o saber. A relação entre o mestre e seus discípulos era marcada pelo amor ao saber, sendo que os discípulos escolhiam seus mestres em busca do saber. O ensino requeria um longo tempo de estudos, pois consideravam que o tempo de repouso e os estudos feitos com vagar eram fundamentais para a produção do conhecimento. A condução do estudo era feita pelo mestre, que fazia escola, como, por exemplo, ocorreu no caso das escolas de Platão e Aristóteles.

O termo *universitat*, que tem sua origem no latim, significa totalidade; universalidade, o conjunto das coisas do universo. Somente no início do século XIX é que o termo passa a designar uma instituição de ensino, a qual abrange um conjunto de escolas ou faculdades (MENDONÇA FILHO, 1998).

Os autores Christophe Charle e Jacques Verger (1996) apontam que o nascimento da universidade data do final século XII, início do século XIII. Mostram que houve um hiato entre o que poderia ser considerado o ensino “superior” da antiguidade, interrompido entre os séculos V e X pelas invasões bárbaras, e a universidade tal qual a conhecemos, consequência de um trabalho desenvolvido entre os séculos VI e XII.

Os historiadores frisam que a universidade como instituição é uma criação do Ocidente - as primeiras universidades foram criadas na Itália (Bolonha), na França (Paris) e na Inglaterra (Oxford), e disseminaram-se por toda a Europa a partir do século XVI e nos séculos XIX e XX por todos os continentes.

Os autores ressaltam que, na organização nova, a instituição era constituída por mestres e discípulos. Seus cursos passaram a ser organizados a partir de programas e não mais a partir da decisão individual de um mestre como ocorria na antiguidade. A crescente institucionalização também se expressou por meio da atribuição de graus.

Os autores ainda destacam que a instituição universitária se transformou no decorrer dos séculos. Antes do século XII, havia os centros escolares controlados pela Igreja. A autoridade episcopal autorizava o funcionamento do centro por meio do sistema *licentia docendi*. Os autores consideram que a origem da universidade está na necessidade de instauração de um espaço para o surgimento de um novo pensamento, livre e de vanguarda, diferente do espírito religioso. Dessa forma, ciência e religião separam-se, constituindo saberes diferentes.

A responsável pela unificação do ensino superior em um só órgão, intitulado universidade, é a Igreja Católica. Esse ato está relacionado a um esforço de fundamentar as ações política e religiosa da Igreja como também para preparar o clero no sentido de dar uma conotação científica para a sua prática. O ambiente dogmático marcou as universidades como também os debates públicos, discussões abertas, que eram feitas sob vigilância dos professores que, além de moderadores, garantiam que seus alunos chegassem a conclusões ortodoxas.

Segundo Mendonça Filho (1998), nas universidades medievais o método de ensino tem origem no *modus docendi*, aprimorado, que recebeu o nome de escolástica. A proposta pedagógica da escolástica estava centrada em dois exercícios, a leitura e a disputa. As disciplinas eram organizadas no ensino de um pequeno número de “autoridades”, textos básicos que contemplavam os princípios gerais que serviam de referência para as discussões. Além das disciplinas, havia um sistema de exames e graus denominado *licentia docendi* para avaliar a competência intelectual.

Para esse autor, na escolástica, não há mais mestres, mas sim licenciados que podem lecionar e que necessitam de um mestre para citar. Essa repetição das teorias dos mestres (fundada na escolástica) marca o ensino universitário como um ensino em que o mestre é referência e não presença. Diferentemente da antiguidade, em que o mestre estava presente e propunha discussões a partir do seu entendimento, na Idade Média os debates eram propostos a partir de textos reconhecidos como referências para as aulas.

A ausência do mestre passou a ser sustentada pelo discurso religioso, o intelecto divino. Trata-se de uma busca de aproximação com a divindade. Essa nova lógica presente na universidade implica na responsabilização do sujeito por suas ações, “as quais são assumidas, previamente, de forma livre e consciente, pois existe um modelo posto a ser seguido” (MENDONÇA FILHO, 1998, p.91).

Segundo o autor, o modelo de ensino da escolástica propõe o método de transmissão do conhecimento a partir da apresentação de uma proposição inicial (a tese), seguida da enumeração dos pontos a serem discutidos e da elaboração de argumentos contrários à mesma.

Também é importante demarcar que a licenciatura consiste em uma concessão, um certificado de quem pode ou não pertencer à classe docente. O autor aponta que essa mudança, da mestria para o licenciado, implica na negação do *otium*, o qual significa ócio, repouso. Assim, o tempo de construção do pensamento passa a ser subtraído da prática

universitária. Essa questão do tempo de produção na academia será retomada posteriormente, no capítulo em que trato da relação professor-aluno em movimento.

Um aspecto importante para esta pesquisa refere-se ao método de ensino utilizado nas universidades medievais. Charle e Verger (1996) apresentam os seguintes traços principais do referido método: (a) as autoridades, (b) as leituras e disputas, (c) os graus e (d) a escritura e a oralidade, que passamos a tratar com maior detalhamento.

As **autoridades** são uma referência aos textos de base, caracterizados por conterem senão todos os conhecimentos, pelo menos os princípios gerais a partir dos quais todo o conhecimento era gerado. Os autores citam como exemplo Prisciano, na gramática, e Aristóteles, na lógica e na filosofia.

As **leituras e disputas** consistiam nos dois exercícios propostos pela pedagogia escolástica. O objetivo da leitura escolástica era promover o surgimento e exposição de questões advindas dos comentários textuais de uma forma autônoma. A leitura era dividida em dois níveis: extraordinária e ordinária. A primeira era feita por bacharéis ou alunos avançados e consistia em uma sumarização ou paráfrase. A segunda era feita pelos mestres e caracterizava-se por ser aprofundada.

O outro exercício era a disputa, que consistia em uma discussão pública entre os estudantes, dirigida pelo mestre, cuja conclusão cabia ao mestre. Os temas a serem discutidos eram normalmente escolhidos pelos mestres, mas o público às vezes também os propunha. Os dois dispositivos metodológicos utilizados eram: a recitação das autoridades em cada área, a partir da memorização: o raciocínio era conduzido segundo as regras do silogismo. O silogismo é um argumento que consiste em três proposições: a primeira, chamada premissa maior; a segunda, chamada premissa menor; e a terceira, a conclusão. Admitida a coerência das premissas, a conclusão se infere da maior por intermédio da menor (ABAGNANNO, 1998).

Os **graus** se referem ao sistema de exames e graus para a *licentia docendi* (licença docente). A competência intelectual dos estudantes era oficializada e, também, assegurada pela universidade. Os graus eram sucessivos e contavam com três níveis: bacharelado, mestrado e doutorado. Essa classificação, inclusive, é mantida na organização da universidade atual.

Por fim, o modelo previa a **escritura e a oralidade**, sendo essa última a marca do ensino escolástico. As explicações dos mestres não podiam ser anotadas pelos estudantes. O livro, a autoridade/texto base, era obrigatório para o mestre, sendo que o estudante somente

tinha acesso às versões redigidas pelos mestres. Na universidade atual, essas versões são conhecidas como “apostilas”, verdadeiros tratados sobre a disciplina, feitos a partir de resumos dos conteúdos selecionados pelos professores. Os professores costumam dizer que se trata de uma forma didática de apresentação dos conteúdos. Na época medieval, já havia o problema de o livro ser caro, o que implicava a impossibilidade do acesso a ele por muitos estudantes.

A saída da Idade Média para a moderna é marcada pelo declínio das ideias controladas pela Igreja e pelo avanço da ciência como um dos pilares estruturantes do mundo moderno. A Revolução Industrial promove novas direções e a universidade é influenciada pelas ideias da nova configuração social.

Pereira (2009) situa a origem da universidade moderna a partir da organização da Universidade de Berlim, em 1808, cujo projeto e modelo serviram de base para as atuais instituições universitárias. Segundo a autora, a formação universitária passa a ser feita por meio da pesquisa, o que leva a uma associação entre o ensino e a pesquisa. Retomarei a discussão a respeito da relação ensino e pesquisa no item sobre a pós-graduação no Brasil.

No próximo item, passo a apresentar as origens da universidade no Brasil.

1.2. O ensino superior no Brasil

A vinda da família real portuguesa, em 1808, para o Brasil marca o início do ensino superior no país. Segundo Fávero (2006), nesse contexto surgiram escolas superiores com caráter profissionalizante. Por intermédio do decreto de 18 de fevereiro de 1808, o primeiro curso de Medicina foi instituído na Bahia, e, no mesmo ano, foi fundado um curso de Medicina no Rio de Janeiro. Dois anos mais tarde, é criada a Academia Real Militar, a qual servirá de núcleo para a formação da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na sequência, foram criados dois cursos de Direito, em São Paulo e em Olinda. Considero importante ressaltar que a origem do ensino superior está associada às necessidades do Estado de que os cursos profissionalizantes e o ensino acontecessem em escolas diferentes.

A criação da primeira universidade oficial brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), foi decorrente da junção das três unidades profissionais, a Politécnica, a Medicina e o Direito, via decreto nº 14.343, do Presidente Epitácio Pessoa, em 1920. Destaca-se que a

criação da universidade assegurava as autonomias didática e administrativa. Com isso, não ocorreu uma integração entre elas, fazendo com que cada uma mantivesse suas características de origem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Quanto ao seu modo de funcionamento, a universidade no Brasil sofreu influências de modelos europeus, tais como o jesuítico, o francês e o alemão. No *modelo jesuítico*, primeira das influências, havia um programa básico de estudos composto, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 144), “pelo *Trivium*, que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética, e o *Quadrivium*, que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música”. As autoras ressaltam, ainda, que o modelo jesuítico era um modelo referenciado no método escolástico, o qual foi apresentado no item anterior. A ação docente era marcada pela exigência de memorização dos conhecimentos e avaliação dos mesmos. Dada à natureza do presente trabalho, que se volta para a análise de um percurso de pesquisa, é importante ressaltar que, na forma de um privilégio dado à técnica, essas características estão presentes até hoje.

Segundo as autoras, nesse modelo, o processo de formação caracteriza-se pelo estabelecimento da relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. A função do professor é a de transmissão do conhecimento, especialmente das obras clássicas, enquanto a função do aluno é a de absorver os conteúdos transmitidos e memorizá-los. Esse tipo de docência é denominado hoje, conforme Becker (1994), de “pedagogia diretiva”, em que a própria relação professor e aluno é impossível, sendo o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Esse é o modelo epistemológico empirista. Assim, o autor salienta a importância de que na formação docente seja incluída cada vez mais a crítica epistemológica.

A segunda influência sofrida pela universidade brasileira no momento de sua constituição foi a do *sistema universitário francês*, cujo modelo era franco-napoleônico, o qual se caracterizou por uma organização profissionalizante e não acadêmica. A prioridade era a formação de profissionais para dar conta das demandas do Estado. Quanto a sua estrutura administrativa, tratava-se “de um modelo de universidade centralizador e fragmentado. Por impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento, criou-se uma unidade impositiva que, até hoje, tem dificuldades em se atualizar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.149). Esse tipo de estrutura administrativa, de certo modo, dificulta o questionamento e favorece a dogmatização do conhecimento.

A terceira influência de modelo universitário foi o *alemão*, também conhecido por *humboldtiano*, que surgiu no final do século XIX. A sua criação está associada à necessidade de renovações tecnológicas da Alemanha, pois o país precisava deixar de ser dependente e conquistar uma autonomia nacional. Para isso, a universidade assumiu o compromisso de desenvolver pesquisas na tentativa de resolver os problemas nacionais. Nesse sentido, a universidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 151)

busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os *institutos*, visando à formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica.

Na década de 1930, o contexto social do Brasil foi marcado por um crescente movimento de centralização em todos os setores da sociedade. Nessa época, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, dirigido por Francisco Campos que, a partir de 1931, elabora e propõe reformas no ensino a partir de uma política centralizadora, com a aspiração de um ensino adequado às modernizações do país. Segundo Fávero (2006, p. 23-24):

o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática.

A proposta foi a criação de uma universidade que não ficasse restrita à didática, inserindo, assim, a pesquisa como um dos elementos constituintes da formação acadêmica. Outro aspecto importante, apontado pela autora, é quanto à função atribuída à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pelo menos no discurso, de ser a responsável por instituir na universidade o seu “caráter propriamente universitário”.

Na época da ditadura militar, houve a reforma do ensino de terceiro grau, instaurada pela Lei 5.540/68. Uma das alterações feitas na formação se referiu à relação ensino-pesquisa. A partir daquele momento, houve uma separação desses dois componentes. O ensino de graduação ficou responsável pela formação dos quadros profissionais, enquanto o

desenvolvimento da pesquisa ficou a cargo da pós-graduação (mestrado e doutorado). Importante ressaltar que, naquele momento, o ensino profissionalizante foi transferido para a iniciativa privada, o que, mais tarde, vai se intensificar devido às mudanças neoliberais da década de 90 no Brasil.

O movimento neoliberal procurou resolver a crise do estado gerada pelas crescentes interligações das economias dos países industrializados por meio do comércio e das tecnologias decorrentes do mundo globalizado. Segundo Marrach (1996 p.46), “[...] o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas”.

As mudanças geradas pelo movimento neoliberal vão levar a muitos desdobramentos no campo da educação, tais como a standartização do *slogan* “qualidade total”, o aluno como um consumidor, o que aproxima a escola da empresa, a formação para o mercado de trabalho, a competitividade para o mercado internacional e o fomento de pesquisas práticas, utilitaristas.

A autora considera que, no neoliberalismo, a função estratégica da educação tem três objetivos: (1) atrelar a educação ao preparo para o campo do trabalho e direcionar as pesquisas acadêmicas para as necessidades do mercado, priorizando a qualificação e a competitividade do profissional; (2) tornar a escola e a universidade locais de transmissão da doutrina neoliberal, e (3) fazer da escola um mercado e funcionar da mesma forma que ele. Nessa nova configuração, o sujeito deixa de ter direito à educação e passa a ter direitos de consumidor. Trata-se de um consumo técnicas, no qual ensino retira a formação crítica.

Posto isso, cumpre ressaltar que a Instituição de Ensino Superior que serviu de pano de fundo para a presente pesquisa, estava, no momento da coleta dos dados, experimentando uma passagem do modelo escolástico, desconectado das exigências sociais, para aquele com fortes influências do movimento neoliberal. Esse aspecto será mais bem tratado na segunda parte desta tese.

A seguir, apresento uma breve contextualização histórica do ensino da pós-graduação no Brasil e sua organização.

1.3. A pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil deu seus passos iniciais na década de 1930, com o mineiro Francisco Campos. Ele foi advogado, jurista e político, com vasta experiência na área da educação. Foi responsável pelo Estatuto das Universidades Brasileiras e pela implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Os cursos de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e da Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade de São Paulo foram os primeiros a implantarem a pós-graduação nesses moldes (SANTOS, 2003).

A partir dos anos 50, o Brasil e os Estados Unidos começaram a estabelecer convênios entre as universidades dos dois países, por meio de intercâmbio de pesquisadores, de professores e de alunos. Segundo Amorin (1992), em função da expansão do ensino superior, foi fundada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de coordenar políticas de pós-graduação no sentido de melhorar o nível de qualificação dos professores. Mas foi somente nos anos 60 que a pós-graduação conseguiu movimentos expressivos, principalmente na área da engenharia, com a influência norte-americana.

De acordo com Santos (2003), a pós-graduação no Brasil foi marcada por duas grandes tendências, a europeia (principalmente no caso da USP), cuja principal vocação era a formação de pesquisadores, e a norte-americana (no caso da UFRJ e do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA), mais voltada à aplicação dos resultados das pesquisas de acordo com as demandas sociais.

No ano de 1965, ocorreu a implantação de cursos de pós-graduação no Brasil com o parecer 977 do Conselho Federal de Educação, o qual estabelece que o modelo adotado é o norte-americano. Segundo Santos (2003, p. 630),

a pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas).

A pós-graduação no Brasil, com base na universidade americana, é organizada em duas modalidades: a *Lato Sensu* e a *Stricto Sensu*. A expressão latina *lato sensu* significa sentido amplo e funciona de duas formas, o Aperfeiçoamento ou Capacitação, não exigindo a

produção de uma monografia de final de curso, e a Especialização, curso geralmente com uma carga horária superior a 360 horas, que requer a elaboração de um trabalho de conclusão, a monografia. O objetivo dessa pós-graduação é o aprofundamento da formação realizada na graduação e também uma iniciação à docência e à pesquisa. As normas para autorização e funcionamento são estabelecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Considero importante salientar que o *corpus* utilizado nesta pesquisa é composto pelas várias versões da monografia de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu*.

A expressão *stricto sensu*, por sua vez, quer dizer sentido estrito. Nessa modalidade, a pós-graduação está dividida em programas de mestrado e doutorado. Além do cumprimento de um número (que varia segundo o programa) de créditos em disciplinas, no mestrado há a exigência da escrita e defesa de uma dissertação. No doutorado também há disciplinas a serem cursadas, além da escrita e defesa de uma tese, um estudo novo e aprofundado dentro de um campo do saber.

Novas alterações foram feitas a partir da Lei 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, o artigo 66 que exige que os professores universitários tenham diploma de especialização, mestrado ou doutorado.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

De acordo com a mesma Lei, há uma exigência de que um terço do corpo docente das universidades e centro universitários deva ser composto por mestres ou doutores. Na avaliação das instituições de ensino superior feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a titulação dos professores é levada em conta. O perfil do corpo docente tem implicações na nota do curso, a qual varia de um a cinco, sendo que para obter nota máxima é preciso que a instituição tenha 80% dos docentes com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

O investimento do governo federal na pós-graduação é feita por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Capes, os quais têm um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o país. A Capes tem desenvolvido planos de pós-graduação (PNPG) com objetivo de qualificar os programas de mestrado e doutorado. Segundo o site oficial²:

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>> Acesso em 02fev2011.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um documento que sintetiza as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Editado a cada seis anos, o Plano faz um diagnóstico da pós-graduação nacional. A partir desta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações. A versão atual do PNPG compreende o período de 2005 a 2010. (CAPES, 2005)

Os cursos superiores sempre estiveram ligados às necessidades de desenvolvimento do país e, com isso, ocorreu a priorização da formação profissionalizante em detrimento de uma formação que contemplasse a pesquisa. Apesar de hoje existir um controle e fiscalização, por parte do MEC, dos cursos de nível superior, no sentido de primar pela qualidade e pela formação, a pesquisa não é um requisito para todos esses cursos.

Assim sendo, o desenvolvimento da pesquisa fica sob a responsabilidade das universidades, enquanto os centros universitários, institutos de ensino superior ficam responsáveis pela profissionalização. Esses últimos não são obrigados a desenvolver pesquisas, fazendo poucas contratações de professores doutores para dar conta das exigências feitas pelo MEC.

Nesse sentido, apresentamos dois dados relevantes para a discussão: Censo do Ensino Superior 2009 e o Projeto de lei 220/2010. Segundo o censo, os professores graduados representam 8% do total de docentes distribuídos em instituições públicas e privadas. Esse índice aponta para uma realidade anterior à LDB (1996), que a mesma não conseguiu alterar. Outro dado diz respeito ao Projeto do Senado quanto à contratação de professores universitários sem pós-graduação. A Comissão de Educação do Senado aprovou no dia seis de junho de 2011 a alteração do artigo 66 da LDB (artigo anteriormente citado neste trabalho). A redação aprovada permite a contratação temporária de profissionais com diplomas de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, de modo que o artigo 66, após essa alteração, fica assim disposto:

Art. 66 . A formação dos docentes dos cursos de graduação e de pós-graduação de nível superior será feita em programas de mestrado e doutorado, exigida, além do estudo e aprofundamento em área de conhecimento científico e tecnológico, capacitação e prática pedagógica, a critério do respectivo sistema de ensino.

§ único. O exercício da docência na educação superior obedece aos seguintes princípios:

I - nas instituições públicas, o acesso à carreira depende de aprovação em concurso de provas e títulos de doutorado ou mestrado, conforme a complexidade da função, a critério do respectivo sistema de ensino ou, em universidades, do colegiado superior;

II - nas instituições públicas e privadas, admite-se acesso a contrato de trabalho docente temporário, mediante processo seletivo, a portadores de diplomas de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, bem como a profissionais de notório saber na área de atuação;

III - os profissionais de notório saber a que se refere o inciso II, quando reconhecidos e diplomados por universidades que tenham programas de mestrado ou doutorado em sua área de conhecimento e atuação, poderão se candidatar ao ingresso nas carreiras de docência em instituições públicas de educação superior (NR). (FEPESP, 2011)

Um dos argumentos para a contratação temporária de profissionais com diplomas de graduação e de pós-graduação *lato sensu* levantado pelo senador Álvaro Dias, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado e relator do projeto, é de que “É preciso flexibilizar, porque faltam titulados” (Jornal O Estado de São Paulo³).

No entanto, segundo dados do MEC, apresentados pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, 56 % dos professores universitários são pós-graduados, e a meta é chegar a 75 % dos docentes. Em nota publicada no site do Ministério da Educação, tanto o ministro quanto a presidenta Dilma Rousseff não seriam a favor da redução das exigências quanto à titulação dos professores universitários⁴. A Academia Brasileira de Ciências e Associação Nacional de Pós-Graduandos (SBPC) considera o projeto um retrocesso no desenvolvimento científico do país, pois a exigência de titulação é um dos aspectos contemplados nas metas de avanço do campo da educação.

Com essas novas regras de contratação de professores universitários, os donos de instituições de ensino privado estão assegurados por Lei a contratar profissionais com um custo menor, pois a titulação implica em salários mais altos.

A partir dessa reconstrução histórica, é possível concluir que a função da universidade no decorrer dos tempos sofreu alterações em função de questões políticas e econômicas. No Brasil, e no mundo todo, essas influências são evidentes no processo de criação e nas transformações da universidade.

1.4. A pesquisa na Universidade Brasileira

Desde que ingressei em um instituto de ensino superior, no interior do estado do Rio Grande do Sul, interrogo a ausência da prática de pesquisa enquanto elemento constitutivo da

³ Matéria postada no dia 2 jul 2011. Disponível em: <<http://nodebatepublicado.wordpress.com/2011/07/page/2/>>. Acesso em: 03/08/2011.

⁴ Notícia divulgada em fev 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=noticias&Itemid=86¶ms%5Bsearch_relevance%5D=o+%C3%A0+titula%C3%A7%C3%A3o+dos+professores+universit%C3%A1rios¶ms>. Acesso em: 05/08/2011.

formação profissional. A resposta dada pela instituição sempre foi de que quem faz pesquisa é a universidade, sendo que os centros universitários não dispõem de tempo nem dinheiro para investir nisso. Essas considerações levaram-me a pensar nas diferentes realidades de formação universitária existentes em um mesmo país.

A universidade brasileira passa por um processo de transformações. Uma mudança considerável diz respeito à distribuição de vagas entre a instituição pública e a instituição de ensino privada. Segundo dados do MEC, até a metade da década de 60, as instituições públicas respondiam por 65 % das vagas, enquanto as instituições privadas ficavam com 35 %. Atualmente, a realidade aponta a inversão desses números, a pública é responsável por 25% das vagas enquanto a privada por 75% das vagas do ensino superior⁵.

Alguns autores, como Marrach (1996), Fávero (2006), consideram que as mudanças ocorridas na universidade brasileira se devem às influências do pensamento neoliberal. Na lógica neoliberal, a educação é tratada como mercadoria e a universidade como o lugar de produção de profissionais para dar conta do mercado. Os números apresentados anteriormente corroboram essa tendência na universidade.

Enquanto a instituição privada dedica-se ao ensino, a instituição pública brasileira fica responsável quase absoluta pela qualificação docente em nível de mestrado e doutorado, como também por mais de 90% das pesquisas desenvolvidas no país. A seguir, apresento alguns dados referentes à realidade da pós-graduação e da pesquisa no Brasil levantados pela Comissão de Defesa da Universidade Pública, que foi instituída junto ao Instituto de Estudos Avançados (IEA), por solicitação do reitor da Universidade de São Paulo no ano de 1998⁶.

- Com apenas 33,5% das 1.868.529 matrículas em ensino superior, as universidades públicas contam com 77,2% dos docentes com doutorado e com 83% dos docentes em tempo integral.
- 87,1% dos cursos de mestrado e 89,2% dos cursos de doutorado são oferecidos pelas universidades públicas.
- De 3.918 grupos de excelência I e II identificados pelo CNPq, 78,3% são de universidades públicas e 5,2% de entidades públicas isoladas. Em 162 auxílios aprovados no Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência (Pronex), 82,1% foram para grupos de universidades públicas e 135 para institutos públicos de pesquisa.
- Das 45.781 publicações por docentes de pós-graduação, 91,5% provêm de instituições públicas. Em publicações no exterior, 94,75% correspondem a instituições públicas.
- Dos 144 projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) em que se identificaram impactos de natureza científica, social e

⁵ Disponível em: <http://www.fisica.uel.br/SBPC_LD/unipub.html>. Acesso em 03 fev 2011.

⁶ Disponível em: <http://www.fisica.uel.br/SBPC_LD/unipub.html> Acesso em 03 fev 2011.

econômica, 97,2% foram desenvolvidos em universidades e institutos de pesquisa públicos. (IEA, 1998)

Enquanto o aluno na universidade pública tem, ainda que de modo reduzido, acesso à pesquisa, à iniciação científica desde o nível da graduação, o mesmo não acontece com o aluno de um centro universitário ou de uma faculdade independente, cujo acesso é quase nulo.

Esse aspecto é relevante para a presente tese, visto ser esse o caso da aluna cuja produção será tomada como *corpus*. Apesar de ter cursado uma licenciatura em matemática na graduação, ela não realizou iniciação científica, nem escreveu um trabalho de conclusão de curso. Assim, sua primeira experiência com a pesquisa é a produção da monografia de conclusão de curso da pós-graduação.

É possível pensar que a formação de Joana está referenciada na ideia de que a universidade prepara o profissional prioritariamente para o mercado de trabalho. Essa proposta de formação é marcada pelos ideais neoliberais, ideologia dominante na contemporaneidade, como já discutido neste trabalho.

Assim, a constituição da pós-graduação *lato senso*, atualmente no Brasil, está associada às necessidades do mercado, o qual requer cada vez mais um profissional qualificado, portador de diplomas acadêmicos. A própria Joana busca um curso de pós-graduação em função da demanda de sua escola para aperfeiçoar seu quadro docente, cujo objetivo é uma maior titulação dos docentes. Por esse motivo, a escola básica, como uma unidade da rede da própria faculdade, acabou sendo uma consumidora em potencial dos cursos oferecidos pela própria instituição de ensino.

Tratou-se, portanto, da implementação de uma capacitação que tem por objetivo dar conta das exigências do MEC, sem se ocupar com as implicações da formação do educador e seus efeitos na direção das aprendizagens de seus alunos. O que nos leva a considerar um título de pós-graduação mais como um acessório do que um espaço de construção de conhecimento. Segundo Dufour (2005, p. 148), “As instituições escolares (compreendida aí a universidade) se encontram numa missão de acolhimento de populações incertas na qual a relação com o saber se tornou uma preocupação acessória ou esporádica”.

A partir desse contexto, um dos aspectos a ser considerado neste trabalho refere-se à natureza da demanda de orientação no processo de escrita do trabalho de conclusão de curso, exigência para a obtenção de título no curso em questão. Lembremos que, conforme já afirmado, essa demanda ocorreu em um cenário em que a instituição de ensino se pautava em

uma lógica neoliberal de formação, na qual o aluno é um consumidor em busca de um título, considerado como um produto com valor no mercado.

Ressaltemos que essa posição pode ter influências na relação professor-aluno. Neste trabalho, portanto, analiso a direção dada pelo professor-orientador no sentido de não responder à lógica dominante e implicar a aluna-orientanda em um processo de responsabilização pela sua produção. Para tanto, recorri à psicanálise.

1.5. Psicanálise e universidade

Neste item, proponho uma discussão acerca da universidade a partir das contribuições da psicanálise para o campo da educação. A crítica feita se refere à universidade que se coloca em uma posição de completude, ou seja, uma instituição de ensino na qual sempre se reitera a mesma resposta pronta para os problemas enfrentados. Nesse tipo de instituição, comumente as pesquisas se dedicam a confirmar e a reafirmar as teorias já consagradas pela comunidade acadêmica, o que implica em uma reprodução do conhecimento.

Em contrapartida, a universidade que queremos se aproxima do discurso da ciência, o qual possibilita o surgimento do novo, já que novas perguntas requerem novas respostas. A psicanálise, por outro lado, mostra que até o discurso da ciência tem limites, mesmo que o cientista construa novas respostas, elas não vão dar conta do mal estar humano. Tamponar esse mal estar é da ordem do impossível, no entanto, isso não é motivo para cessar a busca contínua de novos conhecimentos.

O que a psicanálise contempla na possibilidade de produção é, justamente, a falta de uma resposta absoluta, totalizante, o que permite ao pesquisador retomar a sua experiência em uma perspectiva dialética, que pode levar ao surgimento de um pensamento renovador.

Millot (1982), ao afirmar que a psicanálise é uma “educação ao contrário”, faz uma provocação importante para quem se propõe a formar educadores. O que seria esse contrário? Trata-se de uma prática educativa que considere o não saber, a falta de um conhecimento como ponto de partida para a construção do mesmo e que, nesse processo, haja uma implicação do sujeito. Ao invés de excluir o sujeito (professor e aluno) do processo de aprendizagem, a psicanálise o inclui e considera os seus movimentos nesse processo como efeitos dos laços estabelecidos entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Posto isso, passo ao comentário de dois trabalhos de um psicanalista brasileiro que vem se dedicando ao esclarecimento das relações entre psicanálise e educação (VOLTOLINI, 2002, 2011).

Voltolini (2002), ao questionar o que é e para que serve a transmissão da psicanálise aos educadores, mostra que, na pedagogia, o pensamento não é tão renovador quanto o de Freud. O autor levanta dois aspectos importantes para a discussão desta tese, a saber: as diferenças quanto à formação do educador e do analista, e os destinos possíveis de cada formação.

Segundo o autor, a história do pensamento pedagógico não apresenta mudanças, avanços epistemológicos. No entanto, “algo persiste sem alteração em todas essas viradas e permanece vigente em todas as ideias que marcaram época e se impuseram como o matiz de práticas pedagógicas: a promoção e a sustentação de uma imagem ideal de homem” (VOLTOLINI, 2002), o que permite trabalhar a partir de um padrão de normalidade. Esse padrão é oferecido pelas várias teorias, como, por exemplo, a utilização da teoria de Piaget ou de Vygotsky, como o próprio autor aponta. Assim, a formação do educador está baseada nos estudos das várias teorias, na identificação dos modelos de ensino que servem de referência para a prática educativa.

Em contrapartida, a formação do analista exige mais do que o mero estudo de uma teoria ou técnica, mas “é necessário uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois se trata mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali onde, em um momento anterior, não se reconhece participando” (VOLTOLINI, 2002).

Assim, não se trata, portanto, de seguir uma norma, mas de reconhecer a verdade singular. Para a psicanálise, essa mudança de posição não é nada pacífica, a tensão é um elemento que não está subtraído do jogo. O sujeito precisa trabalhar com a suas questões, suas dificuldades, dar um encaminhamento para as suas impossibilidades.

Em sua conclusão, o autor considera:

que da psicanálise interessaria transmitir a educadores seria exatamente esta "relação produtiva com o impossível". Algo que não se faz *falando sobre psicanálise* (embora isto possa ser utilizado como um meio e não como um fim em si mesmo) mas *fazendo os educadores falarem* não de suas *queixas* (posição paralisante) mas marcando suas interrogações, dúvidas pois nelas estão os germes, o potencial de questionamento do ideal. Transformar as queixas em enigma, poderíamos aludir ao que se passaria neste caso (VOLTOLINI, 2002).

A travessia da saída da queixa para a instauração do enigma requer um trabalho. Trata-se do que, nesta tese, estou chamando de manejo de transferência (assunto que será discutido na segunda parte deste trabalho). Defendo que para haver mudança de posição do educador é preciso que a intervenção possa incidir sobre os questionamentos e levar ao encaminhamento de uma produção. Para ilustrar as dificuldades desse processo, apresento algumas considerações a partir da minha própria experiência com formação de professores.

Considero uma das dificuldades enfrentadas é que, na maioria das vezes em que fui chamada para dar assessoria ou consultoria às escolas, a demanda era da direção ou da coordenação pedagógica e não dos professores. A demanda de fazer uma capacitação, uma formação continuada, sempre era em função das exigências das instâncias superiores da escola. Além dos professores não demandarem um pedido de formação, eles não identificavam problemas em sua prática educativa. Para eles, o problema estava sempre no outro, como por exemplo: a criança não aprende porque a família é “desestruturada”, não há limites. Assim, acredito que um dos entraves é justamente a falta de questionamento do professor a respeito da sua própria implicação com a ação educativa.

Em outro trabalho, Voltolini (2011) ressalta que apesar de Freud não ter escrito um texto que trate exclusivamente de educação, o tema é recorrente durante toda a sua obra, por exemplo, nos textos: “O esclarecimento sexual das crianças” (1907); “Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna” (1908); conferência XXXIV “Explicações, aplicações e orientações”; “Cinco lições de psicanálise” (1910[1909]); “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914); “Prefácio à juventude desorientada” (1925) e “Análise terminável e interminável” (1937).

O autor entende que o esforço de Freud nesse campo foi no sentido de substituir a visada dominante em seu tempo, a de um *ideal educativo* por uma discussão a respeito das condições de possibilidade de educação. Assim, pode-se dizer que Freud passou da pergunta “qual o melhor modo de educar” para “o que é necessário acontecer para que haja educação?”.

A partir dessa ponderação de Voltolini (2011), foi possível, nesta tese, pensar na saída de uma universidade completa para a *descompleta*. Como já introduzido, a primeira tem a pretensão de um ideal a partir de uma posição de completude, enquanto a segunda interroga a respeito das condições de possibilidade, uma posição que contempla a falta de uma resposta ideal. Para que haja essa passagem, quais seriam as condições?

Talvez uma das condições seja justamente não fazer uma mera aplicação dos conceitos psicanalíticos no campo da educação, mas de trabalhar a partir de alguns princípios, tais como: o inconsciente e a transferência.

Segundo o autor, é preciso “reconhecer que a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle *impossível* sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais” (VOLTOLINI, 2011, p.12). É necessário incluir nos cálculos de uma prática educativa a existência de uma distância entre o que o educando fala e o seu ato. Por esse motivo, interessa mensurar as consequências do que o sujeito faz; incidindo sobre seus atos, quando se faz necessário, e importar-se menos com o que ele diz.

Voltolini (2011), ao fazer reflexões sobre a psicologia do escolar, retoma o trabalho de Freud (1914) explicando que o mestre tem aura transferenciais, ou seja, não é somente na relação analista e analisando que o fenômeno da transferência aparece. Quanto à transferência, o pesquisador chama a atenção para que o educador considere a posição na qual o educando inscreve a presença do mestre.

O autor situa uma das contribuições de Jacques Lacan para o campo educativo no que se refere à existência de uma relação intrínseca entre a instituição e a formação de analistas. Afirma instituição pode, paradoxalmente, operar como um obstáculo à formação. Lacan queria evitar uma formação que produzisse um analista identificado maciçamente a um mestre, o que ele chamou de “analista-tipo”. Esse tipo de formação para Lacan seria “um contrassenso à tarefa do analista, cuja formação deveria, ao contrário, prepará-lo, como salientava Freud em ‘Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise’, para recriar a psicanálise com cada paciente” (VOLTOLINI, 2011, p. 66-67). Como Freud salientava, a identificação é inevitável, no entanto o educador não pode responder a essa demanda do educando, pois essa posição remete a uma reprodução do mestre.

Em contraposição a esse tipo de formação, Lacan considera uma formação que leve o analista a recriar a psicanálise, nessa perspectiva

um bom mestre é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal. Esse efeito de superação, essa passagem, Lacan ressalta como crucial em uma formação que leva, no final, alguém a se autorizar como analista (VOLTOLINI, 2011, p.67).

Retomando a questão inicial proposta pelo autor “Que relação a psicanálise pode manter com a educação?”, considera-se que a posição da psicanálise é a de problematizar o

ato pedagógico. A transmissão do conhecimento requer algumas condições que estão para além do entendimento de que a função do educador seja de um mero repasse da produção cultural, mas que o educador transmite algo que ele desconhece e não tem domínio, algo que toca o sujeito e o faz produzir. Tal transmissão, de algo que não se sabe, está relacionada ao lugar que o educando coloca o educador.

Outra contribuição da psicanálise para o campo da educação é quanto ao entendimento da relação que se estabelece entre o educando e a instituição de ensino, pois a posição da instituição pode ser ou não um obstáculo para a produção de novos conhecimentos.

Um trabalho de formação de educadores referenciado na psicanálise não fica restrito à transmissão de um conhecimento, de uma teoria, de uma nova metodologia de ensino, mas tem a pretensão de interrogar os sujeitos envolvidos na ação educativa para que eles possam encaminhar seus questionamentos, seus impasses para a produção de um conhecimento.

1.5.1. A formação na perspectiva de uma universidade *descompleta*

A formação de profissionais, nesse caso, de educadores, requer uma discussão a respeito da transmissão do conhecimento. Anteriormente, neste trabalho, apresentei a tradição do ensino na universidade. Agora, considero pertinente discutir algumas especificidades da transmissão da psicanálise na universidade.

Em uma perspectiva de universidade completa, o conhecimento é tomado como algo absoluto, fechado. Segundo Cordié (1998), a formação pedagógica faz o educador acreditar na possibilidade de um controle dos processos de ensino-aprendizagem, na transmissão neutra, sem implicações subjetivas, sem os estados anímicos.

Na perspectiva de uma universidade *descompleta*, que considera o discurso analítico, o saber é da ordem de um saber não sabido, a ser constantemente construído e reconstruído na relação. Acredita-se em um outro que sabe – no caso, o analista – e que, porque sabe, vai revelar esse saber desconhecido. A posição do analista é servir de suporte para a transferência, abstendo-se de oferecer um saber. O analista nada sabe sobre o sofrimento do analisando. Somente paulatinamente, por meio do trabalho de cura, o analisante descobrirá que o analista não sabe e que o saber inconsciente está do seu lado: é ele mesmo que o possui.

Uma formação que considere que o conhecimento é construído e reconstruído permanentemente requer que, durante o percurso, o sujeito possa contar com parceiros, como o seu professor, seus colegas pesquisadores e outros autores como interlocutores. Segundo Riolfi (2011a, p.11), para formar um educador é preciso ajudá-lo a: “a) incluir o outro no cálculo que faz para falar ou para escrever; b) conquistar a sua singularidade e fazer passá-la no mundo; e c) encontrar uma posição enunciativa passível de ser sustentada durante falas públicas”.

Uma formação calcada em um saber que *descompleta* requer algumas condições, dentre elas o pôr de si e o implicar-se. Para pensar acerca dessas condições, recorro aos conceitos de alienação e separação, que, segundo Lacan (1964/1998), são duas operações essenciais para a constituição do sujeito. Segundo o autor, as relações possíveis entre o sujeito e o campo do Outro estão referenciadas na articulação dialética do alienar-se ao desejo do outro e separar-se dele. Alienado ao desejo do outro, o sujeito ocupará uma posição que o impede de pôr-de-si (FORBES, 1996). Para conseguir pôr-de-si, é necessário se separar do desejo do outro, deslocar-se da colagem com o outro.

Além de Freud e Lacan, Voltolini (2011) situa a contribuição de Maud Mannoni para o campo da educação. Para o autor, a psicanalista francesa retoma a ideia de Lacan sobre a instituição representar um obstáculo à formação ao criar a Escola Experimental de *Bonneuil-sur-Marne*. A psicanalista elabora o conceito de *instituição explodida* para tratar do

processo constante de revisão e relativização das rotinas institucionais, a fim de que elas não se cristalizem, tornando-se um obstáculo aos objetivos institucionais. Trata-se, à semelhança da experiência analítica, de manter, entre os que atuam na instituição, a capacidade de interrogação que só o inesperado de uma prática viva e não modelar pode fornecer” (VOLTOLINI, 2011, p.69).

Voltolini relaciona o conceito de *instituição explodida* com a estratégia de Lacan de driblar os efeitos de mestria presentes nas instituições, como, por exemplo, a determinação de um tempo específico para o trabalho dos grupos (cartéis) para evitar o “efeito cola” que, no seu entendimento, não promoveria a produção de um novo conhecimento, ao contrário, levaria à repetição do que já está instituído. Segundo o autor:

Mannoni retomará uma distinção fundamental, sem a qual o educador fica condenado a ser identificado com o chamado discurso universitário e as mazelas da alienação, normalmente atribuídas a ele. O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que

lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio dos outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização) (VOLTOLINI, 2011, p. 69-70).

Acredito que um dos modos de trabalho que pode permitir a instalação desse traço simbólico de filiação é o dispositivo cartel. Trata-se da proposição de Lacan para a transmissão da psicanálise, uma referência de ensino no sentido de promover uma ruptura da colagem/ da alienação. Na próxima seção, portanto, apresento o conceito de cartel e o modo de seu funcionamento.

1.5.2. Possibilidades de transmissão a partir da experiência do cartel

Com a fundação da Escola Freudiana de Paris (EFP), entendida como uma comunidade psicanalítica ocupada com a transmissão, surge a proposta de trabalho em cartel. Segundo Quinet (2009, p. 72), “a Escola é um organismo de trabalho que se propõe a restaurar a verdade no campo aberto por Freud e fazer cumprir o dever da psicanálise no mundo. O único órgão proposto por Lacan para a execução desse trabalho é o cartel”.

O conceito do cartel foi construído no decorrer do ensino de Lacan. Os primeiros esclarecimentos acerca do termo referem-se à origem etimológica: “cartel provém da palavra cardo, que em latim significa gonzo, dobradiça. Também tem relação com o número quatro. Sua estrutura, disse Lacan, é a do nó borromeano, ou seja, X+1" (JIMENEZ, 1994, p.13).

Segundo Quinet (2009, p.84-85), o cartel é “estruturado de maneira específica, adequada ao estudo, à elaboração e à discussão da teoria e da prática da psicanálise. Trata-se de um pequeno grupo, sim, mas que por sua forma de constituição tenta combater a estrutura da psicologia das massas”.

Além de inaugurar uma nova concepção de relação entre o médico e o paciente, analista-analisando, a psicanálise cria um novo tipo de laço social para a formação dos analistas. Trata-se de um dispositivo para o estudo e produção do campo psicanalítico, seguindo os seus princípios básicos e propondo meios de apreendê-los.

Para a psicanálise, a estrutura do sujeito se organiza a partir da falta, de um furo, do objeto que é perdido. A escola como formação coletiva se estrutura a partir da ausência do conceito preestabelecido do analista (QUINET, 2009). Essa posição lacaniana, de uma falta de um saber totalizador, possibilita que cada membro da escola elabore algo pessoal a partir

do vínculo, que diz do seu desejo e de sua relação com a causa analítica. Lacan (1964/2001, p. 235) propõe

aqueles que vierem a esta escola se comprometerão em realizar uma tarefa submetida ao controle interno e externo: os que assim se comprometerem podem estar seguros de que nada será economizado para que tudo o que façam de valor tenha difusão merecida no local mais conveniente. Para a execução desse trabalho adotaremos o princípio de uma elaboração sustentada dentro de um pequeno grupo: cada um deles (nós temos um nome para designar esses grupos) se comporá de pelo menos três pessoas e de no máximo cinco, sendo quatro o tamanho ideal. *Mais-um*, encarregado da seleção, da discussão e da saída a dar ao trabalho de cada um.

A produção de um texto é acompanhada pelos membros do pequeno do grupo, como também por um membro externo, escolhido para fazer os encaminhamentos do trabalho. Para propor o cartel, Lacan parte das descobertas de Freud sobre a psicologia das massas ou dos grupos. Segundo Quinet (2009, p. 86), “A estrutura do cartel força a designação do lugar do líder, uma vez que as quatro pessoas que se escolhem para realizar juntas um trabalho comum vão se colocar de acordo sobre quem irão chamar para ocupar esse lugar de líder, que é o lugar do *mais-um*”.

Freud (1921), no texto *Psicologias das massas e análise do eu*, descreve a constituição e o funcionamento mental da formação coletiva. O psicanalista considera como a sua grande contribuição o desvelamento da lógica do grupo. Segundo Freud (1921, p. 92), a psicologia de grupo se interessa pelo que leva “as pessoas que se organizaram em grupo, numa ocasião determinada, para um intuito definido”.

Para pensar a escrita no cartel é relevante retomar o conceito de grupo e a lógica de seu funcionamento. Na visão de Freud, a simples reunião de pessoas não constitui um grupo. É preciso um laço identificatório, sendo que a identificação “é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921, p.133). No que tange à vida coletiva, o laço comum entre os membros do grupo é da natureza de uma identificação com o líder:

o líder do grupo ainda é o temido pai primevo; o grupo ainda deseja ser governado pela força irrestrita e possui uma paixão extrema pela autoridade; na expressão de Le Bon, tem sede de obediência. O pai primevo é o ideal do grupo, que dirige o ego no lugar do ideal do ego (FREUD, 1921, p.161).

O grupo incorpora o líder, o que implica uma anulação de sua alteridade. Segundo Freud (1921, p. 101), “um grupo é extremamente crédulo e aberto à influência; não possui faculdade crítica e o improvável não existe para ele. Pensa por imagens, que se chamam uma

às outras por associação (tal como surgem nos indivíduos em estados de imaginação livre)”. O funcionamento do grupo, que é marcado por fenômenos imaginários, pode representar um obstáculo à elaboração de um trabalho intelectual.

Segundo Lacan, o cartel é definido por três condições básicas, a saber: constitui-se de um pequeno grupo, três pessoas no mínimo, no máximo cinco, e o *mais-um* (esse está fora do grupo e faz a intermediação); o tempo de duração é limitado; e há necessidade de circulação entre outros cartéis constituídos na mesma instituição.

A inovação dessa nova formação de grupo é sua lógica. Em contraposição à lógica de grupo freudiana, Lacan propõe um esvaziamento das identificações, tanto ao líder quanto aos pares, pois a produção é individual, que parte de um projeto pessoal cuja função do *mais-um* é incentivar o sujeito a avançar em sua questão de investigação, ao invés de ensiná-lo. O signo mais é aquele “que integra o nome desta função não identifica a operação da adição”. Segundo Cabas, “Quatro mais um não fazem um grupo de cinco, mas um conjunto de quatro mais um” (CABAS, 1994, p. 52).

O estudo em cartéis está enlaçado no conceito de transferência de trabalho, que será tratado no próximo capítulo. As pessoas reúnem-se para discutir a partir de um tema comum, ocorrendo, então, a identificação com uma questão que será desenvolvida em um texto próprio. Nesse texto, propõe-se que o sujeito resolva um problema, um enigma, pensando em modos de solucioná-lo.

A identificação por uma questão e a busca pelo *mais-um* marcam um lugar diferente do de líder. O pedido é dirigido a alguém que o grupo supõe possuir um saber acerca do tema. Essa busca não é da ordem de um ensino, mas de um desejo de desvendar a questão com a qual o grupo se encontra transferenciado.

Segundo Jimenez (1994), a transferência de trabalho no cartel se verifica das seguintes formas: primeiro, o surgimento do desejo de saber evidencia-se no aprofundamento das questões suscitadas nos próprios textos estudados e sua relação com a clínica; segundo, no desejo de colocar em discussão aquilo que se está pensando. A função principal do *mais-um* é justamente de não embarcar na identificação imaginária do grupo, mas operar de um lugar simbólico. Para Lacan, “o *mais-um* assumiria o dever ético de transformar esse pedido de ensino em transferência de trabalho” (JIMENEZ, 1994, p.21).

É importante ressaltar que o cartel não é uma produção do coletivo; ao contrário, é justamente um dispositivo que possibilita um rompimento com a psicologia das massas. O estudo nos cartéis prima pelo espaço de trocas, entre os integrantes, de suas produções escritas

sobre o tema, que é o que os identifica. O trabalho desenvolvido prima pela leitura da escritura do sujeito durante a sua produção. Esse aspecto é relevante para a presente pesquisa, no sentido de que a escrita do texto acadêmico, submetido ao olhar do outro durante o seu processo, pode produzir efeitos de deslocamento naquele que escreve.

A proposta é que o produto do cartel seja sempre constituído por textos singulares. O objetivo tático é a produção de trabalho, enquanto a produção de transferência de trabalho seria o objetivo estratégico (JIMENEZ,1994).

Outro aspecto da lógica do cartel é que os quatro integrantes se mantêm em uma conjunção que dura o tempo de um trabalho. O nascimento de um cartel implica uma morte do mesmo, pois, de antemão, já se sabe que o grupo se dissolverá e outros se formarão. A necessidade da dissolução do cartel diz respeito ao não favorecimento de uma transferência maciça que impossibilite a produção individual. Enfim, “o cartel introduz, por um lado, a finalidade da tarefa a cumprir [...] favorecendo o vínculo pelo trabalho (desfavorecendo o pseudovínculo fraterno), e por outro, o conceito de dissolução depois de concluída a tarefa” (QUINET, 2009, p, 85).

Lacan (1974-75) no seminário sobre o *Real, Simbólico e Imaginário*, apresenta os três tempos do cartel. Num primeiro momento, há a escolha dos integrantes, a qual está referenciada, em um primeiro plano, ao nível imaginário, o que se revela necessário para o início do trabalho. Considera a nomeação de cada membro e a escolha de um tema algo da ordem simbólica, o que dá indícios de que a transferência de trabalho já esteja operando. O segundo momento consistiria na escolha do *mais-um*, a busca não de um líder, nem de um mestre, mas de alguém que opere na função de mediação simbólica. E então, em um terceiro momento, após um ou dois anos de trabalho, seria o momento de concluir. O *mais-um* marcaria o corte e possibilitaria a permutação, impedindo o efeito de cola entre os integrantes. Dessa maneira, a função crucial do cartel é justamente a de facilitar a dialética do grupo e do discurso.

Para a investigação dos efeitos da intervenção do orientador no processo de escrita acadêmica é importante pensar sobre a função do *mais-um*. Uma prática docente calcada nesse dispositivo requer alguns pré-requisitos, a saber: a apropriação instrumental do conceito de inconsciente freudiano; a posição do professor; a transmissão de conhecimentos, uma saída possível da teoria da comunicação e o reconhecimento de um saber não sabido, as influências dos processos inconscientes na aprendizagem.

O trabalho em cartel representa um corte na crença de que a aprendizagem está calcada somente no repasse, por parte do professor, dos conhecimentos produzidos pela cultura. A lógica do tempo nessa proposta possibilita que o aluno, a partir da vivência (*Erlebnis*), veja, compreenda e faça as suas conclusões acerca dos conhecimentos a partir de uma aprendizagem singular que o transforme enquanto sujeito. Ou seja, promova uma aprendizagem no sentido da *Erfahrung*.

Importante, nesse momento, compreender a direção dada pelo orientador no processo de escrita de seu aluno. Para tanto, é necessário discutir sobre as implicações de uma prática educativa que faz um resgate do amor ao saber e à implicação subjetiva. Assim, proponho pensar a relação estabelecida entre os mestres da antiguidade e seus discípulos na busca do saber tomando a ideia do mestre como aquele que instiga o outro na produção do conhecimento.

O que estaria em jogo na busca pelo conhecimento? Para tentar responder a essa questão, retomo o seminário sobre a transferência de Lacan (1960-1961/1992), no qual o autor trata a respeito do amor a partir do texto *Banquete* de Platão. Nesse texto, segundo Santos e Fachinetti (2010), “Sócrates, assim como os demais presentes no Banquete, discursa sobre o amor, discorrendo sobre o belo e feio, sobre a sabedoria e a ignorância, apresentando que o Amor é filho de Recurso e de Pobreza, tem de lidar com o ter e o não ter”, o que nos leva a considerar que a produção do conhecimento é marcada pela lógica dialética.

Lacan, ao retomar o *Banquete*, trata da relação amorosa estabelecida entre o mestre, Sócrates, e o discípulo, Alcebiades. O autor considera a existência de duas posições amorosas diferentes: a do amante e do amado. O amante seria aquele que supostamente tem o que falta no amado, enquanto o amado seria aquele que busca no amante o objeto suposto que lhe completa no amante. Lacan (1960-1961/1992, p. 56) assim situa o problema do amor: “o que falta a um é o que existe, escondido, no outro”.

Assim, neste trabalho, parto do entendimento de que a relação professor-orientador e aluno-orientando se configura como uma relação amorosa, a qual tem sua natureza dessexualizada, sublimada. Esse amor deve ser entendido a partir de Freud (1914), o qual afirma que a relação professor-aluno é marcada por sentimentos que têm origem em reminiscência infantil, de modo que o aluno transfere para o professor sentimentos que tem sua origem ligada às figuras parentais. Segundo o autor:

transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa.

Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1914, p. 287).

Neste trabalho, considero a existência das relações transferenciais entre professor e aluno, bem como as ambivalências constituintes desse tipo de relação. Segundo Lacan “O problema do amor nos interessa na medida em que vai nos permitir compreender o que se passa na transferência – e, até certo ponto, por causa da transferência” (1960-1961/1992, p.43).

No próximo capítulo, passo a apresentar alguns conceitos da teoria psicanalítica que ajudam a pensar a respeito da relação estabelecida entre orientador e orientando e servem de base para responder as questões desta pesquisa.

2. OS QUATRO CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PSICANÁLISE: O INCONSCIENTE, A REPETIÇÃO, A PULSÃO E A TRANSFERÊNCIA

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar - algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo produzir-se, se apresenta como um achado. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente. (LACAN, 1964, p. 30).

No final do capítulo anterior, tratei a respeito do cartel enquanto dispositivo criado por Lacan para a transmissão da psicanálise. O trabalho no cartel mobiliza processos inconscientes que se atravessam na produção do conhecimento do sujeito, colocando-os a favor do trabalho. Assim, neste capítulo, abordarei os quatro conceitos fundamentais da psicanálise segundo Lacan (1964/1998), a saber: inconsciente, repetição, pulsão e transferência (LACAN, 1964/1998). A discussão a respeito desses conceitos é importante para a compreensão dos atravessamentos das questões do sujeito presentes no processo de escrita, que podem ser mobilizados para gerar energia produtiva.

O capítulo está dividido em quatro partes, sendo que em cada uma discorreremos acerca de um dos conceitos fundamentais para a Psicanálise. Primeiramente, apresentaremos cada conceito na perspectiva elaborada por Freud e, em seguida, estudaremos o modo como Lacan releu cada conceito a partir dos textos freudianos.

2.1. O conceito de inconsciente

A Psicanálise se ocupa das formulações que escapam à consciência. Essas formulações referem-se àquilo que Freud (1915) denominou inconsciente. O autor mostrou que o psiquismo não é redutível à consciência e que existem conteúdos que só advêm à consciência se vencerem certas resistências. Importante ressaltar que o termo inconsciente, proposto por Freud, não se refere a uma negativa do consciente, nem a uma segunda consciência, mas a um lugar psíquico que contempla conteúdos, mecanismos e energias próprios.

2.1.1. O inconsciente freudiano

Para tratar a respeito do que seja o inconsciente, é preciso ressaltar que, ao inventar a Psicanálise, Freud propôs novos entendimentos para alguns termos, tais como, sujeito e inconsciente. As pesquisas do autor datam do final do século XIX até a primeira metade do século XX, época marcada pelo discurso científico, o qual concebe o sujeito da razão, e na qual a consciência é priorizada nos estudos sobre o psiquismo humano.

Com a publicação do livro *Interpretação dos sonhos* (1900), considerada o marco do surgimento da Psicanálise, Freud provoca uma ruptura radical na forma de conceber o sujeito. Na sua noção de sujeito, ele não dá primazia à consciência. Em lugar disso, considera a existência de uma natureza conflitiva e paradoxal do ser humano e motivações desconhecidas que o governam. Assim, ao invés de tomar o sujeito da consciência, Freud cria o sujeito do inconsciente e propõe um novo aparelho psíquico para explicar o seu funcionamento.

Para compreender a dinâmica de funcionamento do psiquismo, Freud (1900) faz referência à noção de aparelho psíquico enquanto uma ficção teórica e que seria constituído por lugares, instâncias psíquicas as quais interagem entre si. Mais precisamente no capítulo 7 de *Interpretação dos sonhos* (1900), apresenta um modelo de aparelho psíquico, denominado Primeira Tópica. Já no texto *O eu e o isso* (FREUD, 1923), o psicanalista reformula o modelo, o qual é conhecido como a Segunda Tópica.

Na Primeira Tópica, Freud apresenta o aparelho composto por três instâncias: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. Nesse momento de suas pesquisas, o autor considera o inconsciente enquanto um lugar psíquico, o qual é constituído por conteúdos recalçados.

No texto *O inconsciente*, Freud (1915) começa a delinear a Segunda Tópica do aparelho psíquico, ao fazer a consideração de que o recalçado é uma parte do inconsciente e não todo. Na Segunda Tópica, já não mais considera o inconsciente como uma instância psíquica, mas o aparelho agora é composto pelo *isso*, *supereu* e *eu*, e o inconsciente está presente em todas as instâncias.

O que nos interessa é justamente apontar que na Primeira Tópica freudiana, o ego está estreitamente ligado à consciência, enquanto que na Segunda Tópica a dinâmica do inconsciente está presente em todas as instâncias psíquicas, de modo que o aparelho psíquico

será regido fundamentalmente pela pulsão (conceito que será tratado mais adiante neste capítulo).

Segundo o autor, para conhecer o inconsciente é necessário não tomá-lo como uma coisa passível de ser observada, entendendo, assim, que o acesso a ele é feito pela via da sua manifestação no consciente. Desse modo, temos acesso às formações do inconsciente quando esse se manifesta no consciente após sofrer uma transposição ou tradução. O sonho foi o caminho por excelência encontrado por Freud para acessar o inconsciente. No entanto, outras vias também levam a ele, como os atos falhos (lapsos), os chistes e os sintomas.

Os equívocos, esquecimentos, são formas de manifestação do inconsciente. A partir das pesquisas de Freud, os lapsos passaram a ser tratados não mais como meros acidentes, mas como indicações do desejo do sujeito. Segundo Freud, no texto *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* (1916[1915]), os esquecimentos, os lapsos, os equívocos na ação apontam para a verdade do sujeito, uma verdade ignorada por ele, e a sua irrupção possibilita conhecer algo do sujeito que de outra forma permaneceria encoberto.

Lacan no Seminário I - *Os escritos técnicos de Freud* refere que

A verdade surge pelo que é o representante mais manifesto da equivocação - o lapso, a ação a que se chama impropriamente *falhada*. Nossos atos falhados são atos que são bem sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Eles, elas, revelam uma verdade de trás. No interior do que se chamam associações livres, imagens do sonho, sintomas, manifesta-se uma palavra que trás a verdade (LACAN, 1953-1954/1993, p.302).

Essa noção de equívoco é importante para o desenvolvimento do presente trabalho, visto que tomo essa formação do inconsciente como uma via de acesso à verdade do sujeito, no caso, Joana, que se atravessa e tem seus efeitos no processo de escrita da orientanda. O manejo da orientadora, no que tange aos equívocos, está referenciado na noção do lapso enquanto um momento de surgimento de algo da verdade do sujeito.

A seguir, trato da noção de inconsciente a partir da releitura de Freud feita pelo psicanalista francês Jacques Lacan.

2.1.2. O inconsciente em Lacan

A formulação do conceito de inconsciente na obra de Lacan passa por três grandes viradas, a ponto de se configurarem diferentes noções de inconsciente. Para não me prolongar em grandes explicações, vou aqui adotar a seguinte nomenclatura, disseminada amplamente na literatura psicanalítica: inconsciente linguageiro, inconsciente transferencial e inconsciente real.

Por **inconsciente linguageiro** compreende-se o período inicial da formulação de Lacan, mais especificamente formulado nos dez primeiros anos de seu Seminário. Trata-se do momento em que, influenciado pela Linguística estruturalista, desenvolveu o postulado de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1953/1998). O início desse processo costuma ser remetido ao texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* Lacan (1953/1998), no qual toma a estrutura inconsciente como análoga ao sonho, o qual

tem a estrutura de uma frase, ou melhor, atendo-nos à sua letra, de um rébus, isto é, de uma escrita da qual o sonho da criança representaria a ideografia primordial, e que reproduz no adulto o emprego fonético e simbólico, simultaneamente, dos elementos significantes que tanto encontramos nos hieróglifos do antigo Egito quanto nos caracteres cujo uso a China conserva. (LACAN, 1953/1998, p.268)

Nessa concepção, o funcionamento do inconsciente está baseado em duas noções, ambas importadas do trabalho de Roman Jakobson (1963), a saber: a metáfora (a substituição de uma palavra por outra) e a metonímia (o deslizamento signifiante entre as palavras).

De acordo com o linguista, Lacan considera o processo de condensação do sonho e a formação do sintoma enquanto processos metafóricos. A metáfora é uma forma discursiva que está fundada em relações de similaridade, de substituição, “*uma palavra por outra*, eis a fórmula da metáfora” (LACAN, 1966b/1998, p. 510) e está no eixo paradigmático.

a metáfora se coloca no ponto exato em que o sentido se produz no não-senso, isto é, na passagem sobre a qual Freud descobriu que, transposta às avessas, dá lugar à palavra que é, em francês, ‘a palavra’ por excelência, a palavra que não tem outro patrocínio senão o signifiante da espiritualidade, e onde se vislumbra que é seu próprio destino que o homem desafia através da derrisão do signifiante (LACAN, 1966b/1998/ p. 512).

Já o processo de deslocamento do sonho e o processo do desejo são processos metonímicos. A metonímia está no eixo sintagmático, fundada nas relações de contiguidade, combinação, e é elaborada por meio de um processo de transferência de denominação, “a parte tomada pelo todo” (LACAN 1966b/1998, p. 509).

Essa consideração é relevante para refletirmos a respeito do manejo, posto que, a partir dela, vê-se que um dado elemento significativo pode ora aparecer no lugar de outro (processo metafórico), ora aparecer fundido com outro (processo metonímico).

Por **inconsciente transferencial** compreende-se a formulação elaborada no período equivalente aos próximos nove anos, do *Seminário XI Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* ao *Seminário XIX Ou pior*. Esse momento é caro ao presente trabalho uma vez que permite compreender a relação do conceito de transferência como resistência e, nela, a predominância da presentificação da realidade sexual do inconsciente na forma do advento do objeto da pulsão, grafado por Lacan como (a, pequeno a).

Ressalvando que o conceito de pulsão será mais bem trabalhado no item 3.2 deste capítulo, cumpre, neste momento, esclarecer que, nesse tempo da elaboração, o inconsciente funcionava como uma espécie de reservatório dos frangalhos da infância de um determinado sujeito que, por não ter podido simbolizá-los, era obrigado a colocá-los em cena na transferência. Percebe-se, portando, que o texto de maior influência para Lacan foi Freud *Além do Princípio do Prazer* (1920), no qual o psicanalista se dedica à compreensão do que nomeia como “compulsão à repetição”.

Explicando como eventos desagradáveis acabam se impondo à vontade racional de alguém, Freud os descreve como fruto de ações de pessoas cuja neurose os leva a “comportar-se de modo puramente infantil”. Ao invés de emitir um julgamento moral sobre esses comportamentos, analisa-os remetendo-os a um modo de expressão do inconsciente que busca dar a ver “os traços de memória reprimidos de suas experiências primevas” (FREUD, 1920/1987, p. 53).

Essa compreensão é relevante para pensar a respeito do manejo, posto que, a partir dela, vê-se que um dado elemento significativo tende a se repetir continuamente, seguindo padrões que, ao menos em parte, são passíveis de cálculo. Assim, por exemplo, se uma pessoa tende a apagar “sem querer” um arquivo após ter sido criticado, é bom solicitar a confecção de uma cópia de segurança antes de submeter novas críticas.

Por **inconsciente real** compreende-se a formulação elaborada a partir do *Seminário XX Mais Ainda*, desde quando o autor passa, cada vez mais, a manifestar sua falta de

esperança no fato de que o inconsciente possa ser decifrado. A partir desse momento, o conceito de transferência – fim último desta tese – é reformulado radicalmente.

Nesse *Seminário*, Lacan faz uma torção fundamental na noção de inconsciente. O autor não mais toma o “inconsciente estruturado como uma linguagem”, mas o entende estruturado *por* uma linguagem.

Vocês veem que, ao conservar ainda esse *como*, me pego à ordem do que coloco quando digo que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Eu digo *como* para não dizer, sempre retorno a isto, que o inconsciente é estruturado *por* uma linguagem. O inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se tratam na teoria dos conjuntos como sendo letras. (LACAN, 1972-1973/2008, p. 53).

Nesse momento, Lacan considera o inconsciente exterior ao sujeito suposto saber, o real como algo que irrompe, efeito de um acontecimento imprevisto e que não é passível de ser integrado em uma rede de sentidos. Quanto ao tratamento dado a ele, é preciso integrá-lo sem darmos um sentido.

No *Prefácio à edição inglesa* do Seminário 11, Lacan diz: “o espaço de um lapso – já não tem nenhum impacto de sentido (ou interpretação), só então temos certeza de estar no inconsciente” (LACAN, 2003, p. 567).

Não se trata mais de tentar dar sentido à realidade sexual do inconsciente, mas, sim, de colocar a nu a falta de sentido do objeto da pulsão. Essa noção é relevante para refletirmos a respeito do tema desta tese, posto que, a partir dela, vê-se que um dado elemento importante pode resistir a toda tentativa de apreensão racional. Ao invés de tentar combater esse tipo de elemento, cabe à pessoa que maneja a relação colocar-se a favor dele, transformando-o no elemento irreduzível que funda o estilo.

Dados os contornos da experiência empírica que fundou a presente tese, vou privar-me de estender a reflexão a esse respeito, posto que, no material coletado para compor o *corpus*, não é possível ver, de forma tão nítida, o estilo singular da informante. Limitar-me-ei, no que segue, a apontar a prevalência da pulsão na transferência e, para tanto, o próximo ponto de parada é a elaboração do conceito de repetição, por sua vez, fundante do conceito de pulsão.

2.2. O conceito de repetição

Mesmo que não esteja advertido disso, o material de trabalho de quem orienta um percurso cujo fim é a elaboração intelectual é a repetição inconsciente. Quem busca produzir uma elaboração própria deve dar a esse processo um destino diferente do da reprodução (imaginária ou simbólica); quem o maneja deve auxiliá-lo nessa difícil tarefa. Em poucas palavras, o conceito de “repetição” está referido à inércia, àquilo que sempre retorna como “se fosse do nada”. Observe-se como o conceito foi construído.

2.2.1. A repetição em Freud

Para tratar a respeito do conceito de repetição, recorro basicamente a dois textos de Freud, a saber: *Recordar, repetir e elaborar* (1914) e *Além do princípio do prazer* (1920).

No primeiro texto, o autor, a partir das observações de sua experiência clínica, contrapõe a repetição à recordação. Ele entende que “o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem naturalmente, saber que o está repetindo” (FREUD, 1914/1987, p. 196).

Assim, a repetição estaria do lado da atuação produzida por componentes psíquicos, os quais se atualizam na análise; enquanto a recordação está do lado da lembrança que pode ser lembrada, ou seja, o que pode ser lembrado é o que já está elaborado pelo sujeito. Nesse momento, Freud concebe que a repetição é uma maneira de recordar e que ela está a trabalho do princípio do prazer, o qual tem a função de reduzir a tensão, trata-se da inércia.

O que o paciente repete, segundo Freud (1914/1987, p. 198), são as “suas inibições, suas atitudes inúteis e seus traços patológicos de caráter. [...] Repete também todos os seus sintomas, no decurso do tratamento”. Chamo a atenção para as atitudes inúteis, visto que Joana, no seu processo de escrita, em muitos momentos repete o ato de não enviar os arquivos para a orientadora, para que a mesma fizesse as intervenções no texto. Esse aspecto vai ser tratado com mais profundidade no capítulo II da segunda parte desta tese.

No texto *Além do princípio do prazer*, Freud (1920) se questiona a respeito da predominância ou não do princípio do prazer sobre a vida psíquica. Naquele momento da sua pesquisa, ele considera que nem todas as repetições responderiam ao princípio do prazer. Para essa consideração, o autor apresenta três fontes de inferência: a neurose de guerra, os sonhos traumáticos e os textos literários. Inicialmente assustado com esses fenômenos, atribui a eles um caráter demoníaco e os trata como sendo uma compulsão.

As manifestações de uma compulsão à repetição (que descrevemos como ocorrendo nas primeiras atividades da vida mental infantil, bem como entre os eventos do tratamento psicanalítico) apresentam em alto grau um caráter instintual e, quando atuam em oposição ao princípio de prazer, dão a aparência de alguma força ‘demoníaca’ em ação. (FREUD, 1920/1987, p. 15).

A partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Freud considera o trauma a figura central das neuroses traumáticas e as aproxima da neurose de guerra. Segundo o autor, nesse tipo de neurose o ego se defende de um perigo externo, enquanto que na neurose de transferência o inimigo é a própria libido do sujeito. Apesar de haver uma oposição entre a neurose de guerra e a neurose de transferência, o que ambas têm em comum é a presença de um elemento repetitivo que se impõe, por exemplo, sob a forma de pesadelo, além da vontade consciente do sujeito.

Freud conclui que o funcionamento do psiquismo leva à repetição de experiências traumáticas, o que o autor situa “para além do princípio do prazer”. No caso de minha informante, como já pontuado, esse processo se manifestava sob a forma de uma tendência repetitiva a esquecer-se de anexar arquivos que declarava desejar serem lidos.

No texto *Escritores criativos e devaneio*, Freud (1908 [1907]/1987) aproxima o processo de produção literária à brincadeira infantil. Segundo o autor, “O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (FREUD, 1908 [1907]/1987, p. 150). Freud (1920/1987) ao referir-se à brincadeira do “Fort- da” (desaparecimento e retorno) considera que a mesma está a serviço de um controle fantasístico da situação desagradável, no caso a saída da mãe, para que a criança consiga elaborar a perda da mãe. A interpretação dada pelo psicanalista a respeito dessa brincadeira é da ordem da renúncia pulsional. Nesse caso, a repetição trata-se de uma atualização do complexo edípico. Nesse sentido, afirma que

Mas como o predicado de ser ‘instintual’ se relaciona com a compulsão à repetição? Nesse ponto, não podemos fugir à suspeita de que deparamos com a trilha de um atributo universal dos instintos e talvez da vida orgânica em geral que até o presente não foi claramente identificado ou, pelo menos, não explicitamente acentuado. Parece, então que um instinto é um impulso, inerente à vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas, impulso que a entidade viva foi obrigada a abandonar sob a pressão de forças perturbadoras externas, ou seja, é uma espécie de elasticidade orgânica, ou, para dizê-lo de outro modo, a expressão da inércia inerente à vida orgânica. (FREUD, 1920/1987, p.25).

A compulsão à repetição pode se realizar na vida do sujeito independentemente do princípio do prazer, existe um além, um incômodo que sempre retorna. Freud a relaciona com a questão pulsional, mais especificamente a pulsão de morte. O autor já tinha feito uma relação entre as características pulsionais e a repetição no texto *O Estranho* (1919), mas ele ainda não tinha feito referência à pulsão de morte, o que só vai acontecer no texto de 1920.

2.2.2. A repetição em Lacan

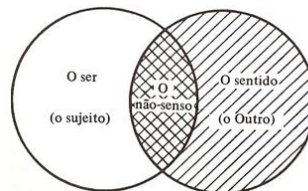
O traçado do conceito da repetição em Lacan segue o mesmo padrão do traçado do conceito de inconsciente, ou seja, pode ser classificado quanto à maior predominância dos registros imaginário, simbólico e real. Dado o escopo deste trabalho, a elaboração a respeito da inércia do imaginário, trabalhada por meio da metáfora do espelho, não será alvo de atenção deste trabalho.

Vejamos dois tempos de elaboração a respeito da repetição simbólica. O primeiro pode ser encontrado no seminário sobre “A carta roubada”, em que Lacan comenta o conto de Edgar Allan Poe (LACAN, 1955/1998). Nesse texto, Lacan faz a tentativa de utilizar uma linguagem formal para explicar fenomenologicamente como os significantes se repetem. Segundo o autor, a sua pesquisa levou a seguinte consideração: “o automatismo de repetição (*Wiederholungszwang*) extrai seu princípio do que havíamos chamado de *insistência* da cadeia significante” (LACAN, 1955/1998, p.13), o que leva ao entendimento do aparecimento do sujeito do inconsciente.

O segundo pode ser examinado a partir do *Seminário XI* (1964/1998), no qual, paralelamente ao seu interesse pela Linguística, Lacan passa, também, a interessar-se pela lógica e pela matemática, mais especificamente pela teoria dos conjuntos. Dessa teoria, Lacan retira a noção de *vel* para sua elaboração teórica. Se até então a lógica pensava em *vel*

exaustivo e inclusivo, o autor pensa em *vel da reunião*, cuja característica é a de que qualquer que seja a escolha do sujeito, essa sempre implicará em uma perda. O diagrama abaixo ilustra o chamado *vel da alienação*.

Figura 1 - *A alienação* (LACAN, 1964/1998, p. 200).



A figura foi montada a partir de dois círculos sobrepostos, em que se forma um campo de intersecção, onde se lê *o não-senso*, campo comum entre o sujeito (O ser, representado por meio do círculo do lado esquerdo) e o sentido (o Outro, representado por meio do círculo do lado direito). Explicando a lúnula formada pela sobreposição dos campos, Lacan diz que se trata do lugar do *objeto pequeno a*, isto é, o campo da falta por excelência.

A repetição, portanto, é explicada a partir desse *vel*, o “ou” exclusivo que leva cada um de nós a ter de escolher, a cada momento, entre o sentido (igual para todos) e o seu ser (potencialmente único). Assim, ao longo de uma vida, todos alternam momentos de alienação, no qual se submetem às interpretações de senso comum para dar nome às coisas, e de separação, na qual abandonam os nomes previamente pactuados para inventar novas formas de ver o mundo. Entre os dois momentos, Lacan localiza o instante de perplexidade que se impõe ao sujeito quando, no instante anterior à invenção, as coisas já deixaram de ter sentido.

Quando uma coisa não tem sentido, ela insiste para vir a ser significada. A repetição é explicada como tendo sido causada pela impossibilidade de simbolizar um *x*. É uma radicalização da teoria do trauma freudiano. Na repetição, existe algo que possui a mesma forma, significantes que foram fixados no trauma, e que aparece em outra cena numa tentativa de significação. O autor aproxima a repetição da noção de resistência, “a *resistência do sujeito* que se torna, nesse momento, repetição em ato” (LACAN, 1964/1998, p.53).

Também o conceito de repetição passa a ser trabalhado na vertente predominantemente real a partir do *Seminário XX*, quando o psicanalista francês correlaciona à premência de uma forte sensação corporal que tende a se recolocar. Um exemplo disso é a insistência da criança pequena de descer no escorregador inúmeras vezes, sem se decidir a abrir mão desse prazer.

Na sua última formulação, o autor toma a repetição do real, portanto, como análoga à presença irreduzível do corpo do sujeito. Essa presença é vista como sendo fonte da criatividade, do estilo. Cada um tem um elemento duro, impossível de ser erradicado, que sempre comparece e pode servir de matéria prima para suas criações.

2.3. O conceito de pulsão

É por meio do conceito de pulsão que fica mais clara a ligação entre a realidade sexual do inconsciente e a elaboração intelectual. Se é verdade que alguém pode experimentar grande satisfação na vivência não mediada de sua sexualidade, não é menos verdade que possa experimentá-la de forma deslocada, como, por exemplo, escrevendo uma tese. Vejamos como esse conceito foi construído.

2.3.1. A pulsão em Freud

O conceito de pulsão foi reelaborado por Freud no decorrer de suas pesquisas acerca do tratamento psicanalítico. O termo *Trieb* aparece pela primeira vez no texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895) para designar uma força propulsora, um impulso humano, marcado pela linguagem, em contraposição ao termo *Instinkt*, o qual seria uma predisposição herdada geneticamente, um impulso inato presente nos animais. No texto *Três ensaios sobre a teoria sexual*, Freud (1905/1987) considera que existe um tipo específico de excitação, de impulso, denominado de sexual, o qual tem origem nos órgãos somáticos, o que autor chamou de zonas erógenas. A definição das pulsões é feita a partir da sua fonte e também de seus alvos.

A primeira teoria das pulsões é apresentada no texto *Pulsões e seus destinos*, no qual define que a pulsão está situada “na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência

de sua ligação com o corpo” (FREUD, 1915, p. 142). Segundo o autor, a pulsão é uma excitação interna que está relacionada com a sexualidade.

Além do conceito, o autor apresenta os quatro elementos da pulsão, *Drang* (pressão), *Ziel* (finalidade/alvo), *Objekt* (objeto) e, por fim, *Quelle* (fonte). Como também, estabelece dois grupos distintos de pulsão: pulsões sexuais e pulsões do ego (autoconservação).

Segundo Freud (1915), a pressão trata-se da força ou medida de exigência do trabalho na busca de satisfação, a qual está presente em todas as pulsões. A finalidade ou alvo é sempre a satisfação, trata-se da eliminação do estímulo, da excitação. Enquanto o objeto da pulsão é o meio pelo qual é possível atingir a sua finalidade. O autor refere que o objeto é o que há de mais variável numa pulsão, inclusive ele pode ser uma parte do próprio corpo do sujeito. De acordo com as suas vicissitudes, ele pode mudar, sendo “que esse deslocamento do instinto desempenha papéis altamente importantes” (FREUD, 1915, p. 143). Quanto à fonte, é o local em que se origina a pulsão, um órgão ou parte do corpo.

Nessa primeira elaboração da teoria das pulsões, Freud (1915) diferencia dois grupos de pulsões e considera que o conflito psíquico seria uma expressão da oposição entre as pulsões sexuais e pulsões do ego. Enquanto a primeira estaria submetida ao princípio do prazer, a segunda estaria associada ao princípio de realidade, o qual adiaria a satisfação da pulsão.

Quanto às vicissitudes da pulsão, o autor as considera como “modalidades de defesa contra os instintos”⁷ (FREUD, 1915, p.147) e aponta os possíveis caminhos: *reversão a seu oposto; retorno em direção ao próprio eu, repressão e sublimação*. Importante ressaltar que Freud considera esse último destino como consequência da substituição do objeto e alvo da pulsão por outros não sexuais e que tenham valores sociais, o que exige uma constante renúncia à satisfação pulsional. O autor aponta a produção artística e intelectual como expressões do processo de sublimação, as quais estão ligadas às pulsões sexuais, mas essas são direcionadas, canalizadas para a produção cultural.

No texto *Sobre o narcisismo: uma introdução*, Freud (1914) conceitua a sublimação como “um processo que diz respeito à libido objetal e consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual; nesse processo, a tônica recai na deflexão da sexualidade” (FREUD, 1914, p. 111).

⁷ Esclareça-se que o termo instinto foi utilizado pela tradução da obra consultada, no entanto, o termo *Trieb* é mais bem traduzido por pulsão.

A relação estabelecida por Freud entre o processo criativo e a sublimação é relevante para a presente tese, pois estou considerando que a vida pulsional tanto do aluno quanto do orientador está implicada diretamente com a produção da escrita acadêmica.

A pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo alvo não sexual ou quando visa objetos que sejam socialmente valorizados. Tem por finalidade assegurar o desenvolvimento geral das sociedades ao longo da história, perpetuando-o e prolongando-o no seio de cada indivíduo particular: Os historiadores da civilização parecem unânimes em pensar que o processo que desvia as forças pulsionais sexuais de seus fins sexuais e as orienta para novos fins, processo que merece o nome de sublimação, é um poderoso recurso para o trabalho da civilização (KAUFFMANN, 1996).

Freud (1923/1987) coloca que a transformação da libido objetual em libido narcísica implica em um abandono de objetivos sexuais - uma dessexualização, então, uma espécie de sublimação. O psicanalista levanta a questão de se esse não é o caminho universal a toda a sublimação, ou seja, se toda sublimação não se dá através da mediação do eu, que teria seu início transformando a libido objetual sexual em narcísica e, depois, talvez lhe fornecendo outro objetivo.

O sucesso da sublimação encontra-se na possibilidade de inverter a tendência, de bloquear os processos de recalçamento, de regressão e de forclusão, a fim de encontrar uma saída que permita compartilhar com a cultura o tipo de satisfação encontrada.

No texto *Além do princípio do prazer*, Freud (1920) reelabora a teoria das pulsões. O autor reorganiza os grupos, não mais trata a dicotomia pulsões sexuais *versus* pulsões do ego, mas estabelece a diferença entre as pulsões de vida (Eros) e pulsão de morte (Thânatos). A vida psíquica, nessa nova concepção, seria regulada por essas duas tendências, a primeira tenta preservar a vida e manter certo nível de tensão, enquanto a segunda tenta reduzir a tensão a zero. Considera que a pulsão de morte estaria presente em todas as pulsões, que seu objetivo seria a de reduzir completamente as tensões, o que levaria o sujeito a um estado de nirvana, ou seja, a um estado de ausência de excitação.

Importante ressaltar que Freud considera que a compulsão à repetição está ligada à pulsão de morte Segundo Freud, os objetivos da pulsão de vida e da pulsão de morte seriam:

O objetivo do primeiro desses instintos básicos é estabelecer unidades cada vez maiores e assim preservá-las – em resumo, unir; o objetivo do segundo, pelo contrário, é desfazer conexões e, assim, destruir coisas. No caso do instinto destrutivo, podemos supor que seu objetivo final é levar o que é vivo a um estado inorgânico. Por essa razão, chamamo-lo também de instinto de morte (FREUD, 1938/1987, p. 173-174).

Na sequência, apresentarei a releitura desse conceito em Freud, feita por Jacques Lacan.

2.3.2. A pulsão em Lacan

No *Seminário VIII A transferência*, Lacan trata da função do *agalma*, a qual seria de um enigma, algo que tem valor e que apaixona: “Se este objeto os apaixona é porque ali dentro, escondido nele, há o objeto do desejo, *agalma*. É isso que dá o peso, a coisa pela qual é interessante saber onde está ele, este famoso objeto, qual é sua função, onde ele opera tanto na inter como na intra-subjetividade”. (LACAN, 1960-1961/1992, p.150).

Lacan relaciona o *agalma* à essência do desejo. O *agalma* serve de inspiração para o psicanalista construir, posteriormente, o campo do objeto *a*. O saber que se supõe é a respeito de como a pessoa poderia se satisfazer, enfim, o depositário do SsS é suposto ter sabido lidar com seus *agalmas*, com os objetos pulsionais. O objeto de desejo está suposto no sujeito amado. A suposição de saber é condição para o estabelecimento da transferência.

No *Seminário XI*, Lacan (1964/1998) trata a pulsão enquanto a “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, 1964/1998, p. 167). A pulsão constitui-se de forma dialética, de falta e busca de satisfação.

Nesse momento, o autor identifica o objeto perdido ao objeto *a*. No circuito da pulsão, a mesma “pode ser satisfeita sem ter atingido aquilo que, em relação a uma totalização biológica da função, seria a satisfação ao seu fim de reprodução, é que ela é pulsão parcial, e que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito” (LACAN, 1960/1998, p. 170). Assim, a pulsão é um movimento psíquico em torno de um objeto.

Nessa primeira elaboração, Lacan liga a pulsão e a repetição. É por meio da repetição que o sujeito goza, satisfaz a pulsão. O autor compara o objeto *a* com algo que obtura, tampa a produção. Quando o objeto aparece, a produção cessa. O encontro do sujeito com o objeto que tampona a falta trata-se da pulsão de morte, ou seja, da completude.

No *Seminário XX* (LACAN, 1972-1973/2003), o objeto passa a ser colocado no lugar de causa da produção. O que faz movimento é justamente a vontade de encontrar um modo de expressão para dar a ver ao menos os contornos do objeto pulsional que, para cada um de nós,

marcou um vazio no campo do Outro. Ao se deparar com a falta de um significante que viesse a poder nomear sua singularidade, o sujeito se vê convidado a inventar algo que ainda não existe.

A tendência de muitas pessoas, nesse momento, é desistir da elaboração. Na experiência com o grupo de professores, do qual Joana fez parte, alguns professores “pediram para sair”. Esses apresentaram justificativas como problemas nos horários, não estarem preparados para vivenciar uma nova perspectiva de ensino, não terem conhecimentos suficientes, enfim, trata-se de alguns indícios dessa posição de desistência. Outros ficaram presos à posição de pedir modelos já elaborados ao invés de se lançarem na aventura de construção de uma prática docente própria.

Assim sendo, é importante pontuar que é condição alguém poder sustentar, para seu parceiro, a difícil posição de ser dejetado: “O analista perde o valor de objeto precioso de maravilhamento para adquirir o valor de dejetado, rebotalho do processo analítico” (QUINET, 2000, p. 103). O analista, portanto, não responde do lugar de quem tem o *agalma*, o objeto precioso, o que permite ao sujeito buscar nele mesmo as condições para a sua produção.

2.4. O conceito de transferência

A transferência, tal qual concebida neste trabalho, é um vínculo que se estabelece exclusivamente nas relações humanas (FREUD, 1912). A transferência remete a estrutura de funcionamento do sujeito, como ele se relaciona com os outros.

A discussão do conceito de transferência é fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois proponho o entendimento da relação estabelecida entre o orientador e orientando a partir dessa noção, na medida em que, desde as primeiras pesquisas de Freud (1895), sabe-se que, em estado espontâneo, não manejado, a transferência pode se imiscuir à realidade atual do sujeito, fazendo com que ele encontre menos recursos para se dedicar a situação que deve ser resolvida aqui e agora.

Dada essa relevância, no que segue, primeiramente será apresentada uma retrospectiva histórica que permite compreender como o fenômeno foi descoberto e o conceito foi formulado e, então, serão apresentadas as principais modificações introduzidas por Jacques Lacan em sua formulação.

2.4.1. A transferência na obra de Freud

A noção de transferência surgiu na obra freudiana no texto *Estudos sobre a histeria* (1895), escrito em parceria com Breuer, um médico que utilizava o método da hipnose para tratar seus pacientes.

O colega de Freud discutiu o caso de uma paciente, designada de Anna O. que se encontrava em tratamento e que foi abruptamente encerrado devido ao impacto produzido, no médico, pelos sentimentos despertados pela paciente. Frente à interrupção do tratamento, por parte de Breuer, a paciente produziu um sintoma, uma gravidez psicológica. Freud, a partir do relato de Breuer, percebeu que havia uma relação entre a formação sintomática de Anna O. e o rompimento da relação médico-paciente. A conclusão de Freud é no sentido de que a intervenção do médico tem efeitos, sendo que a mesma pode influenciar sempre. Ele afirma que é a partir do trabalho do médico que dá o destino da relação transferencial, que pode produzir novos sintomas, a cura, repressão etc.

Freud inicia sua construção do conceito de transferência privilegiando sua dimensão de inércia, de resistência. Nos artigos dedicados a compor o que ficou conhecido como sua “metapsicologia”, Freud (1912) afirmou que a transferência pode ser considerada como uma reedição de conteúdos edípicos. Para ele, a transferência estabelece uma falsa ligação, um processo pelo qual o sujeito reatualiza, em suas novas relações, traços daquelas que teve com os seus genitores na infância.

Nesse sentido, cumpre esclarecer que essa formulação inicial não é produtiva para os estudos educacionais. Qual a vantagem, para um professor, reconhecer que, independente do que ele faça, seus alunos cobrarão dele as contas que não bateram na relação com seus pais?

Na transferência, o sujeito revive a forma de relação que ele estabelece com os outros. No texto *Recordar, Repetir e Elaborar*, Freud (1914) aponta que a transferência é um fragmento da repetição, “e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual” (FREUD, 1914, p. 197). Assim, o sujeito repete em lugar de recordar.

O que o paciente resiste em recordar é expresso pela atuação. Freud recomenda que o tratamento analítico aponte as resistências do paciente, dê um tempo para que esse se familiarize, para elaborá-la e, então, superá-la. Segundo Freud (1905/1989, p.110), as transferências são

reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo do passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição.

Freud também refere que o processo analítico não cria a transferência, mas a revela. Desse modo, a situação de análise pode possibilitar ao paciente reviver as experiências psíquicas que originaram conflitos, e o analista, a partir da intervenção, pode levar o sujeito a uma ressignificação das mesmas. Freud alerta para o manejo da transferência, pois, se o analista ignorá-lo, pode colocar em risco o tratamento.

No caso Dora, por exemplo, ele reconhece que não manejou precisamente a transferência de sua paciente, como se lê no que se segue: “não consegui dominar a tempo a transferência; graças à solicitude com que Dora punha à minha disposição no tratamento uma parte do material patogênico, esqueci a precaução de estar atento aos primeiros sinais da transferência [...], ainda ignorada por mim” (FREUD, 1905, p. 112).

Importante ressaltar que na análise e no processo de orientação, como proposto nesta tese, a transferência é o que sustenta o trabalho, o qual só é possível ser desenvolvido em parceria. Freud (1937/1987), em um de seus últimos textos, *Construções em Análise*, considera que o trabalho da análise envolve duas pessoas, cada uma delas tem uma tarefa específica. A tarefa do analista é:

a de completar aquilo que foi esquecido a partir dos traços que deixou atrás de si ou, mais corretamente, construí-lo. A ocasião e o modo como transmite suas construções à pessoa que está sendo analisada, bem como as explicações com que as faz acompanhar, constituem o vínculo entre as duas partes do trabalho de análise, entre o seu próprio papel e o do paciente. (FREUD, 1937/1987, p. 173-174).

Retomando a análise do fragmento do caso Dora, mais especificamente o manejo de Freud, é possível concluir que o momento de construção do conhecimento, nesse caso a concepção de transferência, por parte do analista, tem implicação direta com o encaminhamento do processo terapêutico.

Nesse sentido, apresento as formulações do psicanalista francês Jacques Lacan a respeito do conceito de transferência, as quais permitem avançar no manejo da mesma.

2.4.2. A transferência na obra de Lacan

Na impossibilidade de discutir a extensa obra de Jacques Lacan e sua contribuição para a reinvenção da clínica psicanalítica, no que segue privilegiarei três aspectos fundamentais para a compreensão das reformulações no conceito de transferência por ele introduzidas: as inversões dialéticas; a suposição de saber e a mobilização da energia sexual.

2.4.2.1. As inversões dialéticas e o manejo da transferência

Discutir sobre a transferência em Lacan é importante em função de suas novas considerações acerca do conceito freudiano. No texto *Intervenção sobre a transferência* (1951/1998), o psicanalista francês, na sua releitura de Freud, retoma o caso Dora para pensar a respeito da transferência. O objetivo do autor é analisar o manejo da transferência feito por Freud e seus efeitos no tratamento de Dora.

No texto mencionado, Lacan analisa a transferência de Dora em *termos de inversões dialéticas*. Segundo ele, a Psicanálise seria uma experiência dialética, noção essa que deve prevalecer quando se pensa sobre a natureza da transferência. No início de seu ensino, ele estabelece relações entre a Psicanálise e a dialética de Hegel. Considera que a dialética é uma “etapa necessária para se fazer brecha nesse mundo dito de positividade” (LACAN, 1963). Assim, a sua releitura de Freud passa necessariamente pela dialética. No caso da análise da direção dada por Freud no tratamento de Dora, ele a entende *a partir de uma série de inversões dialéticas* ou reviramento dialético.

Antes de discutir acerca do texto de Lacan, considero importante contextualizar o caso clínico em questão. Freud atendeu Dora, pseudônimo da paciente que tinha dezoito anos, por três meses no final do ano de 1900. O caso foi publicado em 1905 e se chamou *Fragmento da análise de um caso de histeria*. O próprio autor reconhece que o término prematuro do tratamento foi devido ao manejo deficiente da transferência. Um aspecto relevante é quanto ao entendimento de Freud acerca da relação estabelecida no tratamento. Segundo o autor, o analista participa da transferência e não somente o paciente. Salienta que a postura e interpretações do analista podem possibilitar ou não o avanço do tratamento.

Os manejos feitos por Freud ajudaram no tratamento de Dora, ao mesmo tempo em que foram responsáveis pela interrupção do tratamento por parte da paciente. No decorrer do caso, Freud confronta a moça quanto a sua participação na trama amorosa que envolve o sr. K, a sra. K e seu pai. Nesse processo, Lacan (1951/1998) pontua a existência de duas inversões dialéticas. Ele considera que a primeira inversão trata-se da posição de vítima à posição de cúmplice, na qual está em jogo a confusão entre a identificação feminina e a identificação masculina.

No desenvolvimento da primeira verdade de Dora, Lacan o entende como constituído por quatro tempos, a saber: (1) Dora ao narrar a situação, ela se desimplica da mesma; (2) a intervenção de Freud é no sentido de questionar sobre a sua parte na história, o que leva à implicação, interroga a responsabilidade de Dora na sua própria queixa e a desestabilização da versão apresentada por Dora; (3) a partir da intervenção, Dora retifica a narrativa, revelando que tinha parte ativa nos males dos quais se queixava; evidencia-se, portanto, a identificação ao pai impotente; e (4) Freud interroga sobre o início do sentimento de ciúme, visto que Dora ajudava o pai no caso amoroso do mesmo com a sra. K protegendo o casal de amantes. Os efeitos produzidos pela primeira inversão é o questionamento de Dora em relação à posição que ocupa nos seus próprios males.

Freud considerou que a função de Dora de proteger o casal de amantes não é a responsável por tanto sofrimento e entende que o ciúme aponta para o verdadeiro motivo: o mascaramento do interesse de Dora pela sra. K. Tal descoberta leva à segunda inversão dialética, do ciúme heterossexual para o homossexual. O processo é composto por três tempos: (1) Freud questiona a relação de Dora com a sra. K.; (2) Dora admite o apego erotizado à sra. K. e (3) Freud pontua o componente amoroso na raiva contra a sra. K e mostra a grande cumplicidade de Dora com a sra. K. A relação de Dora com a sra. K. aponta para o mistério da própria feminilidade de Dora. O tratamento é encerrado pela paciente nesse momento.

Segundo Lacan, faltou a Freud fazer a terceira inversão dialética, a qual teria sido desejável. Contudo, Dora interrompeu o tratamento. Para Lacan, faltou a revelação da questão histórica “o que é uma mulher?”. Segundo Couto (2004, p. 276), caso Freud a tivesse feito, “Dora poderia aceitar a cortesia masculina, reconhecer-se como mulher, ter acesso a sua feminilidade, e poderia desejar o objeto viril, oferecendo-se como objeto a quem ela haveria de amar”.

Lacan aponta que o manejo deficiente da transferência feito por Freud decorre do fenômeno da contratransferência. Segundo o autor, “A transferência não é nada de real no sujeito senão o aparecimento, num momento de estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes pelos quais ele constitui seus objetos” (LACAN, 1951/1998, p. 225).

Considero importante a ideia das inversões dialéticas proposta por Lacan para pensar sobre o estabelecimento do laço transferencial entre o professor-orientador e aluno-orientando e as intervenções feitas pelo professor-orientador no sentido de levar Joana a mudar de posição frente a sua própria escrita. Retomo essa discussão na parte II desta tese, no capítulo *A relação professor-aluno em movimento*, no qual analiso o início da transferência da orientanda a partir dos efeitos das intervenções da orientadora.

Importante ressaltar que na análise é preciso que o analista faça o manejo da transferência. No entanto, ele não consegue fazer isso com todo mundo. A condição necessária para a transferência é que o analisando suponha um saber diferenciado no analista. Ressalto que a transferência não é condicionada pelo analista, mas, sim, pelo analisante. Ao analista cabe a função de saber utilizá-la, o que em Psicanálise é denominado de manejo da transferência. Assim, tornou-se necessário investigar como essa suposição se instala.

2.4.2.2. A suposição de saber e a instauração das condições para o manejo produtivo da transferência

No *Seminário VIII*, Lacan (1960-1961/1992) avança na elaboração do conceito de transferência. Nesse momento, constata-se uma passagem: a saída da concepção da transferência enquanto uma reedição de relações anteriores para uma perspectiva do amor de transferência, evidenciando, assim, a problemática do amor.

Nesse seminário, Lacan (1960-1961/1992) retoma o texto *O Banquete*, de Platão, para tratar a respeito do amor. Por essa razão, julgo importante trazer, mesmo que resumidamente, elementos do *Banquete*.

O Banquete é um diálogo platônico, o qual é constituído por uma série de discursos que versam a respeito do amor. *Agaton*, poeta ateniense, promove uma festa cujo convidado mais importante é Sócrates. Um dos convidados, Eriximaco, propõe uma discussão, na qual todos deveriam fazer um discurso a respeito do amor. A partir dessa proposta, Sócrates sugere

que a discussão deveria começar com a definição de amor. A definição de amor, segundo Platão, é como a junção de duas partes que se completam, sendo que a beleza do amor reside na completude, o todo indissociável. Essa concepção de amor é importante, pois no decorrer do trabalho apresento a contraposição de Lacan a esse conceito presente no *Banquete*.

Além do conceito de amor apresentado no *Banquete*, outro aspecto é relevante, a saber: a posição que o Sócrates ocupa na situação ocorrida no Banquete: ele é o convidado mais importante cuja opinião é prezada por todos. A proposta de que os convivas se dediquem a conceituar o amor é de sua autoria. O filósofo, inclusive, declara-se autorizado a falar a respeito desse assunto por ter sido, em sua juventude, aluno de uma sacerdotisa que lhe havia ensinado a genealogia do amor. No debate, Sócrates é colocado no lugar de mestre, daquele que sabe.

O que nos interessa, entretanto, é o fato de Sócrates não ocupar o lugar onde ele foi colocado. Ao invés de se pronunciar sempre magistralmente, ele vai alternando momentos de silêncio, provocações, apresentação de ideias, reconhecimento, como também estimulando os participantes da discussão. Ou seja: ele não se atém ao lugar de dono exclusivo do saber, mas age para colocá-lo em circulação.

Posto isso, voltemos às elucubrações que Lacan (1960-1961/1992) faz a respeito do conceito de transferência motivado pelo estudo desse texto. Ele chama a atenção para a relação entre Sócrates e Alcebiades, considerando duas posições amorosas diferentes: do amante e do amado. Lacan analisa a relação entre Sócrates, o mestre, e Alcibiades, o discípulo. Na relação, o que caracteriza o amante é que ele não sabe o que lhe falta, sujeito da falta, enquanto o amado é caracterizado por aquele que não sabe o que tem que gerou o amor do amante.

Sócrates entende o amor na perspectiva da complementaridade, na ideia de que dois se transformam em um. Segundo o filósofo, ama-se sempre aquilo que lhe falta e isso que falta está no outro. Lacan se opõe a essa noção. Para o psicanalista, não se trata de um completar o outro, não se faz um, segundo ele “Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo” (LACAN, 1964/1998, p. 178).

Lacan considera esse ponto crítico como a articulação fundamental do problema do amor. Segundo o autor: “O problema do amor nos interessa na medida em que vai nos permitir compreender o que se passa na transferência – e, até certo ponto, por causa da transferência” (1960-1961/1992, p. 43). Ele situa o problema do amor justamente quanto “o que falta a um não é o que existe, escondido no outro” (p.46). Assim, o que nos interessa

nesse entendimento de amor de Lacan é justamente o que está presente no engendramento do amor, a saber: a falta e o não saber (ignorância).

No caso, para Alcebiades, o *agalma* (termo grego que designa um objeto precioso, uma caixa de jóias) está em Sócrates, objeto de desejo que provocou o amor de Alcebiades por Sócrates. Segundo Lacan (1960-1961/1992), Alcebiades toma Sócrates como algo precioso.

Nessa perspectiva, é possível considerar Sócrates como o objeto da pulsão, pois, como afirma Lacan (1956-1957/1995), o objeto é variável e sempre aponta para a falta, e a tentativa do sujeito de saná-la leva a constante busca pelo objeto perdido, a qual é sempre frustrada. O autor diz:

no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado. É através da busca de uma satisfação passada e ultrapassada que o novo objeto é procurado, e que é encontrado e apreendido noutra parte que não noutra ponto a que se procura. (LACAN, 1956-1957/1995, p. 13)

Lacan (1960-1961/1992) reformula a concepção de relação sujeito-objeto no *Seminário VIII*. Afirma que o objeto não é total, “é esta alguma coisa que é visada pelo desejo como tal, que acentua um objeto entre todos, por não ter comparação com os outros. É essa acentuação do objeto que responde a introdução, em análise, da função do objeto parcial” (LACAN, 1960-1961/1992, p.149).

O autor também refere que ele está no centro do desejo e considera que se o objeto apaixona, como no caso de Alcebiades e Sócrates, “é porque ali dentro, escondido nele, há o objeto do desejo, *agalma*” (LACAN, 1960-1961/1992, p.149). Lacan conclui afirmando que o que motivou o amor de Alcebiades por Sócrates foi que o primeiro possuía o *agalma*.

Essa metáfora interessa, na medida em que possibilita pensar a relação professor/orientador-orientando, na perspectiva em que o orientando supõe que quem sabe é o professor, esse tem o que é desejado, o saber. A questão que se coloca é justamente quanto à posição do professor: o que ele faz com esse endereçamento de amor?

O amor de transferência, esse endereçamento, é uma condição de possibilidade de uma análise. É também uma condição de possibilidade de uma análise o fato de o analista possa ter em conta esse endereçamento, pois é desse lugar que nos é oferecido no discurso do analisante que pode surgir uma palavra que tenha efetividade. O amor na transferência intensifica, impulsiona a produção de efeitos de sujeito, de verdade (produção de S1) na medida em que a palavra é ouvida como de um lugar Outro, de um lugar terceiro, da verdade (PEREIRA, APPOA, 2012, s/p)

Defendo a tese de que a transferência pode facilitar a vida do orientador na medida em que o orientando supõe saber no orientador. Via essa suposição, o aluno vai ouvir sua palavra como tendo sido pronunciada de um lugar Outro, atribuindo-lhe, por assim dizer, um valor mais precioso do que as demais palavras. Segundo Lacan, “Pelo simples fato de haver transferência, estamos implicados na posição de ser aquele que contém o *agalma*, o objeto fundamental de que se trata na análise do sujeito” (1960-1961/1992, p. 194).

Ainda nesse texto, Lacan (1960-1961/1992) apresenta a elaboração do conceito de Sujeito Suposto Saber (SsS). O autor refere que Sócrates, no Banquete, é lugar de transferência, ele ocupa o lugar de suposto saber. A suposição do saber implica o amor, Alcebíades ama o saber que supõe em Sócrates. Assim, a suposição de saber, por parte do analisando, na figura do analista, seria a condição para a instauração da transferência.

2.4.2.3. A mobilização da energia sexual na faceta de trabalho

No *Seminário XVII*, Lacan (1969-1970/1992) deixa a perspectiva do SsS na instauração da demanda dirigida ao analista. Ele percebe que, em uma análise, o mais importante não é que o analista saiba algo, mas, sim, que possa abrir mão de uma parcela de seu narcisismo para dar crédito ao outro. Mesmo quando as formulações de seu paciente são ainda insípidas e inconsequentes, ele espera por algo melhor, pois ele supõe saber no paciente, “O analista diz àquele que está para começar – *Vamos lá, diga qualquer coisa, vai ser maravilhoso*. É ele que o analista institui como sujeito suposto saber” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 50).

Ao invés do analista encarnar o sujeito suposto saber, Lacan coloca o analisando no lugar de suposto saber. Essa nova perspectiva requer a paciência do analista, como um manejo do mesmo no que se refere ao momento inicial da análise, o qual o analisando está preso à ideia de quem sabe a respeito do seu sofrimento é o analista. Ao não responder desse lugar, o analista possibilita ao analisando que construa o seu saber acerca do seu sofrimento.

No caso do trabalho de orientação, o orientador precisa ter paciência com todos os alunos que começam um trabalho. Spinelli (no prelo), ao tratar a respeito do manejo da transferência, por parte do orientador, em contexto de formação do pesquisador na universidade, refere que colocar a transferência a serviço da produção de bens culturais só é

possível à medida que “o orientador ocupa o lugar de SsS na transferência **sem se investir dele**, ou seja, é quando entra em vigor o *desejo do analista*. Isso acontece quando o professor coloca-se como suporte do objeto *a*, fazendo a transferência girar, entrar em movimento” (no prelo, s/p).

O estabelecimento do sujeito suposto saber tem como efeito o amor, para Lacan: “Com o surgimento do amor se dá a transformação da demanda, uma *demanda transitiva* (demanda de algo, como por exemplo, livrar-se de seu sintoma) torna-se uma *demanda intrasitiva* (demanda de amor, de presença, já que o amor demanda amor)” (QUINET, 2000, p. 29).

No *Seminário XX*, Lacan (1972-1973/2008, p. 23) retoma a ideia de amor, considerando-o “o signo de que trocamos de discurso”. O amor seria a mola que promoveria as mudanças no sujeito, “troca de discurso- isso mexe, isso os, isso nos, isso se atravessa” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 24). Na transferência, as relações perduram. Ela pode sustentar um período de elaboração longo, como é o caso de uma pós-graduação.

É possível dividir em dois momentos a elaboração do conceito de amor em Lacan: (1) O amor se deve à suposição de saber (conhecida como primeira clínica) e (2) O amor deve ser lido como um signo da troca de discurso, o qual é efeito do agenciamento pelo não sentido como agente que está no discurso do analista (segunda clínica).

Na primeira elaboração o que levaria a construção do saber é o desejo de saber, enquanto na segunda, o que promove o saber é objeto *a*, objeto causa de desejo. A função do orientador, nessa última perspectiva, é colocar em movimento o objeto da pulsão a partir de um lugar vazio.

Até o presente momento, tratou-se de compreender o conceito de transferência. No próximo item, discuto o conceito de transferência de trabalho, a partir do qual busco compreender o laço que se estabelece entre o professor/orientador-orientando e seus efeitos no ensino da escrita acadêmica.

2.4.3. A transferência de trabalho

É relevante tratar desse conceito em função do entendimento da natureza do laço estabelecido entre o orientador e orientando. O conceito de “transferência de trabalho”, termo proposto por Lacan (1964b/2001) é pertinente por se tratar de um encaminhamento da transferência para uma produção escrita, portanto fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa. Primeiramente, considero importante ressaltar que Freud não faz uso da expressão *transferência de trabalho*, mas já fazia referência às questões implicadas no processo de transmissão de um conhecimento.

Para as discussões sobre a sua ciência, Freud criou a *Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras*, da qual era o líder, e coordenava os trabalhos. As reuniões tinham um ritual; cada membro apresentava o seu texto, depois havia a discussão e, por fim, Freud proferia a palavra final sobre a discussão. Em 1908, dessas reuniões se originou a *Sociedade Psicanalítica de Viena* e, mais tarde, a *Associação Psicanalítica Internacional (IPA)*, cujo modelo serviu para inúmeras sociedades espalhadas pelo mundo (GAY, 2001).

Chamo a atenção para a presença do texto como ponto de partida para as discussões, tanto no grupo das quartas-feiras de Freud, quanto no trabalho do cartel proposto por Lacan (1964/2001). Quanto à experiência de Freud nos encontros do grupo, ele mesmo diz:

A partir do ano de 1902, certo número de jovens médicos reuniu-se em torno de mim com a intenção expressa de aprender, praticar e difundir o conhecimento da psicanálise.[...] penso que fiz o possível para transmitir meu conhecimento e experiência aos outros. Houve apenas duas circunstâncias inauspiciosas que terminaram por me afastar internamente do grupo. Não consegui estabelecer entre os seus membros as relações amistosas que devem prevalecer entre os homens que se acham empenhados no mesmo trabalho difícil, nem consegui evitar a competição pela prioridade a que dá margem, com tanta frequência, esse tipo de trabalho em equipe” (FREUD, 1914/1987, p.36).

Lacan (1964/2001), na ata de fundação da *Escola Freudiana de Paris*, de 1964, apontava para a questão da transmissão da psicanálise e os riscos dos membros da Escola operarem pela via do dogma, da verdade absoluta, da colagem imaginária aos mestres. Esse aspecto levantado por Lacan é relevante para pensar que nessa colagem que ocorreu com o grupo coordenado por Freud, muitos eram seguidores de um mestre, participavam das discussões no sentido de reafirmar as ideias do mestre, de maneira que os membros do grupo

colocavam Freud em um lugar de profeta, estabelecendo, assim, uma relação de cunho “teológico”.

Segundo Gay (2001), o objetivo inicial de Freud era estabelecer discussões inspiradoras com seus colegas, na busca de reproduzir a experiência frutífera que tivera com Fliess, o que se pode considerar que, para Freud, os participantes do grupo eram “substitutos” de Fliess. Freud busca no grupo encontrar interlocutores como Fliess, no entanto, não foi o que aconteceu. No início, as discussões eram harmoniosas, mas, com o passar do tempo, a agressividade passou a ser o tom dos encontros. Isso permite concluir que, como no caso Dora, Freud não conseguiu manejar a transferência estabelecida no grupo de trabalho, não conseguiu encaminhar a agressividade para a produção.

Lacan, visando a romper com esse tipo de relação que, segundo ele, não promoveria a construção de saber, mas a mera reprodução, propõe como um dos dispositivos da sua escola, o cartel, dispositivo para a transmissão da psicanálise já apresentado nesta tese.

Neste momento, considero pertinente tratar da função do elemento *mais-um* na produção do texto acadêmico por considerar a função do orientador como o *mais-um*. Na perspectiva de uma universidade *descompleta*, ideia apresentada no capítulo anterior, é possível considerar a transposição da produção do cartel na psicanálise para a produção do texto acadêmico.

A proposta de funcionamento do cartel está referenciada no entendimento de Lacan das relações estabelecidas no grupo. O funcionamento do grupo é marcado por fenômenos imaginários. Esse fato pode representar um obstáculo à elaboração de um trabalho intelectual. Não é de se estranhar o estreitamento do laço que se estabelece entre seus membros. O estudo em cartéis está enlaçado na transferência de trabalho, uma vez que as pessoas se reúnem para discutir a partir de um tema comum, ocorrendo, então, a identificação com uma questão, que culminaria, assim, na construção de um texto próprio. O objetivo, portanto, é resolver um problema, um enigma.

A identificação por uma questão e a busca pelo *mais-um* marcam um lugar diferente do de líder. O pedido é dirigido a alguém que o grupo supõe possuir um saber acerca do tema. Importante salientar que essa busca não é da ordem de um ensino, mas de um desejo de desvendar a questão com a qual o grupo se encontra transferenciado. Isso remete à discussão sobre a transferência de trabalho, na qual se verifica: primeiro, que o surgimento do desejo de saber se evidencia no aprofundamento das questões suscitadas nos próprios textos estudados e

sua relação com a prática; segundo, no desejo de colocar em discussão aquilo que se está pensando.

O *mais-um*, portanto, “será encarregado de velar pelos efeitos internos do empreendimento e de provocar sua elaboração” (QUINET, 2009, p. 85). Levando para o campo da orientação, vê-se que a tarefa do orientador é fazer com que o orientando produza um trabalho pessoal ao invés de permanecer em uma posição de fazer o que imagina que o outro queira.

3. FACETAS DO AMOR NA ESCOLA: TRANSFERÊNCIA E LAÇO SOCIAL

No amor, o que se visa, é ao sujeito, ao sujeito como tal, enquanto suposto a uma frase articulada, a algo que se ordena ou pode se ordenar por uma vida inteira. Um sujeito, como tal, não tem grande coisa a fazer com o gozo. Mas, por outro lado, seu signo é suscetível de provocar o desejo. Aí está a mola do amor. (LACAN, 1972-1973/2008, p.56)

O presente capítulo tem como objetivo privilegiar a dimensão de abertura para o novo, para a produção do conhecimento que se instaura quando, em ambiente escolar, a transferência recebe um tratamento que a considera como uma via privilegiada para a possibilidade de transformar a energia psíquica (libido) em combustível para a elaboração intelectual.

Como já mencionado na introdução do trabalho, o conceito de saber, na concepção psicanalítica lacaniana, tem um contorno específico: encontrar-se erotizado, articulado às cadeias de gozo. Mrech (1999, p. 80) frisa “que os sujeitos não estruturam a sua captação do mundo de forma neutra. Eles a estruturam a partir das modalidades de gozo apresentadas inicialmente por sua família”.

Posto isso, cumpre explicitar o conceito de saber. Em sua tese de doutorado, que versa a respeito de uma modalidade de engajamento de alunos com o conhecimento articulado, D’Agord (2000), apresenta uma distinção entre conhecimento e saber que pode ser útil para a introdução desta discussão, a saber:

O conhecimento é uma construção que pode ser desenvolvida através de dispositivos didáticos. Através desses dispositivos, aquilo que a humanidade levou séculos para estabelecer, um jovem pode construir em um determinado período de escolaridade. Já o saber é resultado de uma experiência, é pessoal, não é adquirido, mas conquistado, por isso não é transmissível. É preciso passar por uma experiência que pode ser uma experiência ensino-aprendizagem ou uma experiência de vida. O saber fica como uma marca, que não desaparece jamais. (D’AGORD, 2000, p.145)

Em poucas palavras, pode-se dizer, portanto, que, tal qual a libido, o saber permanece inscrito no corpo do sujeito. A libido relaciona-se com os chamados objetos pulsionais que, impossíveis de serem especularizados, lançam o sujeito em uma busca que, caso seja transformada em trabalho de elaboração, pode levá-lo às modalidades sublimadas de endereçamento da própria sexualidade. (LACAN, 1964/1998)

Então, por articular o saber com o corpo de quem o produz, a base do capítulo são as elaborações que Lacan (1972-1973/2008) fez, no *Seminário 20*, cujo título original francês joga com a homofonia entre “encore” (ainda) e “en corps” (no corpo). Mais especificamente, privilegiarei as elaborações a respeito das relações entre o discurso do analista, um dos quatro descritos por ele no período que ficou conhecido como “a teoria dos quatro discursos” e a emergência do sentimento amoroso presente na transferência.

O capítulo é composto por duas partes. A primeira, centrada mais especificamente em torno da função do objeto pulsional na organização do laço social, mobiliza modos de apreensão do discurso do analista em contexto escolar. A segunda, por sua vez, recupera alguns elementos de trabalhos que já tematizaram a presença da transferência na escola e de seus efeitos.

3.1. A transferência e o discurso do analista

Nesta seção, pontuo, especificamente, as características do manejo da transferência que proporcionam uma abertura para a criação. Para tanto, antes de apresentar a noção lacaniana de discurso, formulada no final da década de 1960, a qual entende o discurso como o que faz o laço social, cumpre lembrar o conceito de “vel da alienação”, já apresentado no item 2.2.2 desta parte do trabalho.

O assujeitamento é constituído por dois tempos, a saber, alienação e separação. O primeiro consiste na adesão ao sentido oferecido pelo Outro, enquanto o segundo implica no esvaziamento desse sentido. Importante ressaltar que a alternância entre alienação e separação se repete durante todo o decorrer da vida do sujeito.

Para compreender a especificidade do discurso do analista, é necessário lembrar que, desde 1964, Lacan já correlacionava a possibilidade de criação do novo com a súbita percepção, por parte de alguém, do não sentido. Em sua explicação da constituição da subjetividade, as duas operações que a compõem (alienação e separação) passam, necessariamente, pelo campo do objeto “a”, *non-sensical* por natureza, impossível de ser especularizado.

A partir da formulação da teoria dos discursos, Lacan refinou a visão de sujeito, a qual passou a ser dinâmica, referida à sua inserção no laço social. A partir do tipo de laço no qual um sujeito foi inserido, ele estabelece diferentes tipos de relação com seus pares, com o saber

e com a verdade de seu desejo inconsciente. Lacan (1969-1970/1992) nomeia como “discurso” esse laço social que determina uma posição com a palavra.

No *Seminário XVII*, o discurso é uma estrutura que vai além das palavras, *um discurso sem palavras*:

É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas.[...] o que se passa em virtude da relação fundamental, aquela que defini como sendo a de um significante com um outro significante (LACAN, 1969-1970/1992, p.11).

Lendo a citação acima, veremos que Lacan frisa as “relações estáveis” que se estabelecem entre quatro letras da álgebra por meio da qual ele formaliza os discursos, remetendo-as ao enlaçamento dos quatro lugares por meio dos quais a estrutura é composta, quais sejam: o agente, a verdade, o outro e a produção.

Em poucas palavras, esses lugares podem ser assim compreendidos:

- a) *Agente*: é o lugar que organiza o discurso, a posição dominante;
- b) *Verdade*: é o lugar que, por ser parcialmente inacessível, sustenta a continuidade da produção discursiva;
- c) *Outro*: é aquele a quem, inserido em um discurso, o sujeito se dirige ao falar; e
- d) *Produção*: é o efeito do discurso, o que resta fora da captação das palavras.

Posto isso, cumpre pontuar que a Figura 2, a seguir, formaliza como se organizam espacialmente os termos da estrutura, pensados, por Lacan, a partir de uma preocupação com a topologia.

Figura 2 - Estrutura dos lugares no discurso (LACAN, 1969-1970, p. 179)



Os lugares notados na Figura 2 são ocupados pelos seguintes termos:

- **S1**: o significante mestre, que, a princípio, está fora do discurso comum, como por exemplo, o nome próprio, que excede às demais categorias gramaticais;

- **S2**: o saber inconsciente, referido à lógica que rege a cadeia significante. Relaciona-se com a seguinte expressão da linguagem comum: uma palavra puxa a outra;
- **\$**: o sujeito do desejo inconsciente, efeito de uma articulação significante e a ser compreendido como uma instância diferente do “eu”;
- **a**: o objeto mais de gozar, relacionado tanto à instância da satisfação pulsional quanto à causa do desejo inconsciente.

Para o autor, a sequência dos elementos é sempre a mesma, o que se altera através do deslocamento de quarto de giro no sentido anti-horário, e a posição dos elementos. Assim, o conjunto formado pelos lugares, termos e regras de circulação dos elementos faz com que resulte no surgimento de quatro modalidades discursivas, a saber: mestre, universitário, da histérica e do analista⁸.

Posto isso, a Figura 3, a seguir, apresenta os discursos.

Figura 3 - Matemas dos quatro discursos formalizados por Lacan (1969-1970)

Discurso do mestre	Discurso da histérica	Discurso do analista	Discurso Universitário
$\underline{S1} \rightarrow \underline{S2}$	$\underline{\$} \rightarrow \underline{S1}$	$\underline{a} \rightarrow \underline{\$}$	$\underline{S2} \rightarrow \underline{a}$
$\$ \blacktriangle a$	$a \blacktriangle S2$	$S2 \blacktriangle S1$	$S1 \blacktriangle \$$

Para diferenciar um discurso do outro, Lacan adota a via de explicar as diferenças por meio da comparação das diferentes funções do agente na estrutura do discurso, pois ele é dominante do discurso.

Segundo Lacan (1969-1970/1992), o que caracteriza o discurso do mestre/senhor (DM) é o domínio, a lei é o que rege esse discurso. O S1 está na posição de agente, assim, o significante mestre determina o funcionamento de acordo com as leis, ele ocupa o lugar de ideal, de autoridade, enquanto o sujeito ocupa a posição de verdade. Nessa configuração, há o recalçamento da falta, o “sujeito oculta a verdade de sua divisão, querendo se fazer representar como se fosse uno” (RIOLFI e RIBEIRO, 2010, p. 527).

Na configuração do discurso universitário, as relações são agenciadas pelo saber, lugar que ocupa a posição de agente, ou seja, aquilo que move e determina o funcionamento da estrutura. Importante ressaltar que nessa estrutura não há espaço para o não-saber, o qual está fora do jogo das relações estabelecidas entre os sujeitos. O sujeito ocupa a posição de

⁸ Cumpre ressaltar que os nomes dos discursos não se relacionam empiricamente com os lugares que designam. Por exemplo, o discurso universitário não necessariamente ocorre em uma instituição universitária.

produção, sendo efeito do saber vigente. Importante ressaltar que esse discurso coloca a existência de um conhecimento ao qual o sujeito deve se assujeitar, alienando-o a esse conhecimento.

No discurso da histérica, a posição do agente é ocupada pelo \$, o sujeito dividido, marcado pela dúvida e questionamentos, o qual “estabelece uma organização de suas falas a partir da demonstração do mal estar gerado por sua divisão” (RIOLFI e RIBEIRO, 2010, p. 527). O lugar dominante é o sintoma, o sujeito é compelido pela associação livre e é levado a falar do seu sintoma, o que permite o surgimento do inconsciente. Nessa configuração, o sujeito encaminha a sua ignorância, suas interrogações ao outro, pois, no seu entendimento, o saber está no outro.

Esse discurso permite que o sujeito interrogue o outro, de modo que o saber produzido é resultado dessa interrogação. Segundo Lacan (1969-1970/1992, p. 21), “O que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é o discurso da histérica”. Nesse processo de produção de saber outro aspecto importante diz respeito à posição do S1, que ocupa o lugar do outro, a quem o sujeito dirige a demanda.

Uma intervenção educativa que considera a parceria como condição para a escrita bem sucedida de textos acadêmicos, o caso desta tese, requer a inclusão do discurso da histérica, pois ao dirigir a demanda para orientador, o aluno reconhece a sua falta, condição para que o sujeito produza.

Por fim, no quarto discurso, o do analista, o lugar dominante é ocupado pelo objeto *a*, objeto causa de desejo. Nessa estrutura discursiva, o sujeito ocupa a posição do outro, a “expressão subjetiva é deixada ao outro, isto é, ao interlocutor” (RIOLFI e RIBEIRO, 2010, p. 527). Nessa busca, na qual o sujeito procura o saber sobre si, ele conta com a figura do analista, o qual se coloca à disposição como um lugar vazio. Esse lugar de vazio ocupado pelo analista possibilita que o sujeito produza os significantes de sua divisão (LACAN, 1969-1970/1992).

Assim, esse discurso leva o sujeito a produzir outros saberes ou, ainda, a questionar e a relativizar os saberes que possui, posto que o “não sentido” vai incidir sobre sua formulação anterior.

A passagem de um discurso a outro não ocorre de forma automática, é necessário, no caso de orientação de trabalhos acadêmicos, que o orientador force a entrada de seu aluno em outro laço social. Estamos considerando, portanto, que a intervenção do orientador pode forçar (no sentido de “forçamento simbólico”) a passagem de um discurso a outro.

Importante ressaltar que, segundo Lacan, toda e qualquer mudança de discurso passa necessariamente pelo discurso do analista (DA), sob o signo do amor de transferência. Assim, Lacan liga, sem dúvida, o DA com o amor de transferência. Essa relação estabelecida por Lacan é essencial para se pensar uma intervenção educativa que promova movimentos na produção do escrito do aluno, pois sem transferência não é possível precipitar mudanças na posição do aluno frente a sua escrita.

Na continuidade da reflexão acerca da transferência e sua relação com o discurso do analista, no que se segue discuto as possibilidades de intervenção do educador, as quais incluem o discurso do analista.

3.1.1. Manejos do orientador que incluem o discurso do analista

Abordarei a intervenção do orientador tomando a inclusão do discurso do analista enquanto aquele que precipita a mudança de discurso. Essa estrutura discursiva nos interessa particularmente em função da mesma abrir caminhos para a transformação da posição discursiva do sujeito, no caso desta pesquisa, a mudança da posição enunciativa do orientando durante o processo de produção do texto acadêmico. Os dispositivos de transformação propostos pela psicanálise que nos interessam para pensar a intervenção do orientador são o silêncio e o equívoco.

A noção de equívoco foi apresentada no capítulo anterior deste trabalho quando discuti o conceito de inconsciente freudiano. Como já apontado, o ato falho (como o chiste, o sintoma e o sonho) são formações do inconsciente, o que significa dizer que são traduções da verdade do sujeito, representantes de um “saber não sabido” daquele que o produz.

Desde o surgimento da psicanálise, a noção de equívoco vem sendo utilizada para a cura psicanalítica. Ao introduzir o equívoco, o discurso do analista remete a “uma leitura outra ao que se enuncia de significante, o que permite ao sujeito romper com o senso-comum e abrir espaço para inventar uma expressão de sua singularidade”. (RIOLFI, 2011b, p. 116).

Tendo a psicanálise como fundamento de sua articulação teórica, Riolfi (2005) trata o equívoco não como um acidente contingencial, mas como fato estrutural da linguagem, considerando que o mesmo tem efeitos potentes de ruptura do assujeitamento, ruptura essa que seria intransponível.

Nesse sentido, o aparecimento do equívoco aponta para o sujeito do inconsciente, de modo que sua manifestação na fala ou na escrita rompe e desestabiliza os significados. Trata-se, portanto, de uma irrupção necessária para que a dialética da alienação e separação ocorra. Isso porque quando os sentidos são totalmente partilhados não há possibilidade de que a separação ocorra. Assim, em uma relação de orientação, por exemplo, é preciso que o orientador não preencha de significados os dizeres de seus orientandos para que o orientando possa se espantar com o *non sense* e separar-se dos significados já oferecidos socialmente.

Um aspecto importante do equívoco é que o mesmo serve para, segundo a autora, deixar que o significante funcione na sua essência, ou seja, “não necessariamente atrelado ao significado pretendido por quem o enunciou” (RIOLFI, 2005, p. 224).

Neste trabalho, notamos que a orientadora, nas trocas de *e-mails* com Joana, reconhece o equívoco tal como definido por Riolfi (2005)⁹. Ao apontar para a orientanda os equívocos produzidos por ela, por exemplo, a orientadora trabalha para que a aluna perceba sua posição dividida e possa se responsabilizar por essa posição (no caso, o não envio do texto em anexo no *e-mail*). Como aponta Riolfi (2005), é possível considerar o equívoco como constituinte tanto do sujeito quanto da linguagem. A intervenção da orientadora potencializa o equívoco e, a partir de seus desdobramentos, pode-se identificar o deslocamento da posição subjetiva de Joana.

Ressalto que a intervenção da orientadora, ou de qualquer parceiro envolvido no processo de escrita, deve funcionar não como uma interpretação do ato falho, mas como algo que permita à orientanda deparar-se com algo que, a princípio, não faz sentido, mas que em algum momento é possível dar consequência na sua formação. Trata-se, portanto, de uma intervenção que não é da ordem moral: não emite juízos de valores sobre o esquecimento do aluno, não dá uma interpretação fechada, um significado pronto e não considera o esquecimento da aluna como algo pessoal. No caso de Joana, ao se dar conta do que estava em jogo, ou seja, a resistência em submeter seu texto à apreciação da orientadora, ela assume as suas dificuldades e “promete” dar um encaminhamento para elas. É possível considerar essa promessa como um ato responsável, visto que na sequência de e-mails ela passa a enviar um maior número de textos e a demandar, à orientadora, intervenções no texto.

Para pensar a respeito do silêncio, tomamos o artigo “O duplo estatuto do silêncio”, no qual Juliana Hernandez (2004) trata a respeito da noção do silêncio na perspectiva

⁹ Ressalte-se que no capítulo 2 da segunda parte desta tese, realizo uma análise mais aprofundada das trocas de e-mails entre orientadora e orientanda.

psicanalítica dos primeiros trabalhos de orientação lacaniana. Hernandez defende a tese de que há um duplo estatuto do silêncio: o do *vazio* (impossível de ser preenchido) e o da *falta* (passível de preenchimento).

Para exemplificar esse duplo estatuto, a autora faz uma pesquisa a respeito do silêncio em quatro campos do conhecimento: a literatura, a filosofia, a linguística e psicanálise. No primeiro, volta-se ao exame das obras de Clarice Lispector; no segundo, de Badiou, no terceiro, de Eni Orlandi e, no quarto, de Jacques Lacan.

Dada a especificidade desta tese, abordarei a análise que Hernandez faz das concepções de silêncio na linguística e na psicanálise, duas áreas que a autora aproxima, fazendo uma ressalva a respeito das dificuldades de aproximação desses dois campos. O movimento feito pela autora foi considerar a concepção de silêncio para a linguística para refletir a respeito do silêncio do analista enquanto intervenção clínica. A autora salienta que toda a importação de conceitos de uma área para outra comporta riscos. No caso das duas áreas, Hernandez (2004) ressalta que existe uma dificuldade especial que vem da diferença de entendimento de sujeito e de linguagem.

Essa aproximação, a meu ver, foi muito produtiva. Comentando o modo por meio do qual o conceito de silêncio costuma ser tomado na linguística, a autora explicita que a versão mais corrente é a do implícito e a da eclipse. Assim, o silêncio seria o “não-dito [...] que encontra correspondência na palavra, é passível de se tornar dito, é anunciável” (HERNANDEZ, 2004, p.134). Trata-se, portanto, do silêncio da *falta*.

Posto isso, destaca aquilo que considera ser o avanço feito por Orlandi (1997): apresentar uma nova concepção de silêncio, ao invés de tomá-lo como algo secundário, como “resto” de linguagem. A autora salienta que Orlandi aborda o silêncio pelo que ele é, e não pelo que não é. Explica que a linguista propõe duas formas de entendimento a respeito da relação entre linguagem e silêncio. Na primeira, o silêncio é entendido “como mais do que um complemento da linguagem, argumentando que ele tem um ‘caráter necessário e próprio’” (HERNANDEZ, 2004, p.135). Sua função seria a de garantir o movimento dos sentidos. Assim, o silêncio não estaria fora da linguagem, nem seria um complemento, mas um “possibilitador de efeitos de sentido, o que põe em jogo os processos de significação” (HERNANDEZ, 2004, p. 135).

Na segunda, Orlandi toma o silêncio como exterior à linguagem, um estado primeiro em torno do qual a palavra se movimenta. O entendimento de Hernandez é que o silêncio é

tomado pela autora como “a marca, na linguagem, da incompletude” (HERNANDEZ, 2004, p.135), própria a todo processo discursivo.

A não-completude, que é própria a todo processo discursivo, vista na perspectiva da questão do silêncio, fica então assim: a) o silêncio, na constituição do sujeito, rompe com a absolutização narcísica de eu que, esta, seria a asfixia do sujeito já que o apagamento é necessário para a sua constituição: o silenciamento é parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação, é o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento; b) o silêncio, na constituição do sentido, é que impede o *non sense* pelo muito cheio, produzindo o espaço em que se move a materialidade significante (o não-dito necessário para o dito) (ORLANDI, 1997, p. 51)

A conclusão de Hernandez é que Orlandi está “propondo outra forma de silêncio, fundador, que tem lugar como um operador lógico que permite que haja a própria possibilidade de significar” (HERNANDEZ, 2004, p.136). A partir de um caso clínico, a autora salienta que, em sua avaliação, a principal vantagem dessa concepção de silêncio é a possibilidade de tomá-lo como um operador lógico a partir do qual o sujeito falante pode significar. Tendo, portanto, explicitado sua concordância com a posição da linguista, a autora tenta associá-la com a visão de silêncio na psicanálise. Afirma: “poderíamos entender que [Orlandi] está falando de um silêncio que está na cadeia significante, nos seus intervalos, e um silêncio que marca a incompletude do Outro” (HERNANDEZ, 2004, p.135).

Para compreender a inquietação que o sujeito do caso clínico comentado tinha quando o silêncio se instalava, a pesquisadora recorre à noção de silêncio proposta por Lacan, especificamente em dois escritos: Lacan 1960/1998 e 1967. No primeiro, “Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: Psicanálise e estrutura da personalidade” (LACAN, 1960/1998), o autor apresenta uma *dupla alternativa de silêncio: uma pela via do pavor e outra pela via do desejo*. Lacan diz: “Uma ética se anuncia, convertida ao silêncio, não pelo caminho do pavor, mas do desejo: e a questão é saber como a via de conversa da experiência analítica conduz a ela” (LACAN, 1960/1998, p. 691).

Ressaltamos que, em minha avaliação, na *via do pavor*, o sujeito permanece narcisicamente enclausurado e, por esse motivo, recusa-se a dirigir sua palavra ao outro. Na *via do desejo* está o silêncio necessário, quando é o caso em que a pessoa precisa de mais tempo para amadurecer uma dada elaboração que ainda não foi possível partilhar devido à falta dos instrumentos necessários.

No segundo, o Seminário “A Lógica do Fantasma” (1967), Lacan usa dois nomes diferentes para designar o silêncio: *taceo* (que, em minha avaliação, pode ser associada à *via*

do pavor) e *sileo* (que, por sua vez, em minha avaliação, pode ser associada à *via do desejo*). A autora explica: “*Taceo* seria o da palavra não-dita, do calar, do silenciar ou ser silenciado. De outra parte, *sileo* seria um silêncio fundante, estruturante, sugestivo da ausência essencial da palavra, do buraco da significação” (HERNANDEZ, 2004, p.130).

Ao apresentar a argumentação do psicanalista Ivan Corrêa (2001), a autora discute a diferença entre o silêncio entendido como *vazio* e como *falta*. Para elaborar essa diferenciação, o psicanalista parte da matemática, mais especificamente, da teoria dos conjuntos. Corrêa salienta que o conjunto vazio é o conjunto que inscreve o nada, a inexistência. Diferentemente, a falta é quando devia haver alguma coisa e não há.

A autora conclui que há um duplo estatuto do silêncio, “o silêncio do vazio, do nada, do zero, *sileo*, inominável, a morte e, por outra parte, silêncio de *taceo*, do -1, da palavra não enunciada, do resto” (HERNANDEZ, 2004, p. 145). Assim sendo, para maior conforto do leitor, no Quadro 1, na sequência, sistematizo as diversas concepções de silêncio que foram apresentadas por Hernandez.

Quadro 1 – Cotejamento dos conceitos de “silêncio” apresentado por Hernandez (2004)

Autor	Concepção Imaginária	Concepção Simbólica	Concepção Real
Orlandi (1994)	Resto da linguagem	Silêncio fundante	
Lacan (1960)	Via do pavor	Via do desejo	
Lacan (1967sd)	Taceo	Sileo	
Corrêa (2001)		Via da falta	Via do vazio

A autora conclui seu estudo dizendo que o silêncio é o que provoca um confronto com a falta e possibilita a circulação dos modos de ser e de existir do sujeito.

Ainda a respeito do tema, outro trabalho que, a meu ver, merece ser destacado, é o texto de Almeida (prelo), intitulado “Ensinar à meia luz: entre a claridade e o silêncio”, que versa a respeito do ensino na universidade, mais especificamente, o processo de orientação na pós-graduação. Considero o ponto alto do texto a ideia da autora acerca do silêncio como intervenção por parte do orientador. Segundo ela, esse tipo de intervenção rompe com o modelo conhecido como transmissão do conhecimento pela via da explicação. Ressalta que o silêncio do orientador frente à pergunta do aluno, apesar de em um primeiro momento “desorientar”, ensina.

A autora argumenta que o silêncio pode ser uma intervenção no sentido de levar o orientando a uma produção que contemple a sua singularidade. Para que isso ocorra, segundo

ela, é preciso que o aluno suporte e enfrente o silêncio. Nesse sentido, considero que o laço transferencial entre o orientador e orientando pode ajudar o aluno a encontrar uma forma de encaminhar para a produção. Assim, o silêncio não seria tomado como uma negligência, da parte do orientador, mas justamente a abertura de um espaço para que o aluno buscasse construir suas próprias formulações acerca da pesquisa.

Almeida considera que o silêncio do orientador como um importante dispositivo para proporcionar ao aluno a oportunidade dele avançar nas suas pesquisas. Assim, pode-se considerar que a pesquisadora toma o silêncio do orientador como quebra de expectativas do aluno no que se refere ao ideal de orientação.

O trabalho de Almeida, portanto, vem ao encontro da presente tese. Entendo que a quebra de expectativa, por parte do orientador, é um dos manejos feitos por ele que caracteriza uma prática educativa na universidade *descompleta*. Um ensino que se baseie no ato de explicar estaria na perspectiva da universidade da completude. Segundo Almeida, existem pelo menos duas dimensões de pesquisa, “a que acredita haver um objeto pronto para ser reproduzido e, no final, produz a *escrita normal*, dentro dos princípios da neutralidade e a outra que acredita que o objeto ainda é apenas uma sombra e precisa ser configurado pelo pesquisador”. (ALMEIDA, no prelo).

Almeida entende que na primeira dimensão, o ensino está calcado no repasse de conhecimentos. O orientando acredita que o seu orientador tem o conhecimento a respeito do seu objeto de pesquisa e também ocupa uma posição na qual “exige explicação, espera que ele diga, pelo menos, o lugar onde o objeto se esconde”. Pode-se relacionar essa posição do aluno com o discurso universitário, no qual a produção é efeito do saber vigente.

Nessa dimensão, segundo a autora, o orientando acredita que os autores escolhidos possam preencher a falta, obturar o buraco, a partir da explicação dada por eles a respeito de uma questão de pesquisa. Já a posição do orientador “talvez para legitimar seu lugar, também se apoia nas próprias leituras, para explicar através do autor a que está filiado”. Com isso, o conhecimento do orientando tende a ser desautorizado, o que leva a configuração do objeto, por parte do orientando, ser “desperdiçado pela procura do já pronto e o pesquisador cita frases de efeito”. Assim, caberia ao orientador o lugar daquele que responde ao invés de perguntar.

Na segunda dimensão, por outro lado, o que estaria em jogo seria a construção de novos conhecimentos, na qual o orientando ocupa uma posição na qual a

busca da singularidade pela produção de conhecimento terá que enfrentar o silêncio. Entretanto, por causa da prática da transmissão de conhecimento, receber a explicação do caminho que leva a esse lugar do objeto é a exigência, a expectativa. Ouvir o silêncio é quebra de expectativa. (ALMEIDA, no prelo)

Como se pode notar na leitura dessa citação, a autora ressalta que a quebra de expectativa tem efeito de desorientação, a abertura do espaço do silêncio promoveria um movimento no pesquisador no sentido de construir respostas, inventá-las. Segundo Almeida “A *palavra que falta* provavelmente acharemos em algum autor, mas o que falta à palavra haverá de nascer *desse silêncio* primordial e criador, fonte provável da singularidade”.

A autora relaciona o silêncio do orientador com o lugar do analista, “porque ele está num processo de saber que o orientando, para produzir conhecimento diante do vazio, precisa escrever. E escrever a partir do vazio, não da explicação que o tampona”. Segundo a autora, o orientador oferece o vazio através do silêncio, o que possibilita ao orientando, à medida que a resposta não chega do seu orientador, o trabalho de construir perguntas para seguir o processo de produção da sua pesquisa.

Por fim, chega à conclusão de que “O orientador que orienta e, em consequência, ensina e não apenas transmite, toca o desejo para uma pesquisa que conquista a dúvida e não a resposta” (ALMEIDA, no prelo). Ao referir que o orientador “toca o desejo”, é possível pensar que, nessa posição, o orientador está no discurso do analista, pois nessa formação discursiva é imprescindível que o orientando se confronte com seu objeto e se torne mestre de seus significantes, crie novos significantes, dando consequência ao seu desejo (LACAN, 1969-1970/1992).

Uma intervenção que coloque no agente, o lugar que organiza o discurso, o objeto a como presentificação do objeto da pulsão, no caso, o nada, pode promover a produção de novos saberes por parte do orientando. Para exemplificar, apresento um recorte das trocas de *e-mails* entre a orientadora e orientanda no qual chamo a atenção para o manejo da orientadora.

O manejo em questão é o silêncio frente alguns *e-mails* enviados pela orientanda. Em muitos momentos do processo de orientação, a orientadora não responde aos *e-mails* enviados pela aluna. O silêncio da orientadora demonstra que ela não tem nada a dizer a esse respeito, ou seja, não responde do lugar do mestre, o qual tem a resposta certa a ser dada à aluna. Ao contrário, oferece o nada como campo fértil para que a aluna trabalhe.

É preciso ressaltar que esse tipo de intervenção apresenta certas dificuldades, dentre elas a de sustentar essa posição, pois o orientador não pode ficar preso ao que o outro vai

pensar dele. Não é essa a função do orientador, a saber: a de responder de um lugar idealizado do professor-orientador para não correr o risco de “ferir” a sua imagem perante o aluno. Muito pelo contrário, a função do orientador é justamente fazer a intervenção no sentido de levar o orientando a produzir. Importante salientar que não se trata de uma relação social, mas de um laço específico que tem como objetivo as aprendizagens, nesse caso, da escrita acadêmica.

Como já pontuado, Lacan não elaborou sua obra tendo como referência as relações que se estabelecem em contexto escolar. Mas, pensando que no contexto da clínica o analista busca causar transformação em um sujeito, acredito que o professor/educador também compartilha o mesmo objetivo. Assim, a intersecção da psicanálise com educação já tem sido feita por muitos pesquisadores.

No Brasil, podem-se destacar as pesquisas desenvolvidas por Kupfer (1982; 1990; 2000; 2001; 2010), Lajonquière (1993; 1999; 2011), Mrech (1999; 2005; 2011), Pereira (2001; 2008; 2011), Riolfi (2003, 2006, 2007, 2011a, 2011b) e Voltolini (2001; 2002; 2011).

Importa ressaltar a relevância do dossiê *Psicanálise e Educação* (KUPFER et al, 2010), mais especificamente o artigo *A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980*, no qual é apresentado um levantamento bibliográfico da produção das articulações entre psicanálise e educação em bancos de teses e dissertações da CAPES, pesquisas financiadas pelo CNPq, textos e livros publicados acerca desse tema.

Os autores situam a tese de doutorado de Mokrej, defendida em 1986, a qual aborda as primeiras ideias psicanalíticas no Brasil e, depois, em 1993, a publicação do seu livro a respeito da psicanálise no Brasil como um marco importante. Na sequência, há publicação do livro *Freud e a educação*, de Kupfer (1989), o qual provocou efeitos paradoxais junto aos educadores. De um lado, a autora foi inspirada na publicação de Millot (1967/1982), que considera a inaplicabilidade da psicanálise à educação, e, de outro, no interesse dos educadores principalmente em relação ao fenômeno da transferência. Segundo os autores, os educadores viram na transferência a “resposta” para o mal-estar na educação e começaram a buscar esse campo do conhecimento com muito interesse.

Na mesma época, Lajonquière começou a publicar suas pesquisas. O dossiê ressalta a importância do artigo *A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento* (1989), mas considera o livro *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* (1993) como uma publicação que prioriza a discussão entre os campos da psicanálise e educação.

No levantamento, os autores dividem as publicações a respeito do tema em cinco subitens: 1) A transferência no campo educativo; 2) A psicanálise, o discurso pedagógico e a contemporaneidade; 3) Alunos e professores na relação com o saber; 4) Tratar e educar e 5) Formação de professores e psicanálise.

Considero pertinente abordar o primeiro item em função da especificidade desta tese. Para tratar da transferência no campo educativo, os autores referem que Filloux coloca a transferência como o centro das dificuldades de aplicação da psicanálise no campo pedagógico, sua principal crítica é quanto à abordagem dos fenômenos transferenciais ajudarem a esclarecer a natureza dos mesmos, no entanto, não permite operar sobre ela.

Ressalvo que o entendimento de Filloux acerca da transferência, segundo Kupfer et al (2010), implica reconhecer a existência dos processos psíquicos, bem como as leis que os dirigem. A presente pesquisa, além de reconhecer a transferência, ou seja, os processos psíquicos, demonstra que é possível operar via transferência, o que considero um avanço nas pesquisas a respeito da interlocução entre psicanálise e educação.

Chamo a atenção, ainda, para o entendimento apresentado pelos autores quanto à ideia de relação entre professor-aluno presente nas pesquisas tanto de Lajonquière quanto de Voltolini, ou melhor, a referência para a não existência da relação.

não existe a relação professor-aluno, da mesma forma como não existe a relação sexual, a partir da reflexão de Lacan sobre a noção de ratio, proporção, impossível de alcançar quando se trata da relação entre sujeitos. Essa discussão também se encontra em Voltolini (2007a, p. 122), que precisa: é justamente porque não há relação que se cria o laço social e os laços "entre professores e alunos reais, relações essas sempre marcadas pela incompletude e pelo impossível (KUPFER et al, 2010, p. 294)

Trata-se de uma ponderação relevante para o presente trabalho. Concordo com o entendimento dos autores, visto que a ideia defendida nesta tese é quanto ao laço estabelecido entre o professor-orientador e o aluno-orientando, não a relação. Não estou entendendo a transferência enquanto os sentimentos provocados pela relação, a reedição edipiana, mas, como já pontuado, estou tomando o conceito como a atualização do inconsciente. Nessa direção, é possível fazer uma intervenção que leve o sujeito a sair de uma posição de inércia frente ao saber para uma de implicação. Assim, na próxima seção, discutirei alguns desses estudos, especificamente as pesquisas das psicanalistas e docentes Leny Mrech e Claudia Riolfi.

3.2. Facetas da transferência em contexto escolar: entre a estagnação e a produção

Articulando dois conceitos que são caros à psicanálise, qual seja, o de transferência e o de saber, Mrech (1999) se interroga, preliminarmente, a respeito das condições de ocorrência contínua da transferência em todos os lugares, incluindo a escola. Para tal fim, mostra que Lacan promoveu uma importante passagem: a travessia da noção de transferência imaginária para a ideia de transferência simbólica.

Este trabalho é importante para a presente tese na medida em que partilhamos uma visada que opera a partir da diferenciação entre os conceitos de transferência imaginária (que promove a inércia), simbólica (que promove os deslocamentos subjetivos) e a real (que promove diferentes incidências singulares de alguém sobre o saber).

O ponto alto da reflexão da autora é a possibilidade de compreender que não são as emoções que tecem as relações entre os sujeitos, mas as suas articulações através das modalidades de gozo que, para a psicanálise de orientação lacaniana, engancham certos conteúdos “às cadeias de gozo, de onde o sujeito não sai, para onde ele constantemente retorna” (MRECH, 1999, p.80). Entender a relação professor-aluno a partir dessa perspectiva, portanto, implica que o professor identifique as fixações libidinais que estão impedindo o aluno de progredir em suas elaborações. A autora afirma que:

Na escola é muito importante que os educadores auxiliem os alunos a soltar o que Lacan designa as amarras da palavra, isto é, as significações prévias. Cabe aos educadores não compactuarem com estas significações estereotipadas. Cabe aos educadores caírem fora das cadeias de gozo originárias dos sujeitos (MRECH, 1999, pp. 80-81).

Para a autora as repetições, as dificuldades de mudar do aluno, de se fixar em símbolos estão relacionados com os circuitos de gozo que o sujeito se encontra preso. A importância da transferência é por ela revelar “tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo passado, quanto a possibilidade de se tecer algo novo. [...] a possibilidade de transformar a situação atual, de estabelecer um deslocamento do sujeito das situações passadas”(MRECH, 1999, p.81). Assim, a relação entre orientador e orientando referenciada no laço transferencial permite, a partir do aparecimento das repetições das dificuldades, a possibilidade do orientador tocar em algo da verdade do sujeito.

Mas esta verdade não está à tona. Ela não pode ser dita e nem estabelecida pelo professor, pelo coordenador, etc. Ela precisa ser estabelecida pelo próprio sujeito, independentemente de que faixa etária ele se encontra. Pois, somente ele sabe onde a sua história se paralisa, onde ela se repete. Este é um processo onde o professor não pode se instituir como mediador. Porque, como assinala Lacan, nós não podemos nos constituir em Outro do Outro, ou seja, tentar adivinhar o que o outro necessita. Nós também não temos a resposta. Podemos apenas deixar que os alunos elaborem um saber possível a respeito do que acontece com eles na escola (MRECH, 1999, p.82).

É preciso, portanto, deixar o aluno buscar a própria resposta. A condição para que isso ocorra é o orientador suspender o desejo de oferecer a sua resposta, ou seja, de se colocar no lugar daquele que sabe, operando a partir do discurso do mestre.

Nesse sentido, a autora refere postura de Lacan a respeito da função daquele que ensina: “a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar de sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 40), o lugar do sujeito suposto saber. Mas, ao invés de dar a resposta, é preciso que o professor ocupe um lugar vazio para o surgimento de uma elaboração do sujeito.

Como já destacado, o professor que inclui na sua prática o silêncio enquanto uma intervenção convida o aluno a falar, colocando-se à disposição da transferência. Trata-se do que coincide como condição para que apareça a dimensão da libido do sujeito no processo de aprendizagem. A autora coloca que “Lacan revela a importância de se perceber que a transferência é tecida como um saber suposto. Um saber atribuído ao analista. Um saber a respeito do gozo. Um saber que o sujeito acredita necessitar para superar os seus problemas”. (MRECH, 1999, p.79)

A autora conclui que a ideia de um processo de produção do conhecimento que considere o saber não-todo ainda não foi “captado” pela escola, onde justamente o movimento é o contrário, já que se continua a buscar um saber e verdades totalizantes.

Considero que a travessia de uma universidade completa para uma universidade *descompleta* requer necessariamente a instauração de um lugar vazio, de um saber individualizado, construído pelo sujeito a partir, como diz Merch (1999, p. 83-84) “das suas cadeias de gozo. [...] é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito”.

Uma prática educativa que contemplaria os princípios de uma universidade *descompleta* precisa promover movimentos de saída de uma posição de estagnação para uma de produção. Nesse sentido, Riolfi (2011b) faz uma crítica à posição de formadores de professores que consideram ser impossível a ressignificação do aluno em formação acadêmica

em função da formação anterior de ensino básico “deficitário”. A autora nomeia essa posição como matriz de sentido congelada, que seria, para esses formadores, o que orientaria a sua futura prática profissional.

Ao contrário dessa posição, Riolfi (2011b) entende que é possível uma formação de professores que ressignifique os sentidos. Para tanto, ela faz a seguinte hipótese: é preciso um distanciamento do professor em formação de suas matrizes de sentido que organizam suas memórias. Para que aconteça o distanciamento é necessário que as matrizes sejam dialetizadas, “desestabilizadas pela presença de um parceiro que não compartilha delas” (RIOLFI, 2011b, p. 113). A posição do parceiro de não compreensão do sentido do professor em formação leva a inclusão do outro “no cálculo de suas palavras” (idem). No momento em que o sujeito abre mão dos sentidos “congelados” é possível uma abertura para a criação de novos sentidos.

Ao invés do formador de professores se fixar em uma posição de queixa das deficiências da formação anterior, a autora propõe que se inventem “maneiras de passar no mundo as idiossincrasias de sua relação com o saber articulado” (RIOLFI, 2011b, p. 113). Para que isso aconteça é fundamental que a de sala de aula seja

um ambiente discursivo marcado por um recorte único: aquele que é feito pelo docente responsável pela formação nos conhecimentos a serem transmitidos. Assim, para além de ter contato com os conhecimentos em si, o professor em formação ver-se-ia confrontado com um furo no saber totalizante que sustenta sua adesão tardia às suas fantasias infantis onipotentes. (RIOLFI, 2011b, p.113-114).

O campo teórico que sustenta os postulados da autora contempla a psicanálise de orientação lacaniana, mais especificamente a chamada Segunda Clínica de Jacques Lacan, a qual não toma a transferência como reedição do Édipo freudiano, mas enquanto a atualização do inconsciente.

A autora afirma que Lacan toma a linguagem para além de um mero instrumento de comunicação. Assim, apresenta a diferenciação feita pelo psicanalista francês a respeito da fala. Há uma cuja função é fática (aquela que não provoca transformação, limitando-se a manter o contato entre os interlocutores) e outra que “toca ao falante ou ao seu interlocutor”.

Feita essa diferenciação, Riolfi (2011b) apresenta as quatro possibilidades de uma fala tocar o sujeito, tendo como referência a obra de Lacan. Trata-se da estrutura dos quatro modos de estabelecer laço social: discurso do mestre, discurso da histórica, discurso universitário e

discurso do analista. Como a especificidade de cada um desses discursos já foi alvo de comentário nesta tese, penso que não seja necessário retomá-los aqui.

A autora relembra que, para Lacan, o discurso do analista emerge na passagem de um discurso ao outro, afirmação a partir da qual entende que “a introdução do equívoco na sala de aula é um manejo fundamental para a superação do discurso corrente, do *blá-blá-blá* inconsequente, em favor da instauração de um laço social” (RIOLFI, 2011b, p.117).

A meu ver, o ponto alto da discussão da autora é quanto à proposta de formação de professores que permite operações que levem os alunos a saírem do discurso comum para um discurso como laço social. Trata-se, portanto, de planejar uma formação em que se alterne o discurso da histórica e o discurso universitário, dando espaço, assim, tanto para o reconhecimento do legado cultural de uma determinada área do conhecimento quanto para a introdução de novos saberes.

Considero essa proposição de Riolfi relevante para o que estamos chamando de deslocamento, movimentos no escrito da informante ao longo do processo de orientação. Nesse momento, retomo a discussão a respeito da relação com o saber desenvolvida por Lacan no *Seminário XVII* (1969-1970/1992, p. 21), na qual o autor sustenta que não é o desejo de saber que leva à produção do saber, mas justamente “O que conduz ao saber é – o discurso da histórica”.

Para que esses deslocamentos ocorram, é necessário que o docente tenha um estilo de aula que promova situações que propiciem surpresa, o que, segundo a autora, abre “espaço para o abandono da adesão às matrizes de significação congeladas utilizadas pelo aluno para ler o presente” (RIOLFI, 2011b, p.119).

Uma das sugestões que apresenta, como já apontado neste capítulo, é a introdução do equívoco no ambiente de formação. Ao analisar a postura de dois professores que estavam formando outros docentes, concluiu que, independente do estilo de cada professor no modo de conduzir a discussão de um assunto, ambos conseguiram introduzir o equívoco como elemento que promoveu reparos na posição enunciativa daquele que estava sendo formado.

Explica que quando algum aluno fazia um comentário que merecia algum reparo (seja porque era ingênuo, preconceituoso, pouco sustentável analiticamente etc), os dois informantes do trabalho se utilizaram de um manejo análogo à ironia socrática, elemento retórico a partir do qual se usava a palavra de maneira a levar o interlocutor a compreender, por si só, a necessidade de fazer reparos em sua posição enunciativa. A autora afirma: “bem mais do que a crítica, a materialização do ridículo em sala de aula tende a levar o falante a se

tornar mais atento à inconsistência de suas palavras” (RIOLFI, 2011b, p. 123). Segundo Riolfi, o aluno, ao dar-se conta da inconsistência de sua resposta, pode ser levado “a abrir mão da falsa segurança que é oferecida por suas memórias fantasmáticas” (RIOLFI, 2011b, p. 123).

Conforme aponta a pesquisadora, abrir mão de uma memória fantasmática, em um primeiro momento, pode gerar uma angústia no aluno. Assim sendo, postula como condição necessária para que esses deslocamentos ocorram a capacidade daquele que está sendo formado de suportar a angústia provocada nos momentos em que se exige dele abrir mão de um significativo pré-estabelecido.

A partir do aparato teórico que estou utilizando nesta tese, pode-se concluir dizendo que desestabilizar os sentidos já estabelecidos pode levar o aluno a duas posições, uma de estagnação, a partir da qual o aluno não conseguirá ressignificar a intervenção do orientador, e outra de produção, por meio da qual responderá à intervenção com um trabalho que indique implicação com o saber.

Nesta tese, portanto, sustento que o manejo do orientador via transferência pode encorajar o aluno a assumir essa segunda posição. Por mais angustiante o efeito de uma intervenção do orientador, é o fato de o aluno supor saber nesse orientador que sustentará a relação amorosa na transferência. O orientador, por sua vez, não pode responder à demanda de amor do aluno, sempre precisará deixar um lugar vazio para que o aluno se sinta autorizado a por de si no trabalho realizado.

Feitas essas considerações, prossigo para a segunda parte deste trabalho, na qual tratarei especificamente da natureza do tipo de pesquisa aqui realizado e analisarei os dados que compõem o *corpus* da investigação.

PARTE II – TEXTO E TRANSFERÊNCIA

1. PESQUISA PSICANALÍTICA: CONSTRUÇÕES E EFEITOS DE TRAVESSIAS

Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem; não obstante, após certo ponto, a técnica exigida por uma opõe-se à requerida pelo outro. Não é bom trabalhar cientificamente num caso enquanto o tratamento ainda está continuando [...] A conduta correta para um analista reside em oscilar, de acordo com a necessidade, de uma atitude mental para outra, em evitar especulação ou meditação sobre os casos, enquanto eles estão em análise, e em somente submeter o material obtido a um processo sintético de pensamento após a análise ter sido concluída. (FREUD, 1912/1987, p. 152-153)

O presente capítulo trata a respeito da pesquisa psicanalítica, metodologia utilizada nesta tese. Ele está dividido em duas partes. Na primeira, trato a respeito das especificidades da pesquisa psicanalítica e dos seus procedimentos. Na segunda parte, apresento o percurso da constituição do *corpus* e uma análise preliminar das trocas de e-mails entre a orientadora e orientanda e da construção das versões dos capítulos da monografia de Joana.

1.1. Especificidades da pesquisa psicanalítica

A expressão *Psychoanalytische forschung* (pesquisa psicanalítica) aparece ao longo dos textos freudianos para designar as investigações do psicanalista. As modalidades de pesquisa de seu tempo, final do século XIX, não ofereciam condições para a investigação de seu objeto, a saber, o inconsciente. Para dar conta desse objeto, Freud chama as suas construções teóricas de metapsicologia. Em uma carta à Fliess, de 10 de março de 1898, faz referência à designação de suas teorizações:

[...] parece-me que a teoria da realização de desejos trouxe apenas a solução psicológica, e não a biológica - ou melhor, metapsíquica. (A propósito, vou perguntar-lhe a sério se posso usar o nome de metapsicologia para minha psicologia que se estende para além da consciência). (MASSON, 1986, p.302)

Segundo Stein (1997), ao criar seus conceitos metapsicológicos, Freud tinha o objetivo de resolver duas questões: a primeira era entender os fenômenos que se apresentavam na sua

clínica e, a segunda, prestar contas ao público de sua comunidade científica. Essa última implica na defesa da psicanálise a partir da participação nas discussões científicas do seu tempo, pois essa nova ciência empenha-se em “cuidadasas e laboriosas investigações, delinea hipóteses e construções científicas” (FREUD, 1917/1987, p.176).

Historicamente, psicanalistas pesquisadores utilizavam o campo conceitual da teoria psicanalítica para embasar suas pesquisas na universidade, mas, para validá-las, recorriam aos dispositivos da pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, análise de conteúdo (AC) e análise de discurso (AD). Esclareço, preliminarmente, que existe uma diferença entre o modo como é tradicionalmente entendido um “estudo de caso” e a “construção do caso”, que é a perspectiva adotada neste trabalho.

O estudo de caso, proposto e desenvolvido por Stake (2009, p. 11) “deriva de métodos de investigação naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos e biográficos”, e também se caracteriza por não enfatizar os aspectos quantitativos. O autor considera o estudo de caso enquanto uma estratégia metodológica da pesquisa qualitativa.

Segundo o autor, trata-se de um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o caso pode ser um sujeito, um pequeno grupo, uma instituição ou um evento. Os critérios essenciais que definem o mesmo são o fato de a investigação focalizar um fenômeno original, tratar como um sistema delimitado cujas partes são integradas; e promover a discussão com a teoria (STAKE, 2009).

Em contrapartida, “a construção do caso” é uma metodologia específica da pesquisa psicanalítica, uma proposição diferenciada de estudo de caso elaborada por Fédida (1992), a qual será mais detalhada no item que trato a respeito dos procedimentos da construção do caso.

No “estudo de caso”, a interlocução ocorre entre os dados e a teoria, já na “construção do caso”, a interlocução envolve também um terceiro elemento. No caso desta tese, esse terceiro elemento é o orientador ou aquele que exerce essa função. Cyssau (1999), ao discorrer a respeito da construção do ensaio metapsicológico, faz um alerta quanto à importância do método de pesquisa. Segundo ela, o mesmo método utilizado na direção do tratamento analítico, método psicanalítico, deve servir de modelo para o modelo teórico que sustenta a pesquisa.

Assim, atualmente, há um esforço dos psicanalistas, dentro das universidades, de trabalhar e validar o método psicanalítico tal qual Freud o concebeu, acrescido dos avanços da psicanálise. Para exemplificar, o Laboratório de Psicanálise e Aprendizagens (UFRGS), o

Laboratório de Psicopatologia Fundamental (PUC-SP), o Laboratório de Psicopatologia Fundamental (UNICAMP), o Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) - IP/FEUSP e o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP/FEUSP) são centros de referência em pesquisa psicanalítica dentro dessas instituições de ensino.

A inserção da pesquisa psicanalítica na universidade não significa que a universidade possa vir a substituir as sociedades e associações psicanalíticas, nem que a pesquisa acadêmica venha a dar sustentação à clínica psicanalítica, mas, como nos coloca Figueiredo (2002, p. 141):

a universidade, muito mais complexa do que supõem os simplórios que combatem o famigerado “discurso universitário”, muito mais heterogênea e diferenciada do que imaginam os que se atrelam aos clichês (fazendo economia do pensamento), oferece uma possibilidade de convivência, em alguns *nichos de pesquisa e reflexão*, que pode trazer um grande arejamento ao pensamento psicanalítico.

Os caminhos possíveis para refletir acerca da pesquisa psicanalítica seriam: primeiro, a pesquisa histórica (apresentando um caráter matricial, as marcas específicas e os fundamentos paradigmáticos); segundo, um caráter especulativo (espaço de imersão dos fenômenos do inconsciente); e o terceiro, a elaboração de hipóteses de que o pesquisador irá usar para dar conta do material surgido da sua prática, bem como o enfrentamento do debate público de seus achados (STEIN, 1997).

A presente tese segue os caminhos referenciados pelo autor. Na primeira parte deste trabalho, apresentei os fundamentos teóricos a partir dos quais faço uma leitura dos dados. Já nesta segunda parte, faço a análise desses dados, apresentando as construções “metapsicológicas” acerca do caso e submetendo-a a uma banca examinadora da comunidade acadêmica.

Quanto às condições do método de investigação, é importante ressaltar que o uso da narrativa em lugar da descrição e a apresentação da situação inicial, da transformação e da situação final são fundamentais para a construção do caso. Na presente pesquisa, proponho “pensar uma situação a partir de categorias do negativo, do que ela perdeu, ocluiu, excluiu para se constituir como tal, eis o *modus operandi* de uma narrativação” (DUNKER, VOLTOLINI e JERUSALINSKY, 2008, p. 72).

Conforme Caon (2001) aponta no texto *A redação e publicação do caso na pesquisa psicanalítica: um ensaio*, a pesquisa psicanalítica não se utiliza dos dispositivos da pesquisa psicológica, nem em termos quantitativos, nem em qualitativos. Mas ela “dispõe de

dispositivos metodológicos e éticos específicos de observação, coleta de dados, exposição, redação e publicação de fatos psicanalíticos científicos” (CAON, 2001, p.1).

Feitas essas considerações iniciais, passo a apresentar os procedimentos próprios da pesquisa psicanalítica.

1.1.1. Procedimentos de coleta de dados

O método da pesquisa psicanalítica não traz novidades no procedimento de coleta de dados. Fica a critério do pesquisador a escolha dos participantes da pesquisa, dos instrumentos e materiais a serem utilizados. Como referido anteriormente, pesquisa e clínica não estão dissociadas, de modo que os dados podem ser colhidos no exercício da clínica. Nesse sentido, considero pertinente trazer para a discussão os apontamentos de Iribarry (2003, p. 9).

Para esse autor, quem coleta os dados pode se utilizar de material clínico propriamente dito ou de outras fontes. Os procedimentos para coleta de dados, por exemplo, podem ser realizados por meio de entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo. Considera, também, que fragmentos ou versões integrais de sessões clínicas transcritas podem ser dados para uma pesquisa psicanalítica. Em sua avaliação, posto que a Psicanálise não é uma ciência, quase tudo pode servir de material para o pesquisador: histórias clínicas, biografias e obras de arte.

O autor ressalta, ainda, que, observando-se a obra de Ferenczi (1993) ou mesmo a correspondência entre Freud e Fliess, nota-se outro dispositivo bastante usado: o diário clínico: as anotações que o psicanalista faz logo após cada sessão ou no fim de uma jornada de trabalho. Cumpre dizer que, juntamente com os textos produzidos pela informante, essa foi uma das principais fontes da presente tese. Importante observar ainda que, mesmo não se tratando de clínica propriamente dita, esta pesquisa compreendeu fenômenos análogos aos que lá ocorrem, daí a pertinência do uso do mesmo instrumento.

Os dados analisados nesta investigação foram coletados pela própria pesquisadora que também foi a orientadora do trabalho de Joana. A coleta de dados contempla o diário clínico da assessoria prestada ao colégio no qual Joana era professora, os *e-mails* trocados entre a orientadora e a orientanda e as várias versões da produção escrita do trabalho de conclusão de curso de pós-graduação.

Segundo a metodologia de pesquisa adotada, depois dos dados coletados, o próximo passo é a análise. Os dispositivos metodológicos para análise dos dados foram feitos a partir de duas técnicas psicanalíticas de interpretação: a leitura dirigida pela escuta e a transferência do pesquisador ao texto do informante da pesquisa (CAON, 1994; FEDIDA, 1992).

1.1.2. Procedimentos para a análise dos dados

Importante ressaltar que o exame dos dados na pesquisa psicanalítica não fica restrito à experiência subjetiva única, mas, ao contrário, é preciso a convocação de uma alteridade, ou seja, o outro a que se dirige o pesquisador. Nesse sentido, considero a orientadora desta tese a primeira alteridade, já que a primeira comunicação pública do pesquisador é endereçada ao seu orientador.

Na formação de analista existe a supervisão que, juntamente com a análise pessoal e o estudo dos textos fundamentais, integra o tripé da formação. Essa formação é essencialmente um espaço de ensino-aprendizagem, segundo a afirmação lacaniana de que “o ensino da psicanálise só pode ser transmitido de um sujeito a outro através de uma transferência de trabalho” (LACAN, 1964/2001). O conceito de transferência de trabalho já foi apresentado no capítulo 1 da primeira parte dessa tese.

Esclarecida inicialmente a necessidade da alteridade no processo de análise dos dados, passo a apresentar as técnicas utilizadas. A análise dos dados, na pesquisa psicanalítica, é orientada pela leitura dirigida pela escuta. Esse dispositivo é oriundo da prática clínica na qual o analista tem como referência a teoria e a atenção dada ao paciente.

Em contexto de pesquisa acadêmica, o procedimento não é muito diferente, pois, ao invés da fala do paciente, o pesquisador utiliza-se do escrito. Nesta tese, a pesquisadora trabalha com os próprios escritos enquanto registros, com a escrita dos e-mails e com as versões do trabalho da aluna. A partir dos dados é possível fazer contribuições diferenciadas das apresentadas pela literatura, “procurando identificar significantes cujo sentido assumem o caráter de uma contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação” (IRIBARRY, 2003, p. 129).

O outro dispositivo metodológico utilizado na análise é a transferência instrumentalizada. Segundo Iribarry (2003, p.129), trata-se do “processo por meio do qual o

pesquisador se dirige ao dado de pesquisa situado pelo texto” e relaciona seus achados com a literatura trabalhada. Além disso, o pesquisador procura “elaborar impressões que reúnem as suas expectativas diante do problema de pesquisa” (IRIBARRY, 2003, p.129). O autor também refere que essa técnica de análise de dados se baseia “em uma leitura dos textos, de onde o pesquisador retira subsídios para a composição do ensaio metapsicológico” (IRIBARRY, 2003, p.129).

A partir das análises, o pesquisador psicanalítico encaminha-se para a construção do ensaio metapsicológico, procedimento que apresento na próxima seção.

1.1.3. A construção do caso e do ensaio metapsicológico

O ensaio metapsicológico configura-se como um texto que contém parte da discussão dos dados e as considerações do pesquisador acerca dos seus achados. É um texto que traz à luz uma teoria em germen, uma capacidade de transformação metapsicológica (FÉDIDA, 1992).

O referido autor ressalta que o texto apresenta três características. A primeira é o caráter de inconclusividade do ensaio, ou seja, o trabalho de elaboração de uma conclusão nunca é definitivo, tratando-se sempre de uma publicação parcial. Isso decorre do objetivo da pesquisa psicanalítica que não é apresentar conclusões fechadas acerca do tema pesquisado; ao contrário, é propor uma abertura de novos sentidos a respeito do tema. Assim, o texto metapsicológico não pretende encerrar uma questão investigada, mas apontar para o momento do pesquisador quanto às suas considerações finais acerca do seu objeto de pesquisa.

A segunda característica do ensaio são as contribuições da pesquisa para o campo conceitual da psicanálise. A pesquisa psicanalítica não pretende revalidar a teoria, mas promover um avanço de suas pesquisas. Por fim, a terceira diz respeito à submissão do texto, por parte do pesquisador, à alteridade. Como abordado na seção anterior, o orientador é o primeiro a quem se dirige o pesquisador, além dele, no caso da universidade, a banca examinadora é o público convidado a avaliar as conclusões da pesquisa.

O ensaio metapsicológico é um texto escrito que traz consigo a experiência do pesquisador em sua investigação. O termo “experiência” aqui é tomado no sentido da *Erfahrung*, que se refere a uma experiência que se transformou em aprendizagem e saber (LAPLANCHE, 1987). Não se trata de reafirmar pressupostos teóricos, mas há uma pretensão

de problematizar alguma questão do campo conceitual psicanalítico, com o objetivo de trazer contribuições para a teoria.

No artigo *Propriété/propriétés du cas en psychanalyse* (Propriedade/propriedades do caso em psicanálise), Thouvenin (1999) postula que o caso em psicanálise é a produção de uma informação abstrata construída a partir de uma situação concreta. Portanto, não se trata de uma presentificação de elementos bibliográficos identificados, mas da construção de um escrito referenciado em uma teoria.

A construção do caso requer o espaço de interlocução entre o pesquisador e a alteridade supervisora, o que Fédida chama de situação psicanalítica de supervisão, na qual “a análise de supervisão é instauradora e constitutiva daquilo que se pode chamar de um caso na psicanálise” (FÉDIDA, 1992, p. 231). O que se depreende dessa citação é quanto à função do supervisor, a saber, de alteridade na construção do caso.

A situação concreta analisada neste trabalho é o processo de orientação de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação. A orientadora interroga as intervenções feitas por ela e sua relação com a produção de sua orientanda, considerando a natureza da relação estabelecida entre ambas.

Considero que para pensar a respeito do processo de orientação na pós-graduação lato-sensu, é preciso analisar a função da orientadora. Neste trabalho, entendo a orientadora como o *mais um*, conceito apresentado na primeira parte desta tese quando abordei as possibilidades de transmissão a partir do cartel.

Importante ressaltar que, desde Freud, a construção do caso clínico é fundamento para a teorização psicanalítica, pois esse tipo de experiência fornece subsídios para a construção da teoria. Segundo Freud (1937/1987, p. 291),

a construção do caso deve conjugar não somente alguns pontos da experiência, mas algo que permita incluir, na elaboração do caso, uma espécie de ponto fixo, que estaria no campo do vivido subjetivo do paciente e que, uma vez incorporado à teorização, permite que ela seja apropriada pelo sujeito com certeza inabalável.

Assim, a elaboração do caso é um procedimento que permite o encontro entre a experiência e a elaboração teórica. Apresentadas as bases epistemológicas da metodologia passo, neste momento, à descrição da constituição do *corpus* da pesquisa.

1.2. O percurso para a constituição do *corpus*

O *corpus* da pesquisa, como já mencionado, é composto de diário clínico, trocas de *e-mails* entre a orientadora e a orientanda e as versões do trabalho de conclusão de curso de pós-graduação. Por ordem cronológica, apresento o primeiro instrumento de pesquisa que foi elaborado: o diário clínico.

1.2.1. O diário clínico

O diário clínico que compõe o *corpus* desta pesquisa contém os registros da orientadora das sessões de trabalho junto ao grupo de professores do qual Joana é docente. O documento compreende o período do mês de novembro de 2003 a dezembro de 2006. Composto por 82 folhas, frente e verso, era escrito pela orientadora semanalmente, de acordo com os encontros de trabalho, os quais eram divididos em: reunião de estudos e reunião de planejamento. Nesse diário, a orientadora registrava os nomes dos professores presentes, a data, a natureza do encontro, a pauta, apontamentos dos professores e suas impressões e comentários a respeito da sessão de trabalho.

Considero a utilização do diário clínico fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, segundo Iribarry (2003, p.10)

O diário clínico permite que o pesquisador deixe fluir associações significantes formando uma trama, um tecido textual, em que sua experiência fica registrada. Podemos aludir ainda aos *Breves escritos de Freud* (1938). No pequeno trabalho, encontramos algumas anotações aleatórias em forma de fragmentos. Anotações que talvez reflitam um dos estilos de trabalho de Freud, ou seja, reunir pequenos registros e idéias para aproveitamento posterior.

Iribarry (2003) retira a ideia de diário da tradição de pesquisa etnográfica e a leva para o campo da pesquisa psicanalítica. Segundo o autor, trata-se de um importante dispositivo de pesquisa, uma vez que registra as impressões e elucubrações do pesquisador. Consiste, portanto, em um instrumento de pesquisa que permite registrar a experiência do trabalho do cartel, dispositivo metodológico já apresentado nesta tese, desenvolvido junto a esse grupo de professores.

O objetivo dessa proposta de trabalho era de promover a documentação pedagógica (inexistente no período que antecedeu a assessoria), uma reflexão da prática e uma abertura de espaço para a reconstrução da mesma. A partir do registro no diário é possível identificar indícios dos movimentos de Joana no sentido de estabelecer transferência com a futura orientadora.

1.2.2. A troca de *e-mails* entre a orientadora e Joana

Durante o percurso de orientação de Joana foi necessário estabelecer outro tipo de contato com a aluna, tendo em vista minha aprovação em curso de Doutorado em outro estado. Por essa razão, propus-lhe que, no período em que estivesse longe da cidade, nossa correspondência fosse via *e-mail*.

Dada à importância desse modo de comunicação no percurso de orientação, analisarei alguns desses *e-mails* com o objetivo de mostrar o estabelecimento do tipo de laço entre aquele que escreve um trabalho acadêmico e seu orientador. Além disso, tratou-se de um instrumento pelo qual o orientador se valeu para fazer as intervenções no texto de Joana.

Para que se tenha uma dimensão da quantidade e dos assuntos tratados entre Joana e a orientadora, foi construído o Quadro 2, abaixo, que resume os conteúdos dessa correspondência, que se deu de janeiro a julho de 2008.

Quadro 2 - A troca de e-mails entre Joana e sua orientadora

Mês	Joana		Orientadora	
	Dia	Assunto do e-mail	Dia	Assunto do e-mail
Janeiro	10	Pedido de orientação e não envio do arquivo do primeiro capítulo	10	Aceite, pedido de envio do arquivo do capítulo e do projeto.
	11	Envio do arquivo (sem nenhum comentário sobre o esquecimento)		
	11	Envio do arquivo do projeto e a proposta para o segundo e terceiro capítulos		
	17	Pedido de indicação bibliográfica		
	20	Pedido de indicação bibliográfica	20	Retorno sobre pedido de indicação bibliográfica
	25	Pedido de horário para orientação	25	Disposição de horários
	25	Confirmação do horário de orientação		

Mês	Joana	Orientadora		
Fevereiro	14	Envio de versão do primeiro capítulo	14	Confirmação do recebimento
	15	Envio do sumário prévio	15	Devolução com as intervenções no primeiro capítulo
	25	Escreve a respeito da Epistemologia Genética, mas novamente esquece de enviar o arquivo do primeiro capítulo	25	Aviso da falta do arquivo que deveria vir como anexo
	25	Envio do arquivo (faz comentário sobre o esquecimento)		
			26	Confirmação do recebimento e pontuação sobre o comentário feito pela aluna
	28	Envio do rascunho do segundo capítulo		
Março	01	Pedido de confirmação do recebimento e de como está o trabalho		
			02	Envio das intervenções na versão do primeiro capítulo, sugestão de data para orientação
	03	Envio de disponibilidade de horários para orientação	03	Envio de sugestão de horário para orientação
	03	Aceite do horário proposto	03	Confirmação do horário de orientação e questionamento se a aluna tem conta em um programa de mensagens instantâneas
	03	Retorno sobre a inexistência de conta no programa de mensagens instantâneas. (a aluna não mostra interesse em abrir uma conta)	03	Solicitação da criação de uma conta no programa de mensagens instantâneas para melhorar a comunicação
	07	Envio de uma tese que está estudando		
	08	Envio de capítulo que já sido entregue impresso.		
	14	Pedido de como está o segundo capítulo	14	Contato para avisar sobre o prazo para encaminhar as intervenções
			17	Envio das intervenções no segundo capítulo
	26	Não anexa o arquivo de uma nova versão do primeiro capítulo	26	Aviso da falta do arquivo em anexo
	27	Envio do arquivo (faz comentário sobre o esquecimento)		
			28	Orientadora questiona o esquecimento da aluna
	29	Escreve sobre o suposto significado do esquecimento	29	Comenta o que a aluna tinha afirmado acerca do esquecimento
			31	Envia as intervenções (em amarelo) no capítulo; pedido de disponibilidade de horários para orientação

Mês	Joana		Orientadora	
Abril	01	Confirmação do recebimento	01	Envio de novas intervenções
			02	Disponibilidade de horários para orientação
	05	Envio de versões do primeiro e do segundo capítulo		
	14	Pedido do retorno do segundo capítulo		
			15	Retorno sobre a data de devolução
	27	Aviso da revisão de algumas questões do segundo capítulo e que aguarda o retorno do trabalho		
			28	Devolução dos capítulos
	29	Envio de mais uma versão do segundo capítulo		
Mai	12	Pedido de devolução	12	Envio da data para devolução
			13	Devolução do capítulo, proposta de horário para orientação
	14	Envio da proposta de organização do primeiro e segundo capítulos		
	15	Envio da quinta versão do primeiro capítulo e da terceira versão do segundo capítulo		
	16	Pedido de confirmação de recebimento dos arquivos e de retorno sobre a organização dos capítulos	16	Confirmação do recebimento e proposta de horário para orientação para a discutirem sobre a organização dos capítulos
			16	Confirmação do horário de orientação
	27	Envio da primeira versão do terceiro capítulo, referência à espera das intervenções dos capítulos enviados anteriormente		
			27	Confirmação do recebimento
	31	Envio da segunda versão do terceiro capítulo		
Junho			02	Confirmação do recebimento
	10	Pedido de retorno do terceiro capítulo	10	Definição da data para envio do retorno do capítulo
			13	Devolução do terceiro capítulo
			17	Pedido dos dados da aluna para a pesquisa
	18	Envio dos dados		
	21	Envio de vários arquivos de versões dos capítulos e várias perguntas	21	Confirmação do recebimento e encaminhamentos
	24	Horário de orientação	24	Marcação de orientação
		24	Confirmação do horário de orientação	
Julho	03	Pedido de retorno da leitura da monografia toda		
			09	Retorno e encaminhamentos

A partir dessa tabela é possível elencar alguns aspectos gerais dessa correspondência, por exemplo, a orientadora respondia, na maioria das vezes, de imediato os *e-mails* enviados pela orientanda. Em algumas vezes, por manejo, a orientadora silenciava. A natureza dos *e-mails* é de relação profissional, envio de arquivos de textos escritos pela orientanda, pedidos de retorno de intervenções, confirmação de recebimento e pedidos de horário para orientação.

Além do diário e da correspondência via *e-mail*, analisarei 19 versões do trabalho de Joana. Cumpre esclarecer que essas versões englobam versões parciais do trabalho, versões com intervenção da orientadora e versões finais de cada capítulo, que constituem a monografia de final de curso de pós-graduação na área da Educação, realizado, entre 2007 e 2008, em uma faculdade da rede particular.

1.2.3. As versões do trabalho de Joana: descrição do material

Antes de entrar no detalhamento a respeito dos textos escritos por Joana no período de realização de sua monografia, esclareça-se que a proposta do curso que serviu como pano de fundo para a coleta de dados desta tese é a de formar profissionais para atuarem na docência no ensino superior. Com duração de dois anos, o curso aborda as aprendizagens universitárias, a metodologia da pesquisa e as transposições didáticas no ensino superior.

A proposta curricular do curso é composta por quatro módulos: Epistemologia da Ciência e da Educação (7 disciplinas); Fundamentos teóricos do ensino e das aprendizagens (7 disciplinas); Transposições didáticas no ensino superior (4 disciplinas e o estágio supervisionado) e Escrita monográfica (trabalho de conclusão obrigatório para a obtenção do título de especialista).

Posto isso, é oportuno explicitar que o material que aqui será tomado como objeto de análise é composto do seguinte modo: produção manuscrita, como é o caso do projeto de pesquisa; várias versões digitadas dos capítulos da monografia; versões com as marcas das intervenções da orientadora; e, também, os *e-mails* trocados entre a orientanda e a orientadora. A seguir apresento, de forma mais sistematizada, a descrição do material produzido por Joana.

Tabela 1 – O material produzido por Joana entre 2007 e 2008

Tipo de documento	Ação do orientador	Versões disponíveis	Total
Projeto de Pesquisa	Versões com intervenções do orientador	01	02
	Versões sem intervenções do orientador	01	
Capítulo 1	Versões com intervenções do orientador	05	07
	Versões sem intervenções do orientador	02	
Capítulo 2	Versões com intervenções do orientador	02	05
	Versões sem intervenções do orientador	03	
Capítulo 3	Versões com intervenções do orientador	02	03
	Versões sem intervenções do orientador	01	
Monografia	Versões com intervenção do orientador	01	02
	Versões sem intervenção do orientador	01	
Total			19

O trabalho de pesquisa de Joana tratou das possibilidades da transposição do método clínico piagetiano para o ensino na universidade. A monografia produzida pela informante é composta por três capítulos: no primeiro capítulo, são abordados conceitos básicos da Epistemologia Genética; no segundo, o processo ensino-aprendizagem a partir dos campos epistemológicos (empirismo, inatismo e epistemologia genética); por fim, no terceiro, a transposição do método clínico piagetiano para a investigação do processo de aprendizagem na universidade.

Joana é professora de matemática do ensino fundamental e médio na escola da mesma rede da faculdade na qual fez a pós-graduação. Enquanto professora dessa escola, participou de grupos de estudos sobre a teoria piagetiana, mais especificamente, a respeito da construção do conhecimento a partir da relação ação-reflexão proposta por essa teoria. No capítulo que trata a respeito da instalação da transferência, apresento o percurso de Joana nos seus estudos a respeito da prática do ensino da matemática a partir da perspectiva construtivista.

A aluna dedicou-se cerca de nove meses à pesquisa, sendo esse tempo dividido da seguinte maneira: dois meses para a elaboração do projeto de pesquisa e sete meses para a produção da escrita monográfica. A natureza da pesquisa foi bibliográfica, uma revisão bibliográfica acerca de questões oriundas de sua prática docente no ensino fundamental.

A pergunta de pesquisa elaborada pela aluna era referente às possibilidades de transposição do método clínico piagetiano para as aprendizagens universitárias. O objetivo de Joana era investigar a viabilidade da utilização do método clínico como instrumento de investigação do nível do pensamento lógico do aluno de graduação.

Ressalto que a proposta de investigação de Joana foi, de certa forma, inovadora; pois a maioria das pesquisas versa a respeito de transposição do método clínico no ensino da educação infantil e dos anos iniciais. Como exemplo, cito as pesquisas e propostas de metodologias de ensino desenvolvidas pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) no Rio Grande do Sul. Assim, a contribuição do trabalho de Joana reside na possibilidade de estender a investigação no nível do ensino de graduação da área de matemática.

Joana consultou vinte e uma obras de referência, dentre as quais se destacam três obras clássicas: duas obras sobre a epistemologia do professor e uma tese de doutorado sobre a lógica de construção do conhecimento no ensino superior. Considero relevante apontar um dos desdobramentos do processo de orientação. Quanto às obras consultadas sobre a epistemologia do professor, a orientadora sugeriu que a aluna entrasse em contato, via *e-mail*, com um dos pesquisadores da área que desenvolve sua pesquisa em uma universidade pública reconhecida pelos seus pares. Considero esse um dos manejos de transferência feito pela orientadora no sentido de encaminhamento de transferência para o referido professor. Um aspecto relevante é a posição da orientadora a partir da qual apresenta à aluna a “não-totalidade” do conhecimento.

Para pensar sobre a transposição do método clínico para as aprendizagens na universidade, Joana fez uma revisão bibliográfica das concepções sobre a origem do conhecimento, apresentou os principais conceitos do inatismo, empirismo e do interacionismo. Também comparou as ideias dessas epistemologias quanto à relação ensino-aprendizagem. Pesquisou sobre a construção do pensamento lógico e o método clínico construído para investigar esse processo. O foco de sua pesquisa foi analisar duas pesquisas a respeito da transposição do método clínico para as aprendizagens escolares.

Os dados foram coletados em dois momentos. Primeiramente em um período que antecedeu a entrada da aluna no curso de pós-graduação (2003-2006) e depois durante os meses de orientação. As versões foram organizadas cronologicamente. Os textos foram transformados em formato pdf e sistematizados em uma tabela, a qual se encontra disponível, em área restrita aos pesquisadores do GEPPEP, no banco de dados do Projeto coletivo *Movimentos do Escrito*.

A seguir, apresento ao leitor algumas articulações acerca do processo de produção da monografia de Joana.

1.2.3.1. Considerações a respeito do primeiro capítulo

A versão final do primeiro capítulo escrito por Joana contém 20 páginas. Nele, a aluna trata acerca da epistemologia genética quanto aos seus fundamentos e principais conceitos. Na primeira parte, contextualiza o campo das epistemologias sobre a origem do conhecimento, comparando o inatismo, o empirismo e a epistemologia genética. A seguir, apresenta a lógica de construção do pensamento na perspectiva piagetiana, os estágios do desenvolvimento cognitivo e, por fim, o método clínico.

Dos três capítulos que compõem a monografia, este foi o com o maior número de versões produzidas – sete – como também foi o mais submetido à apreciação da orientadora – cinco versões. Na tabela abaixo, apresento o números de versões do capítulo 1 e a variação do número de páginas do mesmo.

Tabela 2 - Número de páginas das versões do primeiro capítulo

Versão	1	2	3	4	5	6	7	Total
Nº de páginas	11	14	17	20	20	20	20	20

Chama a atenção que a primeira dessas versões seja um arquivo digitado em processador de texto, contabilizando onze páginas. A partir de minha experiência com a análise de dados semelhantes que, como já explicitado, compõem o banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do escrito*, posso afirmar que, muito raramente, alguém inicia um texto e prossegue reescrevendo a primeira versão até alcançar um número tão grande de páginas. Assim, é possível hipotetizar que existem versões preliminares que não foram submetidas à apreciação da orientadora. A versão apresentada à orientadora é uma versão adiantada, tem apresentação lógica da ordem dos conteúdos, subdivisão em partes adequadas, o que indica reflexão prévia a respeito do tema e apresentação de citações pertinentes, feitas, inclusive, conforme as regras da Associação Brasileira de Normas técnicas (ABNT).

Como muitos alunos submetem versões bem mais precárias à apreciação do orientador, interrogo a respeito das particularidades do laço transferencial, o que farei com maior detalhamento no próximo capítulo.

Destaca-se, ainda, uma tendência para escrever um capítulo de tom generalista, como, por exemplo, a citação de um conceito de aprendizagem que não deixa clara a epistemologia do conceito apresentado. A orientadora faz intervenções no sentido de levar a orientanda a

explorar mais os conteúdos e a buscar outros autores para fazer a discussão sobre a relação ensino-aprendizagem.

Para situar o leitor quanto ao tipo de intervenção feita pela orientadora, segue, abaixo, um Quadro com as categorias de intervenções e alguns exemplos.

Quadro 3 – Diferentes intervenções realizadas pela orientadora no capítulo 1

Tipo de intervenção realizada	Exemplo	O que a aluna escreveu	Sugestão da orientadora
Assinar, por meio de marca gráfica, fragmentos incorretos do ponto de vista metodológico	Manuscrito 03, página 2.	(Piaget, 2007, p. 58)	Uso de letras maiúsculas
Assinalar, por meio de marca gráfica uma palavra e/ou formulação pouco adequada.	Manuscrito 05, página 2.	Exposto isto, é explícito a insuficiência das teorias anteriores	Assinala com a cor vermelha as palavras explícito e insuficiência e sugere cuidado ao fazer afirmações, apontando para a necessidade de apresentar argumentos para embasá-las.
Suprimir palavra e ou formulação julgada excessiva	Manuscrito 05, página 5	Estágios do desenvolvimento cognitivo do sujeito	Tirar o sujeito
Escrever recomendação para a continuidade dos trabalhos	Manuscrito 05, página 1	Assim, quando Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, iniciou seus trabalhos de investigação sobre o as origens do conhecimento processo de formação do conhecimento, duas concepções até então eram vigentes: o empirismo e o inatismo ou apriorismo	(inverter a ordem, pois primeiro surge o inatismo para depois o empirismo). Sugere seguir esta nova ordem na apresentação que segue sobre os campos epistemológicos.
Escrever, por meio de uma frase completa, uma ressalva a um ponto do raciocínio desenvolvido pelo aluno, considerado inexato	Manuscrito 05, página 6	A fase sensório-motora, que compreende os dois primeiros anos de vida	(fazer referência que Piaget a partir de suas observações delimitou em idades, no entanto não é a idade que determina o desenvolvimento
Escrever, de próprio punho, alguma recomendação de ordem geral	Manuscrito 03, página 8		Cuidar da linguagem do texto acadêmico
Substituir uma palavra inexata por outra mais adequada	Manuscrito 03, página 1	Considerações gerais	Introdução
Escrever, de próprio punho, proposta para alteração da ordem de um determinado capítulo	Manuscrito 03, página 11	4 Epistemologia Genética	Ao invés da epistemologia genética ser o item 4, a orientadora sugeriu colocar na primeira parte do capítulo

Tipo de intervenção realizada	Exemplo	O que a aluna escreveu	Sugestão da orientadora
Assinalar, por meio de marca gráfica, segmento obscuro ou confuso	Manuscrito 03, página 9	Para poder sustentar a sua teoria, Jean Piaget iniciou seus trabalhos baseando-se e questionando duas teorias anteriores: o empirismo e o inatismo/apriorismo. Tais teorias, ligadas a Biologia, fundamentam-se em fatores únicos que determinam os , processos de evolução dos seres, e que posteriormente foram aplicadas as aprendizagens.	Assinala com duas barras e pontos de interrogação
Sugestão de modificação da pontuação	Manuscrito 07, p. 1	Desvendar os caminhos da origem do conhecimento já era uma preocupação dos filósofos gregos que foi se desenvolvendo e sustentando teorias que continuam sendo investigadas até hoje	Sugere colocar um ponto final.
Escrever, por meio digital, proposta alternativa para a alteração de títulos	Manuscrito 05, página 1	CAPÍTULO I 1. A relação entre a teoria epistemológica do conhecimento e o método clínico Piagetiano	Sugestão de tirar capítulo 1. Quanto à divisão 1, diz que se trata-se da ideia do capítulo, não serve para o título.
Escrever, por meio digital, proposta alternativa de alteração do parágrafo	Manuscrito 05, página 1	Conceber como surge o conhecimento é uma preocupação fundamental para todo aquele que investiga como o sujeito desenvolve seu pensamento ou suas funções cognitivas através da construção deste conhecimento	Rever o início do parágrafo, problemas na construção. Sugere: A origem do conhecimento é uma preocupação fundamental para os pesquisadores das aprendizagens.

A partir da leitura do quadro acima, pode-se constatar que a orientadora faz vários tipos de intervenção, desde pontuar equívocos no raciocínio desenvolvido, questões metodológicas e referentes à adequação ao português padrão, alteração de ordem de títulos, recomendações para que a aluna dê continuidade ao trabalho. Nesta seção, vou restringir-me à descrição dos dados, pois uma análise mais pontual será feita nos dois próximos capítulos desta tese.

A partir das intervenções da orientadora, observa-se o aumento do número de páginas do capítulo, inicialmente com 11 páginas, depois com 14, passa de 14 para 17 e, por fim, a versão final do capítulo é composta por 20 páginas.

Constatei que as intervenções da orientadora levaram a aluna a escrever mais sobre o assunto pesquisado. Por exemplo: na segunda intervenção que faz no capítulo, a orientadora recomenda a leitura de alguns textos de uma autora para a continuidade dos trabalhos. Joana

começa a discussão sobre as aprendizagens no autor pesquisado, desconsiderando a história da produção do conhecimento. A sugestão dos textos pretende justamente uma contextualização do conhecimento.

A entrada de outro autor parece ter possibilitado certo descolamento da aluna e de seu objeto. Observamos que ela aceita a recomendação da orientadora, o que nos permite pensar que Joana abre espaço para a entrada do outro em seu texto. Isso é observado na identificação de abertura de novas seções no texto, escrita de novos parágrafos para apresentar os autores etc.

1.2.3.2. Considerações a respeito do segundo capítulo

A versão final do segundo capítulo contém 14 páginas. Nele, Joana aborda o processo de ensino-aprendizagem a partir dos campos epistemológicos apresentados no primeiro capítulo, mas prioriza a perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento.

Joana produziu cinco versões desse capítulo, das quais somente duas foram submetidas à apreciação da orientadora. Comparando-se com o processo que já foi exposto a respeito do primeiro capítulo, observa-se que a aluna submeteu menos vezes o capítulo à apreciação da orientadora.

Tabela 3 – Número de páginas das versões do segundo capítulo

Versão	1	2	3	4	5	Total
Nº de páginas	14	12	14	14	14	14

Passo ao Quadro 4, que apresenta os dados dos tipos de intervenção da orientadora inseridos no capítulo 2.

Quadro 4: Diferentes intervenções realizadas pela orientadora no capítulo 2

Tipo de intervenção realizada	Exemplo	O que a aluna escreveu	Sugestão da orientadora
Assinalar, por meio de marca gráfica uma palavra e/ou formulação pouco adequada	Manuscrito 17, página 6.	A construção do conhecimento é o foco de estudo de Piaget (como foi citado durante a explanação sobre o método clínico e epistemologia genética)	Assinala a palavra explanação
Assinalar, por meio de marca gráfica, fragmentos incorretos do ponto de vista metodológico	Manuscrito 16, página 5	Outro ponto que Piaget discorda em relação à Gestalt, refere-se a generalização e a atividade. Piaget (apud Becker, 2004, p.18)	Assinala com cor amarela as palavras apud e Becker
Substituir uma palavra inexata por outra mais adequada	Manuscrito 16, página 1.	Por conta disto, antes de explicar como acontece a aprendizagem segundo os fundamentos da epistemologia genética	O orientador sugere usar o termo apresentar ao invés de explicar
Escrever recomendação para a continuidade dos trabalhos	Manuscrito 16, página 3	A ação, aqui tomada, não somente como ação física, mas, sobretudo como ação mental, ou seja, operação 2.1.2 O Inatismo	Importante apresentar as escolas comportamentalista e neo-comportamentalista (situar o objeto da aprendizagem e como se dá a mesma usar o texto do Moreira)
Escrever, por meio de uma frase completa, uma ressalva a um determinado ponto do raciocínio desenvolvido pelo aluno, considerado inexato	Manuscrito 16, página 6	Todos os estudos desenvolvidos por Piaget referem-se basicamente a abordar o desenvolvimento mental dos sujeitos e não especificamente um estudo referente às aprendizagens dos sujeitos	Assinala a palavra basicamente e escreve (o objeto de pesquisa de Piaget é a origem e desenvolvimento da inteligência, tirar o termo basicamente)
Escrever, por meio digital, proposta alternativa para a alteração de títulos	Manuscrito 16, página 1	2.1 Aprendizagem e ensino a partir das concepções empirista e inatista	Relação ensino-aprendizagem a partir das concepções empiristas e inatistas
Escrever, por meio digital, proposta alternativa de alteração do parágrafo	Manuscrito 19, página 13	O professor que concebe a aprendizagem segundo a Epistemologia Genética, sabe que seu ponto de partida é conhecer o nível de pensamento cognitivo em que seu aluno se encontra. Daí a importância de conhecer o método clínico piagetiano	Assinala Daí a importância e sugere: E para conhecer o nível de pensamento, Piaget criou um método específico, a saber, o método clínico

A seguir, passo a apresentar algumas especificidades do terceiro capítulo.

1.2.3.3. Considerações a respeito do terceiro capítulo

A versão final do terceiro capítulo contém 20 páginas. Nele, Joana analisa duas pesquisas sobre a transposição do método clínico piagetiano: a primeira é sobre as aprendizagens escolares e, a segunda, sobre a transposição do método para a pesquisa científica.

Na elaboração desse capítulo, Joana produziu três versões, das quais duas foram submetidas à apreciação da orientadora. A primeira versão contém 15 páginas. Após a intervenção da orientadora o capítulo passa a ter 18 páginas e finaliza a terceira versão com 20 páginas, como pode ser verificado na tabela abaixo.

Tabela 4 - Número de páginas das versões do capítulo três

Versão	1	2	3	Número total
Nº de páginas	15	18	20	20

Joana submeteu mais vezes esse capítulo à apreciação da orientadora do que o capítulo dois. Observa-se que há mudança no número de páginas de uma versão para a outra, diferente da construção do segundo capítulo, no qual não houve um aumento gradativo de uma versão para a outra. Passo ao quadro que apresenta os dados dos tipos de intervenção da orientadora.

Quadro 5- Diferentes intervenções realizadas pela orientadora no capítulo 3

Tipo de intervenção realizada	Exemplo	O que a aluna escreveu	Sugestão da orientadora
Assinalar, por meio de marca gráfica, fragmentos incorretos do ponto de vista metodológico	Manuscrito 25, p.9-10	O investigador procura descobrir, através da obtenção e justificativas e da apresentação de novos problemas, que forma de raciocínio o sujeito está utilizando (CARRAHER et al e outros, 2001, p. 25	Retirar a palavra outros da indicação da fonte.
Assinalar, por meio de marca gráfica uma palavra e/ou formulação pouco adequada	Manuscrito 25, p.2	Goulart (1985) diz que "...só é possível planejar o ensino quando se conhece bem o desenvolvimento da criança e, particularmente, daquela criança a quem se vai ensinar" (p.13), pondo o professor, inicialmente, em uma posição de investigador e não mero transmissor de informações.	Apontar a palavra pondo.

Tipo de intervenção realizada	Exemplo	O que a aluna escreveu	Sugestão da orientadora
Escrever recomendação para a continuidade dos trabalhos	Manuscrito 25,p.1	O que leva um aluno a não aprender determinado conhecimento? Ou, por que o aluno respondeu tal questão de determinada forma e não de outra?	Sugestão de situar a necessidade de transposição do método em função dos professores com aproximações construtivistas (termo de Fernando Becker), pois se vc concebe o sujeito que aprende a partir da concepção do sujeito epistêmico, é coerente buscar o método de investigação do nível de pensamento criado por Piaget)
Substituir uma palavra inexata por outra mais adequada	Manuscrito 25, p. 1	Porém, ao longo dos anos, estudiosos e pesquisadores da área da educação, principalmente àqueles que se preocupavam com a questão das aprendizagens escolares, iniciaram seus trabalhos de investigação acerca do por que das não aprendizagens dos alunos.	Sugestão de substituir “iniciaram seus trabalhos de investigação” por investigam
Assinalar, por meio de marca gráfica, segmento obscuro ou confuso	Manuscrito 25, p.9	Os pesquisadores pontuam que:A proposta piagetiana envolve a noção de que é o próprio sujeito que organiza sua atividade e consegue, por meio da evolução dessa organização, chegar a mudanças que chamamos de “desenvolvimento do pensamento”. Piaget propõe, então, a necessidade de sabermos como o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas ocorre também fora da escola, considerando ele próprio, como simples hipótese (ver Piaget, 1966) sua descrição do desenvolvimento cognitivo por estar baseada apenas em uma cultura e, ainda assim, restrita ao estudo de sujeitos escolarizados de uma forma particular.” (CARRAHER e outros, 2001, p.14) e fazem uma provocação, procurando trazer para a reflexão até que ponto os contextos o cotidiano e da escola, interferem na construção dos conceitos matemáticos.	Assinala a frase solta e sugere reorganizá-la.
Suprimir palavra e/ou formulação julgada excessiva	Manuscrito 25, p. 3	Tais situações colocam o sujeito frente a questões em que ele precise se valer de estruturas específicas para poder resolvê-las ou explicá-las	Retirar a palavra explicá-las.

Tipo de intervenção realizada	Exemplo	O que a aluna escreveu	Sugestão da orientadora
Escrever, por meio digital, proposta alternativa para a alteração de títulos	Manuscrito 25, p. 11	3.2 A utilização do método clínico como método de investigação	Colocar o título em letras maiúsculas e também rever o subtítulo, sugere o seguinte título: A utilização do método clínico como método investigativo do processo de aprendizagem
Escrever, por meio digital, proposta alternativa de alteração do parágrafo	Manuscrito 25, p.19	Assim, antes de iniciar o processo de transposição deste método específico, é fundamental que o docente conheça teoricamente e epistemologicamente quais são os seus fundamentos	Escrever as teorias e fundamenta a sua prática pedagógica ao invés de teoricamente e epistemologicamente
Escrever, por meio de uma frase completa, uma ressalva a um determinado ponto do raciocínio desenvolvido pelo aluno, considerado inexato	Manuscrito 23, p. 16	A partir dessas, entre outras considerações, a autora organizou a atividade docente	A autora sugeriu: a autora organizou em categorias

Joana submeteu uma versão provisória da introdução e da conclusão à apreciação da orientadora, que fez intervenção no texto. O número de páginas da introdução não variou. No entanto, a conclusão, que na primeira versão tinha três páginas, na versão final da monografia foi composta por cinco.

Feita a descrição do material com o qual trabalho nesta tese, apresento, no próximo capítulo, uma análise dos dados da pesquisa. Primeiramente analisarei as anotações feitas no diário clínico que e os *e-mails* trocados entre a orientadora e a orientanda durante o processo de escrita da monografia.

2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM MOVIMENTO

[...] a transferência é essencialmente resistente, *Übertragungswiderstand*. A transferência é o meio pelo qual se interrompe a comunicação do inconsciente, pelo qual o inconsciente torna a se fechar (LACAN, 1964/1998, p. 125).

O objetivo deste capítulo é estabelecer uma correlação entre a natureza do laço que une professor e aluno e os percalços encontrados na produção escrita daquele que visa a se formar docente. O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, narro o processo de instauração de transferência e analiso o diário clínico elaborado pela pesquisadora nesse processo. Na segunda, por sua vez, procuro mostrar os efeitos da intervenção do orientador no processo de elaboração da monografia de Joana, a partir da análise da troca de *e-mails* entre a orientadora e a orientanda.

2.1. O processo de instauração de transferência

O objetivo desta seção é mostrar ao leitor que o processo de instauração de transferência entre Joana e sua orientadora começou antes mesmo da aluna ingressar no curso de pós-graduação. Como mencionado no capítulo anterior, a narrativa e as construções que seguem tem como fonte o diário clínico, documento que contém os registros da pesquisadora feitos durante a assessoria desenvolvida entre novembro de 2003 e dezembro de 2006.

Para maior clareza, é necessário fazer uma primeira diferenciação. Em alguns estudos linguísticos, em especial naqueles que, diferentemente da sociolinguística, não levam em conta os papéis sociais, a relação entre o professor e aluno é simétrica.

Contudo, neste trabalho, está pressuposta uma assimetria na relação, conforme Lacan (1960-61/2010) descreveu no Seminário a respeito da transferência. Como já foi possível mencionar no capítulo dois da primeira parte da tese, no amor de transferência a relação entre o amante e o amado é assimétrica, pois o amante supõe que o amado possui, em seu interior, o *agalma*, objeto precioso.

Nesse sentido, tomo a metáfora do “amante” e do “amado” para pensar a relação entre orientador-orientando, entendendo que é possível falar em transferência a partir da

instauração, por parte do orientando, da suposição que o orientador saberia ajudá-lo a encontrar o objeto que lhe desse satisfação.

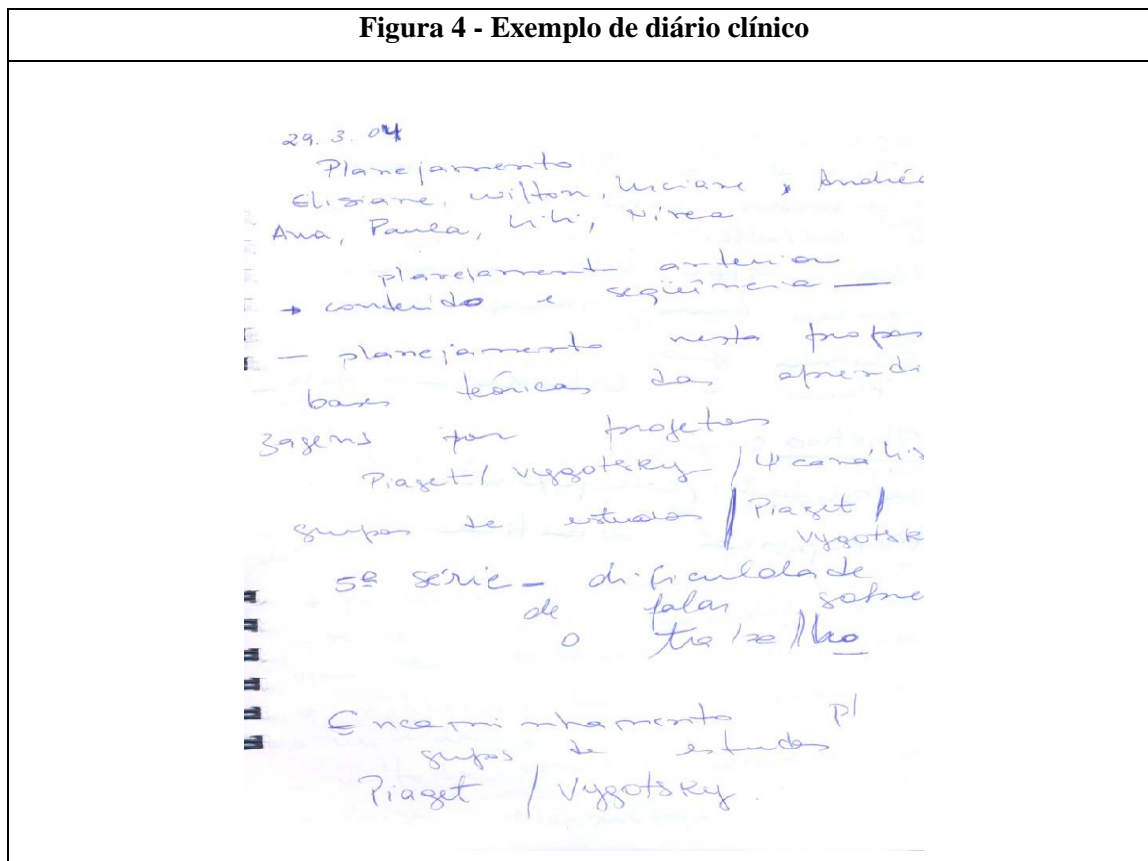
Examinemos o quanto essa suposição se instalou no caso de Joana. Considero que o início desse processo se deu durante o período em que fiz um trabalho de assessoria junto ao colégio no qual ela era professora. Como já informado na introdução deste texto, o trabalho junto aos professores estava referenciado na proposta de situação psicanalítica de aprendizagem, o cartel, dispositivo abordado no item 1.5.2 da primeira parte desta tese.

Inicialmente, é importante relembrar que o pedido que a direção do colégio dirigiu para a pesquisadora foi de realizar um acompanhamento mais sistematizado do grupo de professores em função dos problemas que surgiram naquele momento específico do ensino fundamental.

A proposta de formação feita pela pesquisadora estava baseada na ideia de inserir no âmbito escolar a perspectiva de pesquisa, ou seja, ao invés de oferecer modelos para os professores, a provocação era no sentido de levá-los a utilizar o instrumento de construção da autonomia e desenvolvimento de dispositivos para a produção e reconstrução de saber a respeito de sua própria prática docente.

O diário clínico é composto por anotações de **160 encontros** de estudos e de planejamento, compreendendo, portanto, cerca de **500 horas** de trabalho. Nele, registraram-se as datas dos encontros, os nomes dos presentes, a justificativa de ausências, a lista de conteúdos tratados, os registros dos casos de alunos trazidos pelos professores e as impressões da pesquisadora. A figura 4, que se segue, a título de informação, exemplifica o conteúdo típico de cada diário.

Figura 4 - Exemplo de diário clínico



A figura 4 é um exemplo de registro feito pela pesquisadora de um encontro de trabalho com o grupo de professores, sendo representativo do conjunto dos documentos sintetizados no diário. Ele é composto pelos seguintes itens: a) Data do encontro; b) Síntese da natureza do mesmo; c) Nomes dos presentes; d) A pauta do encontro, nesse caso, a discussão a respeito do tipo de planejamento feito pelos professores; e) A nova proposta de intervenção: a aprendizagens por projetos; f) Indicações, por parte da pesquisadora, dos próximos passos a serem dados, no caso, a necessidade de formar um grupo de estudos a respeito das teorias de Piaget, Vygotsky e autores da Psicanálise; e g) As impressões da pesquisadora a respeito do encontro. O exemplo apresentado versa acerca da dificuldade dos professores de falar sobre o trabalho.

Recorrendo ao diário completo, constatei que, no primeiro encontro, a pesquisadora sugeriu a leitura do livro “A procura da dimensão perdida”, da autora Giordana Rabitti, livro que relata uma experiência em uma escola infantil de *Reggio Emilia*. O texto aborda o ensino da educação infantil a partir da interdisciplinaridade e da documentação pedagógica. Importante ressaltar que, como uma primeira manobra para romper a inércia do imaginário por meio do forçamento simbólico, a pesquisadora propôs que os professores passassem a registrar o seu trabalho por meio da construção de diários de campo.

Além desses pontos, foram propostos o estudo das teorias construtivista, sóciointeracionista e a psicanálise para pensar a respeito do processo ensino-aprendizagem. Hoje, avalio essa proposta como uma tentativa de abarcar a demanda da nova direção da escola, a qual era de dar suporte teórico para a prática educativa, e a própria demanda da pesquisadora, no que se refere à inclusão do campo teórico da psicanálise. A inversão da demanda evidencia um procedimento que ao invés de ajudar o processo pode ter servido para o aumento da resistência, por parte dos professores, à proposta de trabalho.

Penso que seria mais prudente ter proposto o estudo da teoria piagetiana, mais especificamente do processo de construção da aprendizagem, para embasar a proposta de construção de uma situação de aprendizagem. Como também, considero que a pesquisadora, ao invés de propor o estudo da psicanálise, poderia ter se restringido à intervenção junto aos professores, ou seja, o manejo propriamente dito, a partir de uma posição do discurso do analista.

Como já apontado neste trabalho, a queixa dos professores era no sentido de falta de conhecimentos acerca das teorias de aprendizagem, pois na suas formações a primazia eram as disciplinas de didática.

Posto isso, no que segue, por meio do recurso da confecção de um quadro, mostraremos quais foram as primeiras impressões do pesquisador no momento de confecção do diário clínico. Dada a extensão do material, foram selecionados fragmentos em função : 1) da resistência do grupo frente à proposta da pesquisadora; 2) dos indícios de aceite da proposta de trabalho; e 3) dos indícios de implicação com o trabalho.

Quadro 6 - Primeiras impressões da pesquisadora registradas no diário clínico

Número e data de encontro	Tema	Primeiras impressões do Pesquisador
5º encontro: 11/02/04	Discussões sobre as possibilidades de trabalho de cada área do conhecimento.	Incômodo gerado pela solicitação da pesquisadora de propostas de situação de aprendizagem ao invés do plano de ensino.
6º encontro: 12/02/04	Discussão sobre as possibilidades de trabalho de cada área do conhecimento.	1) Ingresso da profa. Soraia na equipe de projeto, 2) Profa. Joana integra a equipe de pesquisa.
22º encontro: 26/4/04	Planejamento pedagógico	A pesquisadora notou um impasse quanto à concepção do professor a respeito do aluno e a identificação de uma prática pedagógica linear.
23º encontro: 29/4/04	Estudo teórico	Resistência do grupo: não saber “na minha graduação não estudamos essas teorias sobre aprendizagens”.
27º encontro: 13/05/04	Planejamento: avaliação da inclusão da documentação pedagógica	Discussão acerca dos instrumentos para a avaliação. Para Joana, o ponto de partida para a avaliação são as observações diárias, as produções textuais dos alunos. Dificuldade levantada: não consegue acompanhar todos.

Número e data de encontro	Tema	Primeiras impressões do Pesquisador
40º encontro: 27/05/04	Elaboração de projeto de intervenção pedagógica	Carlos – apontou a angústia gerada pelo trabalho, consegue separar a pessoa da profissional que faz as intervenções, essas que provocam a falta, apontam para a carência de saber.
41º encontro: 27/05/04	Estudo teórico	Pedido dos professores: curso, saída para fazer algum curso, jornada.
42º encontro: 31/05/04	Análise dos pareceres individuais referentes aos alunos da 5ª série	Dificuldades dos professores em estabelecer as habilidades e competências para avaliação.
49º encontro: 17/06/04	Avaliação dos pareceres	Carlos: para o 2º semestre, construção do parecer em equipe Luana: reclama da falta de uma teoria que guie as avaliações.
50º encontro: 21/06/04	Avaliação dos pareceres	Os professores falam que falta alguma coisa, apontam as falhas, por parte deles, na reunião com os pais: momento de reconhecimento dos professores da falta de conhecimentos. Pedido de mais reuniões para a pesquisadora: instauração do “sujeito suposto saber” na pesquisadora.
51º encontro: 24/06/04	Avaliação da entrega dos pareceres para os pais	Momento importante para a equipe, que se reconheceu enquanto equipe.
52º encontro: 28/06/04	Planejamento	Discussão a respeito do conceito de planejamento e procedimentos a partir da proposta aprendizagens por projetos. Combinação de programar as atividades e o estabelecimento das parcerias - Joana faz parceria com Mariane.
60º encontro: 05/08/04	Estudo teórico	Dificuldade dos professores de registrar a prática; Joana propõe a experiência tridimensional.
65º encontro: 19/08/04	Estudo teórico	A pesquisadora convida os alunos a inscreverem trabalhos em evento científico. É a primeira vez que o grupo participa de um evento.
69º encontro: 09/09/04	Discussão a respeito da elaboração dos pareceres	Comunicações importantes: inscrições de trabalhos no XI seminário de Iniciação Científica – Unijui. Os professores Joana e Carlos inscrevem o trabalho desenvolvido em parceria; a pesquisadora inscreve também um trabalho, o qual trata a respeito da situação psicanalítica de aprendizagem. Duas professoras, Carla e Marta, comunicam que passaram na seleção de mestrado em educação numa universidade da região.
70º encontro: 13/09/04	Pareceres	A maioria dos professores fez os pareceres calcados nos conteúdos. Joana, Carlos e Mariane trabalharam juntos, os demais separados.
80º encontro: 08/11/04	Estudos	Profa. Mariana pede autorização para falar apesar de não ter falado com a Luana (coordenadora, em particular), mas falou no grupo: “eu não sei fazer a metodologia que você quer”. Situação de aprendizagem: Carla “Será que estamos preparados para vivenciar uma situação de aprendizagem”.
82º encontro: 22/11/04	Avaliação da situação de aprendizagem	Joana: questão da didática tradicional – hipótese da dificuldade de se avançar na proposta. Elisiane “estado de nervos”, muito angustiada com o trabalho.

Número e data de encontro	Tema	Primeiras impressões do Pesquisador
85º encontro: 16/12/04	Aprendizagens dos professores, pesquisas, interdisciplinaridade (Último encontro do ano)	Marta – não participa da equipe no próximo ano – “problemas com horários” Gisele – não permanece Obs: no ano de 2003 não houve reprovação na 5ª série 2004 – 3 alunos reprovados
89º encontro: 18/02/05	Carta de intenções – Retorno do trabalho do supervisor pedagógico	Alguns professores falaram a respeito de seus investimentos no grupo de trabalho, Joana fala de seu investimento no estudo de conceitos de matemática. A partir da discussão, ficou decidida a continuidade da situação de aprendizagem e o estudo da teoria de Piaget.
Encontro das assessoras: 20/04/05	Redimensionamento da assessoria. Gislaine e a pesquisadora discutem a respeito da questão da demanda, problemas institucionais e efeitos da intervenção	Reflexão a respeito dos efeitos do trabalho de assessoria e a crise da instituição, demissões de alguns profissionais.
99º encontro: 25/04/05	Documentação pedagógica	Joana relata e apresenta o escrito de uma situação de aprendizagem, primeiro registro da equipe.
100º encontro: 02/05/05	Estabelecimento dos critérios para a elaboração do parecer das aprendizagens dos alunos da 5ª série.	Muitos professores sugeriram a participação dos alunos nas atividades e a professora de português propôs produção textual. Joana propôs a produção textual a partir de resolução de problemas para avaliar o processo de construção da autonomia (inspirada na teoria piagetiana)
107º encontro: 01/08/05	Documentação pedagógica	Leitura e discussão do projeto “construindo a maquete da minha casa” projeto de Joana.
124º encontro: 05/12/05	Avaliação do trabalho desenvolvido no ano	A dificuldade de planejamento por parte dos professores gera angústia. Clara: “professores não estão no caráter interdisciplinar” Os professores apontam a necessidade de mais leituras. Joana avançou na escrita, aponta que falta teorizar, o desafio é a teorização. Segue nas leituras de Piaget. A supervisora pedagógica aponta a falta de um espaço de trabalho com as supervisoras- pedido de acompanhamento do trabalho de supervisão.
130º encontro: 07/03/06	Reunião de organização do trabalho	Desafio: o grupo tornar-se uma equipe. Alteração do número de horas de trabalho: dois encontros semanais, um de duas horas e outro de uma hora. O encontro de planejamento passa a se chamar de reunião de equipe. Proposta de trabalho: projetos de pesquisa
136º encontro: 04/04/06	Reunião de equipe	A coordenadora geral do colégio participa da reunião para trazer queixas de alunos e propõe algo para evitar a saída de alunos.
137º encontro: 12/04/06	Encontro de estudos	Professores falam de suas indignações da intervenção da coordenadora. Apontaram a contradição do que é discutido nos encontros e a posição da coordenadora.

Número e data de encontro	Tema	Primeiras impressões do Pesquisador
138º encontro: 18/04/06	Reunião com os pais dos alunos da 5ª série	Apresentação da equipe de professores e da proposta de trabalho para os pais. Discurso da supervisora: não apresenta domínio da proposta. Os pais ressaltam as mudanças dos filhos e falam das pesquisas que os filhos estão desenvolvendo.
154º Encontro: 05/09/06	Reunião de equipe	Novo olhar sobre a situação de aprendizagem, pedido dos professores de textos sobre psicanálise e educação.

Antes de passarmos ao detalhamento do conteúdo do quadro 6, cumpre ressaltar que esse material foi examinado apenas passados dois anos do momento em que foi escrito. O intervalo prolongado entre o tempo da redação e o da análise permitiu um distanciamento do pesquisador que, nessa revisita, pôde perceber duas facetas da relação transferencial, que, antes, não haviam sido vislumbradas:

- 1) Com relação aos professores, foi possível ver seu grau de dificuldade elevado para a realização das tarefas propostas, referido a sua posição subjetiva frente ao saber. Eles duvidavam que pudessem alterar a própria produção. Por exemplo, em 08/11/04, como se lê a seguir, uma das alunas fez a seguinte ponderação: “Será que estamos preparados para vivenciar uma situação de aprendizagem?”. É importante ressaltar que esta dúvida expressa, por sua vez, uma desconfiança na capacidade da formadora em liderá-los neste processo; e
- 2) Com relação à conduta da formadora, foi possível perceber uma tendência ao desenvolvimento de expectativas desmesuradas, que pouco levava em conta as dificuldades do outro. Existem poucos registros disso no diário clínico. Normalmente, esses eventos eram pontuados por um colega, funcionário da instituição, que, com bastante frequência, expressava sua perplexidade com suas dimensões afetivas, como, por exemplo, a irritação.

Os dois itens que acabo de transcrever são manifestações da faceta da resistência da transferência. No primeiro caso, trata-se de uma opção pelo “não saber” ao invés de uma aposta no “sujeito suposto saber”. No segundo, vê-se uma dificuldade, por parte da autora, de se manter na chamada neutralidade analítica com relação às expectativas e afetos depositados sobre o parceiro.

Posto isso, passo à descrição mais detalhada do quadro, em que se podem notar indícios de resistência do grupo frente à nova proposta de trabalho feita pela pesquisadora. Lembrando que, para Lacan (1964/1998), toda resistência é, na verdade, uma resistência da parte do analista, que não pode levar ninguém além de onde ele próprio foi. Esses indícios são importantes para refletir a respeito da formação de professores.

- 11/02/2004: Evidências de um incômodo, por parte dos professores, quando a pesquisadora solicita que os mesmos, para além de apontar somente os conteúdos a serem trabalhados em aula, apresentem situações de aprendizagens. A intervenção da pesquisadora desacomoda a prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida até então. A instituição requeria dos professores um plano de ensino no qual constasse a lista de conteúdos a serem ministrados, bem como a sua disposição no ano escolar. Neste primeiro momento, portanto, vê-se que, pela demanda de mudança ter partido da formadora, instaurou-se forte resistência. Dado o dispositivo institucional, não foi possível seguir a máxima da psicanálise segundo a qual, para que a transferência se instaure de modo produtivo, a demanda parta do sujeito;
- 11/02/2004: Evidências de que os professores, para pensar as suas aulas, consideram o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva linear, o que se verifica com a prática de planejar as aulas a partir dos conteúdos, a qual desconsidera as relações entre o momento de construção do conhecimento por parte das crianças e a intervenção pedagógica. A resistência acentuou-se. Como passar a trabalhar norteado pela situação de aprendizagem não tinha sido demandado pelos professores, esses deveriam estar dispostos a se submeter à mudança de posição subjetiva para passar a trabalhar deste modo. Assim, para que a resistência não tivesse se instalado, deveriam supor saber no formador, o que, a priori, não tinha por que acontecer.
- 29/04/04: Indícios de resistência frente à constatação de ignorância, que costuma funcionar como uma ferida narcísica. No primeiro momento, a pesquisadora, ao atribuir as dificuldades dos professores à falta de conhecimento, não se deu conta da necessidade de manejar, na transferência, o dano ao narcisismo dos professores. Assim, deu-se ênfase ao estudo teórico, buscando promover uma ruptura das expectativas dos professores, ou seja, a de instalar a pesquisadora no lugar do mestre que pudesse enunciar quais eram os significantes-mestre passíveis de promover o “bom” assujeitamento. A justificativa dos professores para a demanda de respostas

prêt-à-porter era dizer: “na minha graduação não estudamos essas teorias sobre aprendizagens”. Hoje, é possível notar que a recusa da pesquisadora de ocupar o lugar de mestre proporcionou o início de um terreno fértil para a posterior instauração da transferência de trabalho.

- 27/05/2004: Evidência de que um dos professores conseguiu transpor a relação para o terreno profissional. Assim, pode-se dizer que se notou o embrião da divisão subjetiva que sustenta a transferência de trabalho. Ele disse: “Eu consigo separar [nome da pesquisadora] da pessoa que faz a intervenção”. Do mesmo modo, conseguiu localizar o que provocava a angústia: a dificuldade de compreender que as intervenções formativas incidiam na sua prática profissional e não em sua pessoa. Vê-se, portanto, que foi possível começar a separar o “eu” imaginário da “posição do sujeito”, nesse caso específico, referenciada àquela de alguém que sustenta uma docência.
- 05/08/04: Indícios de que o caminho tomado pelos professores frente sua ignorância não era o da responsabilidade analítica. Ao invés de tentar saná-la, tentavam justificá-la, mantendo uma posição que considero uma expressão de inércia, no sentido descrito por Freud (1920) ao descrever o “princípio do prazer”. Quando alguém está dominado por esse princípio, é incapaz de agir na realidade e delega a responsabilização ao outro, aos seus formadores, ao invés de se responsabilizarem pelos seus atos, no caso, aqueles que poderiam resultar em uma construção de uma proposta nova que tivesse algo deles. Nesse encontro, os professores apresentam dificuldades de registro de sua prática em sala de aula. É possível hipotetizar que a dificuldade de registrar fosse um sintoma da recusa de sair da posição.
- 13/09/04: Indícios de que o laço ainda estava organizado pela ética da reprodução (RIOLFI, 1999). Mesmo após várias horas de estudo teórico, a maioria dos pareceres elaborados pelos professores foi baseada na lógica anterior, que continuava a vigorar e a se expressar em uma posição de inércia. Vê-se, portanto, que a instauração da transferência de trabalho ainda era muito frágil. Se aprendemos que o amor de transferência ocorre em cada rotação discursiva (cf. capítulo 3), sua ausência denota a dificuldade de realização das referidas rotações.
- 08/11/04: Justificativa do grupo frente sua inércia: “eu não sei fazer a metodologia que você quer”. Nota-se, por meio dessa fala, que, a professora, ao invés de atribuir a demanda de mudança à instituição ou mesmo, por exemplo, ao avanço da ciência,

supôs que sua causa fosse um capricho da formadora¹⁰. Outra professora diz: “Será que estamos preparados para vivenciar uma situação de aprendizagem?”. Tais falas indiciam uma das facetas da transferência, a resistência. Nota-se que, ao invés de trabalhar para aprender algo novo, o grupo deixou-se levar pelas reminiscências de sua situação edípica, colocando-se frente ao conhecimento como crianças pequenas incapazes de lidar com ele.

- 16/12/04: Evidência de resistência manifestada pela saída de duas professoras. Uma alegou “problemas com horários” e a outra não falou a respeito o motivo, mas avisou que não permaneceria no trabalho. Essas saídas representam a interrupção do processo. Retroativamente, permitem interrogar a respeito das dificuldades do manejo da transferência por parte da pesquisadora. Importante lembrar que, no caso Dora, Freud (1905), ao não manejar adequadamente a transferência de sua paciente, leva-a a interromper o tratamento. Freud explica sua dificuldade atribuindo-a a um preconceito seu: a de que uma moça deveria se interessar por homens. Pode-se ver, portanto, que, ao ocupar o lugar de quem sabe o que o outro deveria querer, Freud perdeu a paciente. Situação análoga pode ser vista aqui. Ao acreditar que sabia o que os professores deveriam querer (implementar as situações de aprendizagem), a pesquisadora tornou difícil a manutenção do laço social.
- 27/05/04: Evidência de mudança de posição dos professores em relação ao trabalho proposto pela pesquisadora. Relaciono esse movimento a dois fatores. O primeiro foi, com a continuidade dos grupos de estudo, a possibilidade de, por parte da pesquisadora, expor saber. Sabe-se que, embora não seja condição suficiente, a exposição de saber é condição necessária para sua suposição. O segundo foi o reconhecimento da falta de conhecimentos, o que se evidencia na ação dos professores de pedir indicações de cursos, jornadas a respeito do ensino a partir da proposta de aprendizagens por projetos. Trata-se da saída de uma posição de queixa, de não saber, para uma busca de conhecimentos. A partir da instauração da falta, nesse caso, da admissão da própria ignorância, foi possível o surgimento da demanda. Observe-se que um dos professores propõe que os pareceres passem a ser construídos em pequenos grupos e não como um trabalho individual. É possível pensar que há

¹⁰ Esta suposição é análoga àquela que, segundo Lacan (1956-1957/1995) é feita pela criança pequena ao se deparar com o que lhe parece ser o enigma do desejo de sua mãe. Antes de ter condição de compreender que também os adultos estão submetidos às regras da cultura, as crianças sentem-se ameaçadas pelo que lhe parece ser o caráter excêntrico e inexplicável dos pedidos que lhe são dirigidos e das regras que lhe são impostas.

uma mudança no sentido de uma experiência com a prática educativa que não seja disciplinar. Nota-se, ainda, a partir da fala da supervisora, a demanda de uma teoria que guie as avaliações.

- 21/06/04: Outros indícios de demanda: surgem pedidos de mais reuniões com a pesquisadora. Esses pedidos fazem lembrar o mito que Lacan forjou para explicar o momento da instauração da transferência, no qual, inadvertidamente, o sujeito é capturado por seu desejo, qual seja:

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a acha que se inflama de repente, seu gesto de pegar, de atrair, de atçar é estreitamente solidário à maturação do fruto, à beleza da flor, ao flamejar da acha. Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair de atçar, a mão foi longe o bastante em direção ao objeto, se o fruto, da flor, da acha, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que se detém na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas — então, o que aí se produz é o amor. (LACAN, 1960-1961/1992, p.59).

Considero que pedir que mais reuniões sejam realizadas pode ser considerado como análogo ao ato de estender a mão para colher um fruto. Do mesmo modo que a pessoa que estende a mão pressupõe que existam rosas na roseira para a qual se volta, a pessoa que demanda mais reuniões supõe que a pessoa com quem quer se reunir tenha o que dizer. Assim, este pedido pode ser considerado como um indício da prévia instauração do “sujeito suposto saber” e de sua deposição na figura da pesquisadora. Assim, o paralelismo a ser feito com o mito de Lacan, é que, tal qual a mão que se estende para colher o fruto e é capturada em seu percurso, vendo-se surpreendentemente presa, os professores viram-se inadvertidamente capturados pelo desejo de saber que lhes foi transmitido pela pesquisadora.

- 24/06/04: Evidências de movimentos dos professores no sentido de saída da inércia para uma busca de alternativas frente ao desafio. A situação é a avaliação da devolução dos pareceres por parte dos professores para os pais dos alunos. A prática de devolução, até então, era feita de forma individual, a supervisora marcava um horário para cada professor fazer a mesma. Dessa vez, a reunião com os pais aconteceu com o grupo de professores, ao invés de cada professor falar a respeito de sua disciplina, os professores falaram a respeito das aprendizagens de seus alunos. Os professores indicaram a necessidade de se discutir o processo de aprendizagem dos alunos entre eles. Essa abertura para a entrada de um outro é condição necessária para a formulação de demanda, sem a qual a intervenção do formador não encontra terreno fértil.

- 28/06/04: Indícios de saída de uma postura disciplinar dos professores. A devolução das avaliações feita em grupo evidencia essa mudança. Há um abandono de uma postura em que cada professor avaliava sozinho as aprendizagens de seus alunos para a adoção de uma postura de considerar o entendimento de seus colegas a respeito do processo de um mesmo aluno. Nesse sentido, podem-se perceber indícios de suposição de saber no outro. Considero que esse movimento possibilitou a abertura da discussão acerca do conceito de planejamento e procedimentos a partir da proposta de aprendizagens por projetos. Propiciou, também, a busca por parte dos professores dos colegas para programar atividades, mais especificamente, o surgimento da dupla de trabalho de Joana e Mariane. Podemos pensar que o aparecimento da demanda, a qual se faz de uma falta no sujeito, promoveu a busca efetiva da proposta de aprendizagens por projetos. Cumpre lembrar que a pesquisadora já tinha “oferecido” esse aporte teórico no começo do seu trabalho, no entanto, o mesmo não foi reconhecido como algo que pudesse ajudá-los na sua prática educativa. Tal atitude corrobora com a perspectiva da Psicanálise segundo a qual sem demanda não há análise. Nesse sentido, é possível pensar que, sem a demanda, a situação de aprendizagem não passava de mais uma teoria oferecida pela pesquisadora. A partir do estabelecimento da demanda, a mesma passa a ser considerada pelos professores como uma possibilidade de trabalho, não mais porque a pesquisadora considera ser este um caminho viável, mas porque eles a reconhecem como uma saída possível.
- 22/11/04: Indícios de aceitação do trabalho por parte de Joana. A partir da avaliação da situação de aprendizagem, Joana faz uma hipótese acerca da sua dificuldade na construção de uma situação de aprendizagem para o ensino da matemática. Segundo ela, a sua dificuldade reside na sua posição de estagnação didática. A aluna considera que está presa à ideia de didática, a qual é considerada pela mesma como tradicional, como foi a sua formação na graduação. A formulação feita por Joana de uma hipótese a respeito de suas dificuldades pode ser considerada como um momento de busca por outro significante, o qual consiste em um indício de que a aluna, naquele momento, buscou a separação do sentido ao qual estava alienada. Como já discutido no capítulo 2 da primeira parte desta tese, o sujeito, ao longo de sua vida, passa por sucessivas operações de colagem e descolagem do campo do Outro. Somente quando se arrisca a abrir mão de um sentido fixo (no caso de Joana, a justificativa de ter tido uma formação avaliada por ela como precária), pode construir algo diferente para si.

- 09/09/04: Evidência de implicação subjetiva, percebida pelas inscrições de trabalhos no *XI Seminário de Iniciação Científica – Unijui*. Os professores Joana e Carlos inscreveram o trabalho desenvolvido em parceria. Considero que além da busca de um seminário para apresentar o trabalho desenvolvido pelos professores, ressalto a importância do processo de elaboração do mesmo. Os professores elaboraram o texto juntos e contaram com a leitura e intervenções da formadora. Pela primeira vez, há uma submissão de um texto produzido em parceria à formadora para intervenção no texto. Duas professoras, Carla e Marta, comunicam que passaram na seleção de mestrado em educação numa universidade da região. Esses movimentos evidenciam além da saída da inércia, um endereçamento de demanda de saber para o outro. Nota-se, portanto, indícios da instauração do trabalho de transferência que sustenta as interlocuções humanas. Lembrando: só falamos com aqueles a quem elegemos como interlocutores privilegiados, ou, usando o jargão da Psicanálise, em quem supomos um saber a respeito do gozo.
- 25/04/05: Na discussão acerca documentação pedagógica, Joana relata e apresenta o escrito de uma situação de aprendizagem. Trata-se do primeiro registro da equipe. Diferentemente dos demais professores, Joana mesmo “não sabendo” fazer a documentação pedagógica, lança-se a fazer o registro. Nesse momento Joana faz um relato da prática, sem apontar críticas ou comentários. Pode-se considerar esse ato da aluna como um “dom”, ela deu para a formadora uma coisa, o relato, que ela julgava ser o que a pesquisadora queria. Assim, é possível relacionar com a dialética anal (LACAN, 1960-1961/1992), na qual há a predominância da demanda do Outro sobre o próprio desejo. No âmbito da relação anal, o valor de encontrar o outro está num lugar de domínio pleno. Nesse tipo de relação, o sujeito está na dependência que o Outro o autorize ou lhe peça algo, no caso de Joana, a solicitação, por parte da formadora, do registro da prática educativa. Enquanto a aluna se ocupa em “oferecer” o que a formadora quer, segundo a sua suposição, a mesma não se defronta com o seu desejo, pois a aproximação do desejo é percebida pelo sujeito como angustiante. A saída encontrada pelo sujeito é recobrir o desejo com a demanda do Outro, cujo recobrimento revela a dificuldade do sujeito em assumir o desejo e sustentá-lo, o que implicaria se arriscar.
- 07/03/06: Ao discutir sobre a proposta de trabalho a partir dos projetos de pesquisa, os professores levantam o desafio: transformar o grupo de pessoas reunidas a partir da

demanda institucional em uma equipe colaborativa. Há, também, a alteração do número de horas de trabalho, dois encontros semanais, um de duas horas e outro de uma hora. O encontro de planejamento passa a se chamar de reunião de equipe, cuja característica principal é a discussão e produção em torno de um mesmo tema comum, a saber, as aprendizagens por projetos. Evidencia-se um movimento de saída de uma prática educativa referenciada na disciplinaridade para uma prática interdisciplinar, ou seja, o reconhecimento da falta de um conhecimento totalizante, no caso de cada disciplina, e a busca de outros conhecimentos, outras disciplinas, para a construção de uma prática educativa. Também se ressalta o pedido de aumento das horas dos encontros como um indício de suposição de saber na formadora, condição para a produção de novos conhecimentos.

A partir da análise desses fragmentos do diário clínico, destaco os movimentos de Joana no processo de ressignificação de sua prática educativa. Como os demais professores da 5ª série, ela apresentou resistências frente à proposta de construção de uma prática que considerasse a situação de aprendizagem, no entanto a angústia gerada pela experiência não a deixou em uma posição de inércia. Ao contrário, considero que Joana encaminhou-a para a elaboração de uma pergunta de pesquisa, o que a levou buscar o curso de pós-graduação para dar seguimento a sua formação.

Feitas essas considerações iniciais a respeito o processo de instauração da transferência no grupo, passo, no que se segue, a tratar especificamente da posição de Joana ao longo do período de orientação. Para tal fim, vou partir da análise dos *e-mails* trocados entre a orientadora e a orientanda.

2.2. Os *e-mails* trocados entre a orientadora e orientanda

No processo da escrita, obstáculos se interpõem entre o sujeito e sua escrita. Um processo de escrita que inclua um orientador pode provocar deslocamentos da posição do orientando frente ao saber e, conseqüentemente, frente ao seu ato de escrever e, ainda, frente à natureza do texto produzido. Considero que a intervenção do orientador, a partir do laço que

une seu orientando a ele, pode provocar movimentos no escrito, movimentos esses que, por sua vez, gerem uma ressignificação dos conhecimentos.

Segundo a elaboração lacaniana dos discursos, entendemos que o giro discursivo é possível quando surge o amor de transferência. Assim, nesse momento, vamos analisar indícios da instauração da transferência em Joana. Para a análise do processo dessa instauração, recorro ao entendimento dos tempos lógicos proposto por Lacan (1945/1998).

O trabalho do orientador, além de ler o texto do aluno, é também o de balizar a sua escrita. Segundo Riolfi e Andrade (2009, p. 102), “o trabalho de escrita não consiste em algo que se instala espontaneamente, mas, muito ao contrário disso, necessita ser cuidadosamente causado e acompanhado por aqueles que se propõem a ensinar a escrever”. Entendo que esse “cuidadosamente causado e acompanhado” requer o estabelecimento de um laço transferencial entre o orientador e o orientando.

Proponho pensar a respeito os indícios do laço estabelecido entre a orientadora e a orientanda a partir dos *e-mails* trocados entre elas durante a produção da monografia. Nesses *e-mails*, a orientanda envia os arquivos das versões dos capítulos para que a orientadora faça as intervenções nos seus escritos.

Entre os meses de janeiro e julho de 2008, foram trocadas setenta e duas mensagens ao total. O que se verifica é que, em três delas, a orientanda “esquece” de anexar o arquivo do texto. Esses esquecimentos ocorreram justamente no envio das versões do primeiro capítulo, no qual a aluna trata a respeito da contextualização da teoria de Jean Piaget.

Parto da ideia de que o enfrentamento do desafio da escrita mobiliza muitas questões do sujeito, o que o implica ter uma autonomia intelectual. Essa autonomia é uma construção que exige, além do exercício constante da escrita, a submissão do texto ao outro, a incidência da alteridade na formação da representação do que seja escrever um texto acadêmico.

Submeter o texto ao outro implica, portanto, um exercício de castração. Segundo Freud (1905), o aspecto essencial da castração é que, pela primeira vez, a criança se depara com a diferença anatômica entre os sexos. Essa experiência coloca a criança frente aos seus limites, minimizando o seu narcisismo infantil. Essa experiência não fica restrita à infância, mas no decorrer da vida do sujeito ela se renova. Aqui, faço referência a ocasiões em que o sujeito é confrontado com a disparidade. Nessas situações, em que se é convocado para uma interlocução, as diferenças aparecem, de modo que cada sujeito tratará essas diferenças de modo singular.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que nas trocas de *e-mails* entre a orientadora e orientanda aparece o modo como Joana lida com o confronto com a diferença, no caso, a submissão de seu texto à orientadora. No princípio, a aluna ocupa uma posição de resistência frente à intervenção da orientadora e, no decorrer do processo, a mesma revê a sua posição. Essa alteração de posição é entendida como um efeito das intervenções da orientadora, as quais foram no sentido de fazer a aluna se dar conta de seus impasses, responsabilizar-se e dar encaminhamentos para os mesmos.

Assim, passo à análise das trocas de mensagens, a qual permite indiciar a natureza das mesmas: (1) o envio de versões dos capítulos; (2) o pedido de livros e indicações bibliográficas; (3) a solicitação e confirmação de horário de orientação; (4) o aviso de recebimento do material; (5) o aviso da falta do envio do arquivo do texto; (6) a prestação de conta do trabalho; e (7) os pedidos de retorno das versões dos textos encaminhados.

Nas mensagens enviadas observa-se que Joana não parece muito à vontade com a transferência. Isso fica evidenciado pelo pouco envio de material, pois das setenta e duas mensagens, ela envia quinze contendo textos encaminhados à apreciação da orientadora.

Joana também faz poucas perguntas, apresenta poucas dúvidas, não há muitos pedidos explícitos. Essa posição expressa a falta de uma demanda por parte da orientanda. Como exemplo, apresento o e-mail enviado pela orientanda no dia onze de janeiro, no qual ela envia o projeto.

Exemplo 1- *e-mail* da orientanda

- 1 O 2º capítulo refere-se a concepção de aprendizagem segundo a teoria piagetiana.
- 2 Já o 3º, refere-se a autores que trabalharam a transposição do método. Para o terceiro capítulo
- 3 me preocupa, pois a bibliografia que encontrei, refere-se a Constance Kamii, Jean Marie Dolle
- 4 e o próprio Piaget, em relato de suas pesquisas, onde o método aplicado, e, não em sala de aula
5. efetivamente.

No *e-mail* acima transcrito, Joana demonstra preocupação com a construção de sua monografia. Ela descreve dois dos capítulos do trabalho, entretanto, não endereça um pedido explícito de ajuda à orientadora. Um pedido de ajuda expressa a suposição de saber na orientadora, o que não acontece nesse momento. O manejo da orientadora é fazer silêncio, a mesma só retorna o e-mail no dia 20/11/2008.

Outro aspecto evidenciado nas mensagens é a posição dividida da orientanda. O fato de ela falar que enviou o arquivo e não anexá-lo aponta para essa posição. No *e-mail* enviado no dia dez de janeiro, a orientanda diz: *estou lhe enviando em anexo o rascunho do primeiro*

capítulo, no entanto o arquivo não foi anexado. Isso se repete no e-mail do dia vinte e cinco de fevereiro em também no *e-mail* enviado no dia vinte e seis de março.

A orientadora percebeu esses aspectos e optou pela seguinte linha de atuação: (1) não confrontar; (2) manejar pela ironia socrática; e (3) não deixar passar as manifestações da divisão subjetiva.

O não confronto por parte da orientadora fica evidenciado ao solicitar o envio do texto que não foi anexado no *e-mail*. Como exemplo do manejo da orientadora pela ironia, retomamos o *e-mail* enviado no dia vinte e seis de março, no qual ela aponta a ausência do texto em anexo: *o arquivo não veio rrsrrsr*. O manejo da orientadora de não deixar passar as manifestações da divisão subjetiva é no sentido de interrogar a respeito do que se passa nos “esquecimentos” do envio dos arquivos.

Neste momento, passo a analisar as marcas textuais que indiciam os pedidos da orientanda endereçados à orientadora, com objetivo de mostrar a natureza da relação estabelecida e os deslocamentos da posição subjetiva da orientanda. Para tanto, apresento um quadro no qual relaciono a marca textual e a natureza da demanda iniciada.

Quadro 7- Marcas textuais que indiciam o endereçamento da demanda, pré-condição para a instalação da transferência

Mês	Dia	Marca textual	Natureza da demanda iniciada
Janeiro	10	“vou buscar outras, tens alguma sugestão?”	Demanda que supõe saber no interlocutor a quem se dirige
	11	Não tem pedido explícito	O ato de pedir se depreende pelo envio do e-mail
	11	Não tem pedido explícito	O ato de pedir se depreende pelo envio do e-mail
	17	“se puder me emprestar alguns destes, agradeço”	Toda demanda é demanda de amor, a busca do que lhe falta no outro
	20	“se você tiver me avise”	Toda demanda é demanda de amor, a busca do que lhe falta no outro
	25	“como está meu primeiro capítulo?”	Primeira demanda que incide sobre a função de orientação propriamente dita
Fevereiro	14	“Tu podes colocar as observações em vermelho dentro do texto”.	Ela autoriza o orientador a intervir
	25	“gostaria que desse uma olhada no texto”.	Pedido explícito de intervenção, mas não vem o anexo
Março	01	“Recebeu o primeiro e o segundo capítulo? O que achou? Aguardo”.	Há uma insistência pela apreciação da orientadora
	26	“Estou te enviando novamente o capítulo. Preciso entregar segunda-feira com o teu aval”.	Diz uma coisa e faz outra, não envia o arquivo em anexo. Isso indicia a divisão subjetiva.
	27	“Isso diz de algo”.	Reconhecimento de que algo está acontecendo, quebra da certeza.
	29	“Isso diz que provavelmente apesar de eu querer tuas intervenções eu ainda resisto Mas não se preocupe, eu supero”.	A aluna admite a sua posição dividida

Mês	Dia	Marca textual	Natureza da demanda indiciada
Abril	14	“Já leste o capítulo II? aguardo intervenções. E o primeiro?”	Pedido explícito de intervenção. Faz duas perguntas.
	27	“Estou revendo algumas questões do capítulo II, mas aguardo as tuas intervenções”.	Demanda de intervenção
Maio	12	“Estou aguardando as intervenções no segundo e até dia 20/05, lhe mando e terceiro”.	O pedido explícito de orientação, demanda ao outro.
	16	“tu tens recebido meus e-mails. aguardo teu retorno”	Há insistência pela apreciação da orientadora
	27	“Eu não gostei muito do que escrevi, acho que falta alguma coisa”.	A aluna passa a querer a qualidade ao invés de ficar presa ao que ela supõe ser a demanda da instituição.
Junho	10	“Estou aguardando as intervenções no terceiro capítulo. Ou qualquer outro”	Deslocamento da posição subjetiva
	21	“Preciso lhe perguntar: 1. Preciso colocar na monografia a folha de aprovação? Como faço? 2. Precisa colocar o resumo em língua vernácula e estrangeira? aguardo as intervenções”.	Suposição de saber na orientadora, condição para o estabelecimento da transferência.
Julho	03	“Vc chegou a ler a monografia toda? Está melhor a conclusão? O que achou? Quando puder, aguardo teu retorno”.	Há uma insistência pela apreciação da orientadora (faz três perguntas), indícios de demanda ao outro.

Lacan (1951), ao tratar da transferência, explica como a assimetria instaura-se na relação analista-paciente. Para isso, analisa o caso Dora, mostrando o trabalho de Freud (1905) para causar deslocamentos subjetivos em sua paciente. Lacan nomeia como manejo da transferência a intervenção sob a forma de inversões dialéticas. Segundo o autor “Trata-se de uma escansão das estruturas em que, para o sujeito, a verdade se transmuta, e que não tocam apenas em sua compreensão das coisas, mas em sua própria posição como sujeito” (LACAN, 1951, p. 217).

No texto *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada*, Lacan (1945) apresenta a lógica como meio de formalização da ação analítica. Propõe a explicação da progressão do instante de olhar para o momento de concluir, passando pelo tempo de compreender. O autor refere que as inversões dialéticas estão ligadas às escansões (duas moções suspensas), assim, temos duas transformações subjetivas e três formas-tempo do sujeito.

Lacan considera que existem três tempos: o tempo de ver/olhar, compreender e concluir. O *instante de ver* corresponde ao valor instantâneo de uma evidência. Nesse momento, o tempo é igual a zero e o sujeito em questão corresponde a um sujeito impessoal. O *tempo de compreender* é aquele em que se cria uma hipótese acerca de um atributo subjetivo, há uma formulação por parte do sujeito, na qual ele imagina o que o outro está

pensando sobre ele. Apresenta-se subjetivamente como se fosse um tempo de atraso em relação ao outro. É importante ressaltar que não é possível medir esse tempo, pois corresponde a um tempo de projeção. E, por fim, o *momento de concluir*: tempo caracterizado pela pressa do sujeito em afirmar-se enquanto o que supõe ser (tempo de uma introjeção, de uma simbolização). A mudança de posição subjetiva, segundo Lacan (1945) só se dá após o terceiro tempo.

Proponho pensar a mudança na relação entre a orientadora e Joana a partir dos três tempos lógicos. No caso de Joana, o esquecimento de anexar os arquivos é a forma encontrada por ela para demonstrar a sua dificuldade de enfrentar a castração. A seguir apresento alguns exemplos para demonstrar essas ocorrências.

Exemplo 1- *e-mail* da orientanda

- 1 Espero que ainda esteja disposta a orientar a minha monografia, apesar das férias.
- 2 Em função disto estou lhe enviando em anexo o rascunho do primeiro capítulo,
- 3 a partir do meu entendimento sobre o que conversamos.

Este exemplo é um recorte do *e-mail* enviado pela orientanda no dia dez de janeiro de 2008, no qual ela não anexou o arquivo. Chamo a atenção para dois aspectos: 1) o pedido de confirmação do aceite da orientadora na linha um por meio da frase *Espero que ainda esteja disposta a orientar a minha monografia*, e a falta do arquivo em anexo. O que nos interessa é pensar sobre o endereçamento da aluna, em que se destaca que ela faz um pedido de orientação, ao mesmo tempo em que não envia o arquivo do texto no primeiro *e-mail*. A partir daí, estabeleço a hipótese de que a ausência do arquivo aponta a existência da ambivalência da aluna. Freud (1912), ao tratar da transferência, faz referência ao termo ambivalência para explicar a existência de sentimentos amorosos e hostis endereçados ao mesmo objeto.

Ao mesmo tempo em que Joana diz “eu quero orientação”, não oferece os meios, no caso, o arquivo do escrito do capítulo, para que isso ocorra. Tal fato permite dizer que Joana mostra-se dividida. Lacan (1964/1998), ao tratar acerca da verdade do sujeito, faz a distinção entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado.

O eu que enuncia, eu da enunciação, não é o eu do enunciado, quer dizer, o *shifter* que, no enunciado, o designa. Daí que, do ponto em que enuncio, me é perfeitamente possível formular de modo válido que o eu – o eu que, nesse momento aí, formula o enunciado – está mentindo, que mentiu um pouco antes, que mente depois, ou mesmo que dizendo *eu minto*, ele afirma que tem a intenção de enganar (LACAN, 1964/1998, p. 133).

Segundo o autor, a verdade do sujeito está no sujeito da enunciação e não no sujeito do enunciado. O enunciado de Joana diz que ela quer a orientação, no entanto, a falha no envio do arquivo aponta para o fato de que “o de que fala toda enunciação, é desejo” (LACAN, 1964/1998, p. 134). O aparecimento do desejo dá indícios do sujeito do inconsciente, do sujeito do desejo.

O esquecimento do envio do arquivo pode ser entendido como um ato falho. Quando um ato falho ocorre, surge o inesperado, que pode ser considerado uma manifestação do inconsciente. A ordem esperada se quebra, o esperado era o envio do arquivo, a quebra é o não envio. Segundo Pommier (1993), a falha, os lapsos de linguagem na escrita consistem no retorno do recalado, apontado por Freud, e também se verificam no processo de aquisição da escrita. Nessa concepção, a que retorna é o que não foi possível de ser elaborado pelo sujeito.

Considerar os lapsos ocorridos no processo de produção escrita não como “erros”, mas como “quebras na escrita”, aponta os “traços ignorados da singularidade daquele que os produziu” (RIOLFI, 2007, p.34), que podem ter efeitos naquele que escreve. Riolfi (2007) propõe a hipótese de que, mesmo fora de um contexto de clínico e independente de qualquer conhecimento sobre a psicanálise, esses traços têm potência transformadora. Em função de propiciar uma quebra no discurso corrente, pode causar um estranhamento que permite um deslocamento da posição subjetiva e, como resultado, a alteração de sua realidade concreta.

o desejo que anima sua irrupção é justamente o de dar a conhecer uma verdade ignorada pelo sujeito que a porta. Se compartilharmos da tese lacaniana, desenvolvida e reiterada ao longo de toda sua obra, segundo a qual o sujeito adoece pelo efeito das palavras, permanecendo submisso a um grupo delas mesmo contra sua vontade consciente, entenderemos, então, que toda mudança de posição de um sujeito passa pela prévia mudança de sua relação com as palavras sob as quais inconscientemente se aliena (RIOLFI, 2007, p.36).

No exemplo que segue, apresento o *e-mail* resposta da orientadora.

Exemplo 2 – e-mail da orientadora

- 1 Bem, primeiro eu ainda estou disposta a orientar a tua monografia.
- 2 Segundo, o arquivo não foi anexado, logo precisa reenviá-lo.

A partir desse exemplo, é possível hipotetizar que a intervenção da orientadora foi no sentido de reafirmar a sua disposição à orientação da monografia, na linha um, por meio da frase *eu ainda estou disposta a orientar a tua monografia*. No texto *Sobre o início do tratamento*, Freud (1913) trata das condições necessárias para a entrada do sujeito no

tratamento analítico. Neste momento, interessa-me duas delas, o estabelecimento de vínculo e a disposição do analista à transferência. A orientadora, ao se dispor a orientar a monografia de Joana, coloca-se em uma posição de suporte da transferência, condição necessária para fazer as suas intervenções.

Além de se colocar à disposição para orientar o trabalho, pontua o esquecimento do envio do arquivo e requer que esse seja enviado. Isso fica evidenciado na linha dois, por meio da frase *o arquivo não foi anexado, logo precisa reenviá-lo*. A intervenção é no sentido de pontuar a manifestação da divisão subjetiva e exigir da orientanda consequência de seu ato.

Importante ressaltar que, no *e-mail*, enviado no dia onze de janeiro, a orientanda remeteu o arquivo do capítulo, no entanto, não fez nenhuma referência ao esquecimento do mesmo, o que me leva a pensar que ela não estaria no primeiro tempo proposto por Lacan, a saber: o tempo de olhar/ver.

No e-mail do dia 25 de fevereiro de 2008, Joana envia a seguinte mensagem: *Gostaria que desse uma olhada no texto*. Novamente, o arquivo não é anexado. Na mensagem-resposta da orientadora, a mesma pontua a falta do arquivo e pede que a mesma envie o material – *o texto não veio, rrsrs, anexa e envia*. A resposta de Joana enviada no dia vinte e cinco de fevereiro é a seguinte: *isso diz de algo*, e anexa o arquivo. Essa atitude leva à consideração de que a aluna “desconfia” de que existe alguma coisa acontecendo nesse processo, o que me leva a pensar que ela estaria no primeiro tempo lógico, o tempo de ver.

O esquecimento do envio do texto volta a acontecer na mensagem enviada pela orientanda no dia vinte e seis de março. Ela diz: *Estou te enviando novamente o capítulo*, e não anexa o arquivo. A orientadora, no mesmo dia, envia um *e-mail* no qual pontua a ausência do arquivo. Na mensagem enviada pela orientanda no dia vinte e sete de março, ela diz: *Isso diz de algo rrsrs vai em anexo. Obrigada*. Em resposta, *e-mail* enviado no dia vinte e oito de março, a orientadora pontua: *o que isto quer dizer?????* Nessa intervenção, a orientadora, não se limitando a uma intervenção no plano das ações objetivas (solicitar o arquivo esquecido), aproveita a ocasião para fazer uma pontuação que, em sua avaliação, poderia incidir diretamente no plano da transferência.

Considero a mensagem enviada pela orientanda no dia vinte e nove de março como o indício de uma mudança de posição subjetiva. Ela diz: *isso diz que provavelmente apesar de eu querer tuas intervenções eu ainda resisto. Mas não se preocupe, eu supero*. Nesse momento, Joana percebeu e pôde apontar a sua divisão subjetiva, entendendo que essa mensagem indicia o terceiro tempo lógico proposto por Lacan (1945). A partir do momento em que

admitiu sua posição dividida, Joana passou a dirigir demanda explícita ao outro, insistência pela apreciação da orientadora, e começou a fazer uma série de perguntas. Então, é a partir desse momento que se pode supor a instalação da transferência.

A partir da análise das trocas de *e-mails* é possível inferir que a partir do momento da instauração de transferência há evidências de movimentos por parte da orientanda na sua produção textual. Ela supõe saber na orientadora e passa a demandar, o que entendemos, a partir da psicanálise, tratar-se de uma condição para que o sujeito saia da posição de completude imaginária. Joana passa boa parte do tempo dividida entre enviar ou não o texto para a apreciação da orientadora. É preciso ressaltar o manejo da orientadora de não “oferecer” ajuda, o que não quer dizer que ela não estava à disposição da orientanda. Ela suporta o tempo necessário para que a aluna formulasse uma demanda, condição necessária para o processo.

A partir da conclusão da orientanda de que ela precisava resolver o impasse de suas resistências quanto a enviar o texto para submissão da orientadora há um movimento, por parte da orientanda, no sentido de encontrar outras saídas ao invés de ficar repetindo o sintoma de não anexar o arquivo. Nesse caso, verifica-se que a aluna, pela via da transferência, consegue enviar os arquivos e demandar as intervenções, ou seja, permite a entrada de um outro, rompendo assim com a completude imaginária.

A partir do estabelecimento da transferência, Joana permite a entrada de um terceiro na relação entre ela e o texto, o que permite inferir que a mesma reconhece na orientadora uma parceira no processo de escrita. Considero esse movimento como condição para a produção de um texto bem escrito. Como coloca Riolfi (2008), é preciso mais de um para escrever um texto, já que a presença do outro permite ao aluno fazer retornos ao mesmo texto, permitindo assim releituras e reescritas.

Feitas essas considerações a respeito dos movimentos na relação entre orientadora e orientanda, no próximo capítulo busco correlacionar a natureza desse laço e seus efeitos no processo de escrita da monografia de Joana.

3. AS TRANSFORMAÇÕES TEXTUAIS COMO EFEITO DO MANEJO DA TRANSFERÊNCIA

Uma escrita é, portanto, um fazer que dá suporte ao pensamento (LACAN, 1975-1976/2007, p. 140).

Nos dois capítulos anteriores, busquei mostrar tanto a instauração da transferência no processo de orientação de Joana quanto seus efeitos. Primeiramente, a partir da análise do diário clínico, procurei demonstrar que esse processo começou muito antes da formalização da orientação propriamente dita. Posteriormente, analisei o conteúdo dos e-mails trocados entre a orientanda e sua orientadora ao longo do processo de elaboração da monografia.

Neste capítulo, por meio do cotejamento das versões do texto de Joana, viso a identificar algumas das transformações textuais que podem ser correlacionadas ao manejo da transferência. Preliminarmente, é necessário fazer dois esclarecimentos:

- 1) A escrita da monografia de conclusão de curso de pós-graduação foi a primeira experiência de Joana no campo da pesquisa acadêmica. Assim, mesmo tendo sido produzido do contexto da pós-graduação, tem estatuto análogo ao de uma iniciação científica, isto é, pode ser lido em termos de uma relação inaugural com o discurso universitário; e
- 2) Para além das transformações textuais, a instauração da transferência entre a orientadora e orientanda provocou transformações de outra ordem, a saber: pôde constituir um suporte a partir do qual Joana pôde suportar tanto a angústia gerada pela descoberta tardia de sua ignorância quanto a quebra narcísica imposta pela suposição de que ela estava aquém das expectativas do outro, no caso, do orientador enquanto representante de uma instituição de ensino.

3.1. Indícios de inserção no discurso universitário

Considero que as mudanças que ocorreram ao longo da produção de Joana são indícios de uma rotação discursiva cujo principal efeito é a alteração dos modos de Joana lidar com

saber. Salienta-se a superação de uma colagem a fragmentos congelados da linguagem, expressão do senso comum, em favor de uma inserção no discurso universitário.

Para aquele que busca uma formação em pesquisa é fundamental que o mesmo seja inserido no discurso universitário, pois o processo de produção de conhecimento requer tanto uma postura específica quanto a adoção de procedimentos próprios da investigação científica.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *O discurso Universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico*, Ribeiro (2010) faz um estudo longitudinal cujo objetivo foi analisar as transformações ocorridas nos registros escritos de um pesquisador ao longo de sua formação. Nesse trabalho, Ribeiro considera que o aluno precisa aprender a escrever nos moldes estabelecidos por sua comunidade interpretativa para que seja bem sucedido nas relações organizadas a partir do discurso universitário, ou seja, as instituições públicas de ensino superior.

Para Ribeiro, o aprendizado do jovem pesquisador implica na capacidade de agenciar duas exigências: a) *pesquisar*, que consiste em uma tarefa mais ampla de investigação para a geração de novos conhecimentos e exige etapas diferenciadas na execução da pesquisa, tais como coleta de dados, estudo de bibliografia específica, adoção de uma metodologia de pesquisa, e b) *relatar a pesquisa*, tarefa que implica argumentar em favor da pertinência de uma dada investigação. Exige, além da padronização formal do texto, escolha dos elementos discursivo-textuais que sejam validados pela comunidade a que se submete o ato de pesquisar.

Em um trabalho que dá continuidade à referida dissertação, Riolfi e Ribeiro (2010, p. 528) afirmam que “quando um pesquisador em formação assujeita-se ao discurso universitário, ele substitui as relações mediadas pelo discurso comum por aquelas mediadas pelo saber articulado previamente estabelecido”.

Em certa medida, esses dois estudos servirão de referência para a elaboração deste capítulo. Contudo, para mostrar como, paulatinamente, Joana aprendeu a se distanciar dos seus preconceitos, seus juízos de valores e caminhar rumo a uma articulação com o saber, diferentemente dos estudos aqui referidos, o manejo da transferência feito pela orientadora será a chave de leitura do percurso de escrita de Joana. Defendo que foi por meio desse manejo que se pôde vislumbrar a mudança de discurso, a saber: saída do discurso comum e ingresso no discurso universitário.

3.1.1. A inserção no discurso universitário: aprendendo a pesquisar e a relatar a pesquisa

Na tentativa de mostrar o movimento introduzido na escrita de Joana após a construção da parceria com sua orientadora, no que segue, traçarei o percurso de iniciação científica da aluna.

A) *O texto escrito fora do laço transferencial*: O primeiro texto enviado por Joana à orientadora foi uma versão do seu projeto de pesquisa elaborado no semestre anterior ao início do processo de escrita da monografia. Ressalto que esse trabalho não teve um acompanhamento individual, de modo que Joana não contou com um parceiro durante a escrita do texto. Assim sendo, no texto, podem ser observados alguns problemas: os objetivos do projeto não estão claros e não se percebe relação com a pergunta de pesquisa, a justificativa está calcada em argumentos generalistas, jargões utilizados na área da educação e a parte da revisão teórica não apresenta uma divisão, hierarquização.

Quadro 8 - Fragmento do projeto de pesquisa

Objetivos Específicos

- Compreender o processo de construção do pensamento lógico, segundo a teoria psicogenética.
- Identificar os níveis de pensamento lógico, elaborados por Jean Piaget, a partir das diferentes características de pensamento, apresentadas pelo sujeito, durante o processo de construção de sua inteligência.
- Conceituar o método clínico piagetiano, considerando suas características e seus princípios.
- Abordar a concepção de aprendizagem segundo a teoria piagetiana.

Ao analisar esse trecho, é possível inferir que a aluna não faz um recorte para a sua pesquisa – talvez justamente porque não saiba da necessidade desse procedimento de pesquisa, de modo que, nos objetivos de sua pesquisa, tenta abarcar toda a teoria de Piaget acerca da inteligência. Na concepção da aluna, a partir da sua investigação é possível compreender o processo de construção da inteligência, os níveis do pensamento lógico, o método clínico e o conceito de aprendizagem. A pretensão de Joana aponta para uma posição de completude. No entanto, um dos pré-requisitos para a prática de pesquisa acadêmica é justamente fazer um recorte no campo teórico.

A pergunta de pesquisa de Joana é: **É possível transpor o método clínico piagetiano para as aprendizagens escolares?** Entretanto, essa pergunta não é contemplada de modo direto na redação dos objetivos específicos, provavelmente porque, nessa fase de escrita, faltava à aluna instrumentos elementares da lógica da construção da pesquisa científica.

B) A leitura feita fora do laço transferencial: A primeira leitura do projeto feito pela orientadora foi no final do ano de 2007. O projeto de Joana indicia que a mesma não conhece os procedimentos metodológicos requeridos no ato de pesquisar. A intervenção da orientadora é no sentido de introduzi-la nesses procedimentos, como, por exemplo, sugerir a escolha de um objeto de pesquisa, a revisão dos objetivos em função dos mesmos não apontar para a construção da resposta do problema de pesquisa e as sugestões de leitura a respeito do tema investigado. Podem-se considerar essas intervenções como uma tentativa, por parte da orientadora, de inserção da aluna na pesquisa realizada a partir do discurso universitário.

A orientadora sugere um recorte mais específico do tema, pois a aluna escolhe estudar as aprendizagens escolares e como o curso é em docência universitária, a sugestão é que a mesma pesquise a respeito desse tipo específico de aprendizagem. A orientadora também pontua os objetivos específicos, indicando a necessidade de revê-los. A revisão bibliográfica também foi considerada superficial, generalista.

Talvez por ser essa a primeira pesquisa da aluna, como se poderá notar no fragmento a seguir, reproduzido no Quadro 9, podem-se depreender elementos que indicam que o texto é pautado em um imaginário de pesquisa acadêmica, ou seja, aquele de que uma pesquisa poderia dar conta de um ideal de professor e aluno.

Quadro 9 - Fragmento 2: Início da revisão teórica do projeto

Provocar o aluno para que ele aprenda cada vez mais, questione cada vez mais, torne-se cada vez mais autônomo, mais inteligente, é o grande objetivo de todo educador, independente da área do conhecimento que atue. O que fazer então, para que o aluno possa construir os conhecimentos necessários nas diversas áreas do conhecimento de maneira mais efetiva e significativa?

Nessas cinco linhas, o primeiro ponto que me chamou a atenção foi a repetição por três vezes do quantificador “cada vez mais”. Minha hipótese é que, por não saber bem como iniciar uma discussão teórica, Joana começou mostrando o que acredita ser o “ideal de todo educador”. Talvez, como ainda não teve orientação para pesquisar a respeito de seu objeto, a aluna cola-se a um imaginário de pesquisa totalizante.

Quando Joana refere “construir os conhecimentos necessários nas diversas áreas”, pode-se pensar que a aluna ainda está colada a um imaginário segundo o qual uma pesquisa pode produzir um conhecimento completo, que abrange diversas instâncias do conhecimento.

Seguindo a leitura do projeto de pesquisa, nota-se outra dificuldade de Joana quanto ao relatar a pesquisa segundo os moldes de sua comunidade acadêmica. Por exemplo, não se encontra a hierarquização no texto, de maneira que ele é escrito de forma corrida, somente são apontados alguns aspectos da teoria piagetiana sem uma organização prévia dos tópicos a serem trabalhados.

Quadro 10 - Fragmento 3: Início da revisão teórica do projeto

Segundo Piaget, estrutura é “... um sistema apresentando leis ou propriedades de totalidade enquanto sistema. Estas leis de totalidade, em consequência, são diferentes das leis ou propriedades dos próprios elementos do sistema”(2005, p. 121). A partir disso, faz-se pensar em estrutura como um conjunto de elementos específicos, com características próprias e que diferem do todo, mas que tais elementos que compõem o sistema, se relacionam e “obedecem” as mesmas leis do todo (estrutura).

Tais estruturas são construídas pelo sujeito ao longo de seu processo de desenvolvimento cognitivo. Isto faz pensar em um outro conceito apresentado por Piaget: o conceito de gênese.

Na concepção piagetiana, gênese é “certa forma de transformação partindo de um estado A e alcançando um estado B, sendo este mais estável que o primeiro” (2005, p. 122); estados estes que dizem das estruturas já elaboradas pelo sujeito e que servirão de suporte para a elaboração de outros. Logo, pode-se pensar que toda gênese pressupõe uma estrutura e toda nova estrutura pressupõe uma gênese.

No exemplo acima, percebe-se que a aluna cita alguns conceitos de Piaget, como estrutura e gênese, contudo, não demonstra preocupação em contextualizá-los, situá-los na discussão, ou ainda, mesmo que de modo inicial, apresentar o conceito. Pode-se considerar que Joana escreve nesse momento a partir de uma posição de senso-comum. Não há apresentação de conceitos, relações entre eles e, ainda, os conceitos não se relacionam com o problema de pesquisa.

Observa-se que, nas duas últimas linhas desse fragmento, Joana, por meio de um conector lógico de conclusão (logo), insere no texto uma dedução, uma conclusão dessa parte teórica de seu trabalho. Entretanto, a aluna não insere nenhum modalizador textual que indicasse que essa conclusão não era dela, mas, sim, do próprio Piaget.

Segundo Riolfi (2008), para que a produção de um texto seja bem feita, é preciso fazer um bom recorte. A autora ressalta que é necessário ter habilidades para se chegar ao discurso

universitário, tais como: a capacidade de fazer o recorte, hierarquizar e rearranjar os conhecimentos. A autora também ressalta que para o sujeito **aprender a escrever** é preciso ensaio e erro, ou seja, reescritas e, para isso, o aluno precisa do outro, nesse caso, a orientadora de pesquisa. A autora entende que ajudar o aluno nesse processo requer nomear e situá-lo quanto à cultura que o precede.

A orientadora sugere para a construção do primeiro capítulo leituras dos antecessores do campo teórico da epistemologia do conhecimento, ou seja, indica que é preciso que a aluna conheça o legado dessa área do conhecimento para poder investigar o seu objeto.

Outra intervenção necessária apontada por Riolfi para ajudar o aluno é quanto ao acolhimento do mesmo. Nesse sentido, pode-se fazer uma analogia com o início de um tratamento psicanalítico. Uma das condições para que o mesmo aconteça é que o analista se coloque à disposição da transferência, a outra condição é a demanda de tratamento. No caso de Joana, a orientadora se colocou à disposição da transferência, acolheu o pedido de orientação da aluna e se dispôs a fazer as intervenções no texto.

C) A primeira demanda: um começo para a instalação do laço transferencial: A primeira demanda que incide sobre a função de orientação propriamente dita acontece no final de janeiro, em 25/01, no qual a aluna interroga: como está meu primeiro capítulo? Até aquele momento, a orientadora não tinha feito a devolução das intervenções na escrita do capítulo.

Na metade do mês seguinte, a aluna envia uma nova versão do primeiro capítulo, a qual não tem intervenção da orientadora. No entanto, Joana no e-mail diz: *tu podes colocar as observações em vermelho dentro do texto.* Esse e-mail evidencia a autorização da aluna para que a orientadora faça as intervenções. Essa faz a devolução imediata da versão encaminhada. O quadro 11, a seguir, reproduz um fragmento do texto encaminhado pela aluna.

Quadro 11 - Fragmento 4: Primeira versão do primeiro capítulo

- 01 **Transposição do método clínico piagetiano no campo das aprendizagens escolares**
- 02 **Capítulo I**
- 03 **A relação entre o método clínico e a teoria epistemológica do conhecimento**
- 04 1. Considerações gerais
- 05 Compreender o processo de aprendizagem de cada sujeito é uma tarefa
- 06 fundamental para um professor interacionista, pois permite que este possa identificar as
- 07 faltas que seu aluno tenha em termos de conhecimento, que são conseqüências de
- 08 estruturas ainda não construídas; assim podendo planejar intervenções válidas, cujo
- 09 objetivo seja justamente que seu aluno construa tais estruturas e possa avançar na
- 10 construção de sua inteligência.

O título do primeiro capítulo indica que Joana já inicia o trabalho estabelecendo a relação entre o método clínico e a teoria do conhecimento sem ter apresentado os principais

conceitos que embasarão a sua pesquisa. A referência da teoria epistemológica do conhecimento é tomada como sinônimo de Epistemologia Genética, o que indica a falta de conhecimentos dos termos técnicos. A *Epistemologia Genética* é uma das teorias do conhecimento, não a teoria. Como está escrito no recorte, é possível hipotetizar que a mesma não tem clara a diferenciação entre o uso do termo e o conceito, o que indicia um conhecimento calcado no senso-comum.

Soma-se à falta de diferenciação dos termos, o fato de a aluna escrever um parágrafo em que ela justapõe muitas ideias a respeito do que acredita serem os conhecimentos necessários para a prática de um professor interacionista. Ela lança os aspectos implicados no processo de aprendizagem, mas não desenvolve as ideias e nem apresenta argumentos.

Feitos os comentários acerca de como Joana escrevia fora do laço transferencial, no que se segue, passo a mostrar os efeitos das intervenções da orientadora nos textos produzidos pela orientanda, a partir da demanda feita por ela.

Quadro 12 - Fragmento 5: Versão com as intervenções da orientadora

- 01 **CAPÍTULO I tirar**
 02 **1. A relação entre a teoria epistemológica do conhecimento e o método clínico piagetiano – idéia do capítulo, não serve para o título**
 03 **1 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: ???? ver depois**
 04 **1.1 Epistemologia genética**
 05 **1.1 Origens e conceitos**
 06 Conceber como surge o conhecimento é uma preocupação fundamental para todo
 07 aquele que investiga como o sujeito desenvolve seu pensamento ou suas funções cognitivas através
 08 da
 09 construção deste conhecimento. **Rever o início do parágrafo, problemas na construção. Sugiro algo**
 10 **como:**
 11 **A origem do conhecimento é uma preocupação fundamental para os pesquisadores das**
 12 **aprendizagens.**
 13 Assim, quando Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, iniciou seus trabalhos de investigação **sobre**
 14 **o as**
 15 **origens do conhecimento** processo de formação do conhecimento, duas concepções até então eram
 16 vigentes: o empirismo e o inatismo ou apriorismo **(inverter a ordem, pois primeiro surge o inatismo**
 17 **para**
 18 **depois o empirismo), sugiro seguir esta nova ordem na apresentação que segue sobre os campos**
 19 **epistemológicos. Ler o texto da Marilena Chauí sobre o inatismo e empirismo (bases**
 20 **filosóficas)livro**
 21 **Convite à filosofia.** Tais teorias, ligadas à Biologia, fundamentam-se em fatores únicos determinam
 22 os
 23 processos de evolução dos seres, e que, posteriormente foram aplicadas **(não aplicadas, mas**
 24 **transpostas**
 25 **para o campo das aprendizagens)** às aprendizagens.

Nas linhas de 01 a 03, vê-se que a observação da orientadora incide no título do capítulo dado por Joana. Ela instrui a aluna quanto à forma de apresentação do título (não precisaria escrever capítulo I) e quanto à natureza de um título, ou seja, explica a diferença

entre a ideia principal de um capítulo e o título dado a ele. Feito isso, sugere um título provisório, que poderia ser alterado posteriormente. Nota-se que a repetição dos sinais de interrogação indica que a orientadora não coloca como definitiva a sua sugestão, mas convida a orientanda a pensar sobre o assunto.

Na linha 6, a orientadora refere que há problemas na construção do parágrafo e solicita que a aluna o reveja. Para indicar um possível modo de fazer essa reformulação, sugere uma formulação. Além disso, indica leituras específicas, a fim de dar instrumentos para a aluna elaborar teoricamente a pesquisa (linhas 12). As indicações da orientadora foram no sentido de inserir a aluna no campo teórico das teorias epistemológicas, situar a pesquisa de Piaget no contexto das pesquisas anteriores, ou seja, inserir Joana no discurso universitário.

Na linha 10, a orientadora corrigiu a ordem de apresentação dos campos epistemológicos. Além da correção, ela fez indicação de um autor para que a aluna pudesse buscar conhecimentos acerca do assunto abordado. Nas linhas 14 e 15, a orientadora reescreveu partes do texto a fim de dar mais clareza ao parágrafo.

Após localizar o leitor quanto ao modo como Joana escrevia quando ainda não havia sido estabelecido o laço transferencial com sua orientadora, passo, no que se segue, a demonstrar as transformações textuais que podem ser correlacionadas ao manejo da transferência.

D) transformações textuais feitas a partir do manejo da transferência: escritas da aluna no laço transferencial.

Quadro 13 - Fragmento 6: Reescrita do capítulo 1

- 01 **1 A ORIGEM DO CONHECIMENTO: DO INATISMO A EPISTEMOLOGIA**
 02 **GENÉTICA**
 03 **1.1 Origens e conceitos**
 04 Desvendar os caminhos da origem do conhecimento já era uma preocupação dos
 05 filósofos gregos que foi se desenvolvendo e sustentando teorias que continuam sendo
 06 investigadas até hoje, pois o conhecimento representa o quanto o ser humano apropriou-se da sua
 07 realidade; e tal preocupação não poderia ser diferente para os pesquisadores das aprendizagens.
 08 Quando
 09 Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, iniciou seus trabalhos de investigação sobre as origens do
 conhecimento, duas concepções, cujas bases repousam na filosofia, até então eram vigentes: o
 inatismo e
 o empirismo.

Nessa nova versão do capítulo 1, observam-se algumas transformações textuais, por exemplo, a alteração do título contempla as sugestões feitas pela orientadora. A sugestão da orientadora foi Epistemologia Genética. A aluna aproveitou a sugestão, no entanto, não ficou

presa a ela, elaborou, sozinha, um novo título. Na linha 1, mostra que a sua pesquisa se insere em tradição de pesquisa acerca da origem do conhecimento. Importante ressaltar que a aluna não se cola ao que a orientadora sugeriu, mas, a partir da sugestão, elabora algo diferente.

Considero que essa reescrita indicia a inclusão da figura da orientadora no processo de escrita. Segundo Riolfi (2008), a produção textual requer o endereçamento daquele que escreve para o outro, nesse caso, a orientadora. O endereçamento indica a suposição de saber, por parte da aluna, na figura da orientadora, o que leva Joana a dar peso às palavras da orientadora. Assim, o manejo da transferência feito pela orientadora permitiu que a aluna incluísse na sua reescrita as sugestões da orientadora, como também um rearranjo dos conhecimentos a respeito da sua pesquisa.

Retomando a entendimento de Riolfi, a autora resalta que o escrever bem implica no mínimo em duas pessoas, aquele que escreve e um outro. Mas, é preciso que haja a abertura, por parte daquele que escreve, para o outro. Essa abertura para receber sugestões pode ser pensada a partir da formulação lacaniana, apresentada no *Seminário XX*, da posição feminina. Nessa concepção, a posição feminina é definida em termos de ser não-toda submetida à função fálica, o que implica em uma falta. Já o escrever, está para a posição masculina, uma demanda de um significante do campo do Outro. Lacan nesse Seminário resalta que a escrita do texto requer que o mesmo tenha um endereçamento ao outro.

Considero que as alterações no texto de Joana são efeitos de um endereçamento à orientadora. As mesmas indiciam um deslocamento por parte da aluna com relação ao autor pesquisado por ela. Nas versões anteriores, a aluna falava somente em Piaget, sem considerar o trabalho de pesquisa do autor no contexto das pesquisas já desenvolvidas. Considero ser essa uma posição imaginária porque Joana apenas reproduzia os termos do autor, as mesmas ideias dele, mas não as relacionava com a sua pesquisa individual.

A partir da intervenção da orientadora, Joana consegue abrir espaço para a entrada de outros autores. Além de se descolar do autor pesquisado, reconhece a existência de outras pesquisas, condição fundamental para a formação do pesquisador. Também abre mão de seus preconceitos, nesse caso, de que a teoria piagetiana era a única que explicaria o fenômeno da aprendizagem. Assim, pode-se pensar que intervenção gerou acréscimos no texto.

Quadro 14 - Fragmento 7: Terceira versão do capítulo 2

- 01 2 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DOS CAMPOS
EPISTEMOLÓGICOS: EMPIRISMO, INATISMO E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA
- 02 Ao longo dos anos surgiram várias teorias para explicar a relação sujeito-objeto (ou
- 03 sujeito-conhecimento) e que influenciaram o ensino nas escolas. As teorias sobre a relação ensino-

04 aprendizagem possuem seus fundamentos nas teorias do conhecimento. Sendo assim,
 05 primeiramente estas
 06 teorias podem ser organizadas em dois grupos: as teorias empiristas e as teorias inatistas.
 07 Dentre as teorias que fundamentam-se nos princípios empiristas, segundo Moreira
 08 (2006), destacam-se as teorias behavioristas de Watson, Guthrie, Thorndike , Hull , Skinner e
 09 Bandura.
 10 Já no que refere-se aos fundamentos inatistas, pode-se dar um destaque especial à Gestalt e à teoria
 11 humanista de Carl Rogers.
 12 Por conseguinte, é oportuno caracterizar a relação sujeito-objeto em cada uma dessas
 13 teorias, para que posteriormente se possa realizar uma reflexão a cerca da transposição dos
 fundamentos
 da Epistemologia Genética para o campo das aprendizagens escolares.
 2.1 EMPIRISMO

Na linha 1, no título do capítulo, Joana contextualiza o objeto de pesquisa nos campos teóricos além de sua investigação. Na linha 4, a aluna inclui as teorias de aprendizagem nos paradigmas das teorias do conhecimento, o que indicia a hierarquização dos conhecimentos. A partir dessa hierarquização, a aluna consegue situar, além das teorias, os autores de cada campo teórico, como se pode ver nas linhas 7, 8 e 9. Vê-se que nas linhas 10 e 11, Joana reconhece a importância do estudo das teorias anteriores para a reflexão feita acerca da transposição dos fundamentos da Epistemologia Genética para o campo das aprendizagens. Assim, nesse escrito é possível perceber a sua inserção no discurso universitário.

Nesse fragmento, pode-se também verificar que é a partir do momento em que Joana admite a sua posição subjetiva dividida que ela passa a demandar mais intervenções da orientadora. Nessa versão, enviada em um momento posterior ao que a orientadora está chamando de deslocamento da posição subjetiva, Joana apresenta indícios de mudança de posição em relação ao conhecimento. A partir daí, localizam-se mais mudanças na escrita, tais como: a hierarquização dos capítulos, reconhecimento do legado cultural, o qual é trazido para a articulação do texto, além de outros campos epistemológicos, no caso do inatismo e do empirismo, a aluna discute as teorias de aprendizagens e reconhece seus autores principais.

Considero que essas mudanças no escrito apontam para a inserção de Joana no discurso universitário, a saída do senso-comum para o discurso universitário é da ordem de uma rotação discursiva, a qual foi possível a partir das intervenções da orientadora. Assim, considero que o processo de escrita da monografia de conclusão de curso de pós-graduação tratou-se da iniciação científica de Joana, condição necessária para a produção de conhecimentos na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, no qual passo a tecer as considerações finais desta tese, é importante ressaltar que não tenho a pretensão de fechar a questão investigada, mas, sim, que desejo considerar este necessário fechamento como um espaço privilegiado para socializar os achados da pesquisa.

Assim, posso dar consequência às formulações de Fèdida (1999), para quem a pesquisa psicanalítica pretende contribuir para a produção de novos conhecimentos a partir da abertura potencialmente gerada pelo enfrentamento das questões suscitadas pela análise do caso narrado.

Ao longo do trabalho, procurei defender a tese de que **há uma correlação entre as intervenções do orientador e o processo de escrita do texto acadêmico** realizado sob orientação. Para sustentá-la, estudei a especificidade do laço que se estabelece entre o professor-orientador e o aluno-orientando a partir do conceito de transferência.

Com relação a esta tese, o que pude perceber, ao analisar o percurso de Joana, é que a intervenção do orientador foi fundamental para levar a aluna a:

1. Defrontar-se com sua ignorância;
2. Suportar a angústia gerada por essa ferida narcísica;
3. Sair da posição de queixa;
4. Deixar de se representar como alguém que, por não se ver como agente da própria formação, delega as decisões para terceiros; e
5. Implicar-se com a construção de um trabalho de pesquisa.

Posto isso, passo ao detalhamento do que foi possível perceber a respeito da ação do orientador a partir da tentativa de responder duas perguntas de pesquisa: 1) Quais os manejos realizados por um professor-orientador para promover, quando julga necessário, a reescrita do texto pelo aluno-orientando? e 2) Quais efeitos essas intervenções provocaram na escrita do orientando?

Com relação à primeira pergunta, o trabalho conclui, a partir da construção do caso aqui estudado, que os manejos feitos pela orientadora alternaram os discursos (do universitário, do mestre, do analista e da histórica) e a partir dessas alternâncias foi possível

perceber as transformações no texto de Joana. A investigação pôde depreender que as estratégias utilizadas para que esse giro discursivo acontecesse foram variadas e nem sempre de forma deliberada. Como em um processo analítico, é preciso considerar que há o elemento chamado inconsciente, ou seja, uma intervenção analítica não está previamente determinada, mas acontece na sessão sem que o analista “pense” a intervenção. Trata-se do que, em psicanálise, consideramos como a escuta de inconsciente para inconsciente.

Destacaram-se os seguintes manejos: a) dispositivo do cartel, b) o equívoco, c) o silêncio e d) as intervenções na escrita do aluno.

- a) O cartel é um dispositivo que promove a circulação da palavra e o encaminhamento para a escrita. Tendo em vista que a formação do cartel está referenciada na transferência de trabalho, a pesquisadora, ao propor estudos das teorias de aprendizagens, bem como da situação de aprendizagem, colocou em jogo um tema que fosse comum, a saber: as aprendizagens.
- b) A equivocação deliberada é uma intervenção do professor-orientador que tem como objetivo incluir o “não sentido”, levar o aluno-pesquisador a se defrontar com um “saber não sabido”. A introdução do “não sentido” promove a desestabilização dos saberes do sujeito, o que pode levar o sujeito a produzir outros saberes, a interrogar e a relativizar os saberes que possui. Assim, ao invés de entender o equívoco como mero erro de linguagem, buscou-se potencializá-lo na direção de levar a aluna a rever suas formulações e posição frente ao saber.
- c) O manejo do silêncio por parte do professor-orientador tem o objetivo de abrir um espaço de vazio, no qual o orientador suspende o oferecimento de significados. Assim, seu aluno pode encontrar um espaço para produzir, ensaiar seus escritos como soluções para seus impasses, ou seja, buscar nele mesmo as respostas para seus questionamentos.
- d) As intervenções feitas na escrita do aluno tiveram como objetivo ensinar a aluna os procedimentos básicos de realização de uma pesquisa científica e os cuidados nos modos para relatar a pesquisa desenvolvida. Nesse sentido, a orientadora apresentou o campo teórico para a articulação da pesquisa e foi apontando para a aluna os entendimentos equivocados acerca da teoria. Em outros momentos, procurou levá-la à

necessária insistência na procura de uma formulação mais bem construída, com vista à aceitação da comunidade acadêmica.

Com relação à segunda pergunta, a tese comprovou que o manejo do professor-orientador é fundamental para a passagem de um discurso a outro, já que essa passagem não acontece de forma automática. No caso de orientação de trabalhos acadêmicos, foi possível constatar a necessidade de o orientador forçar a entrada de seu aluno em outro laço social, ou seja, fazer um “forçamento simbólico”, levando-o a sair do discurso comum.

Um dos efeitos, portanto, refere-se ao deslocamento da posição discursiva daquele que está em processo de formação na universidade. Essa mudança de posição discursiva permitiu a aluna se apropriar do conhecimento já produzido pela cultura. Saiu de uma posição de inércia e queixa frente ao conhecimento, para a implicação com uma questão pessoal. No caso de Joana, ela conseguiu escrever seu trabalho de monografia, assumiu uma postura de questionamento diante do saber, colocou seu trabalho à prova de sua comunidade interpretativa, ao apresentar o trabalho realizado em um evento científico e, posteriormente, ao publicá-lo em anais do evento.

As perguntas de pesquisa levaram-me a fazer uma reflexão a respeito da concepção de universidade e seus modelos de práticas educativas. Considero que uma prática educativa referenciada na psicanálise de orientação lacaniana, campo teórico no qual embasa a pesquisa, precisa partir da premissa de uma universidade *descompleta*.

Assim, entendo que um dos maiores desafios de uma perspectiva *descompleta* seja a inclusão de um elemento tão rechaçado pelo discurso universitário, a saber, a falta, entendida como a singularidade de cada qual, aquela que descompleta o saber. Para que essa universidade *descompleta* seja possível, o presente trabalho aponta como possibilidade a alternância dos discursos na formação do educador, a inclusão do discurso do analista via intervenção/manejo do orientador de pesquisa. Para além de reconhecer a existência do fenômeno da transferência no laço entre orientador e orientando, é necessário operar via transferência. Importante ressaltar que não se trata do orientador ser analista, mas, sim, de suportar a falta que *descompleta* o saber.

Nesse sentido, outro ponto relevante da tese é justamente partir da concepção de transferência não mais como reedição edipiana, mas seguindo a segunda clínica lacaniana que entende a transferência enquanto atualização do inconsciente real. Essa concepção permite uma intervenção no momento atual do sujeito, no qual ele, pela repetição, dá indícios de sua

posição discursiva. A intervenção/manejo do professor-orientador, portanto, busca promover deslocamentos a partir dos quais o aluno-orientando se livra das amarras fantasmáticas, as quais mantêm o sujeito em uma inércia, estagnação intelectual.

Como busquei mostrar ao longo do trabalho, a instauração da transferência implica na entrada do *Sujeito Suposto Saber*, condição necessária para a produção. A esse respeito, vale a citação de Lajonquière com relação à formação de professores:

[...] uma formação intelectual que se preze – não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar suas orelhas à invocação de uma palavra *professoral*, para, após, tomá-la por assalto para vir a se lançar, por sua vez, à aventura da e(a)nunciação. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 121).

Como é possível ler nessa citação, para o aluno “emprestar suas orelhas” é necessário que suponha um saber na figura do professor. O autor ainda refere que esse se lançar à aventura de enunciar e anunciar requer passar de uma posição a outra. Não se trata de uma tarefa simples, ao contrário, nas palavras do autor, consiste em uma passagem *o (i)sso duro de roer*.

Uma das conclusões a qual esta tese chegou foi a de que essa passagem só ocorre se provocada pela mola do amor, entendida aqui como o desejo daquele que ensina e daquele que aprende (LACAN, 1964/1998). Assim, para o professor-orientador ocupar a posição do discurso do analista, é preciso que ele faça uma intervenção/manejo que coloque em jogo o objeto pulsional. Para realizar essa intervenção, é importante investir em um trabalho, muitas vezes sem garantia alguma, apostando que seu aluno vai avançar com relação à sua formação.

Penso que outra contribuição desta tese foi mostrar as possibilidades de orientação referenciadas no entendimento do laço social estabelecido entre o professor-orientador e o aluno-orientando. O caso de Joana demonstrou que é possível operar via transferência, intervenção que marca uma diferença em relação aos muitos trabalhos desenvolvidos no campo da interlocução entre a psicanálise e educação, os quais consideram os fenômenos psíquicos no processo de orientação, mas não apontam para os meios de manejá-los.

O trabalho mostrou que uma das condições para que a relação entre orientador e orientando seja um palco fértil para o trabalho foi a necessidade do professor-orientador abrir mão do seu narcisismo, no caso, não ficar preso ao que o outro vai pensar sobre ele, pois, nesse laço, não se trata da pessoa do orientador, mas de uma função, qual seja: deslocar o aluno de uma posição de inércia frente ao saber para uma de produção.

Nesse sentido, apresento a ideia de Francis Imbert, psicanalista e professor francês, a respeito de uma prática regida pela ética no campo educativo. O autor refere que a lei simbólica “inter-diz, abre um campo simbólico no qual os sujeitos falantes possam dispor de um lugar que não seja invadido pela enxurrada dos afetos, nem pelas práticas de *manipulação* e de instrumentalização” (IMBERT, 2001, p. 79). É preciso que o professor-orientador esvazie o seu imaginário acerca do lugar que ocupa no processo educativo para oferecer um “espaço e um tempo em que cada qual possa encontrar a ocasião de entrar no processo de separação e desprendimento em relação a seu imaginário pulsional e ao imperialismo de seu eu”. (IMBERT, 2001, p. 89).

Cabe ressaltar que a construção do caso, diferentemente do estudo de caso, traz um elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, a saber, a relação da pesquisadora e da orientadora de pesquisa. Além da discussão dos dados com a teoria, é preciso a participação de um interlocutor como uma figura implicada na construção do caso. Assim, gostaria de situar dois aspectos, interligados, que foram relevantes no andamento desta pesquisa: a) a transferência entre a pesquisadora e sua orientadora e b) a investigação de minha docência, uma vez que partilho da ideia de que só se pode fazer legitimamente pesquisa psicanalítica sob transferência.

Este processo investigativo, como no caso de Joana, foi marcado pelo estabelecimento da transferência, ou seja, passou por momentos de resistências e entraves característicos dessa especificidade de trabalho. Mesmo “sabendo” dos processos inconscientes que atravessam a produção do escrito, isso não me eximiu de não me a ver com eles. Muito pelo contrário, a implicação na pesquisa produziu sintomas os quais exigiram uma escuta precisa e um manejo específico. Assim, relaciono as construções teóricas desenvolvidas neste trabalho com o manejo da transferência feito por minha orientadora, que ocupou o lugar de alteridade e assumiu a função de forçar minha passagem de um laço social para outro.

Como exemplo, apresento o saber com qual ingressei no curso de doutoramento, a saber, naquele momento tinha como certeza, calcada em uma posição imaginária, que a única forma de intervenção educativa em contexto universitário, a partir de uma perspectiva psicanalítica, era o cartel. Essa fixação esteve presente em boa parte do processo, o que entendo como uma posição de estagnação típica do imaginário. Como avanço, aponto a abertura da pesquisadora para novas possibilidades de intervenções no campo educativo, as quais reconhecem e operam os processos inconscientes, para além do cartel.

Considero essa abertura como um efeito do processo de escrita desta tese. Nesse sentido, faço uma analogia com a formação do analista. Freud, no texto sobre o ensino na universidade, refere que a formação do analista passa necessariamente pelo tripé: estudo teórico, supervisão e análise pessoal. Frente à pergunta acerca de como alguém se torna analista, Freud dizia que era “pela análise dos próprios sonhos”. Essa análise permitiria “obter, em relação a si próprio, impressões e convicções que em vão seriam buscadas no estudo de livros e na assistência de palestras” (FREUD, 1912, p. 155).

Assim sendo, a análise pessoal do analista é fundamental para que esse seja responsável pela direção de tratamento de seu paciente, já que o analista leva o analisando até onde a sua análise foi. Assim, pode-se fazer uma analogia com o processo de orientação de pesquisa. Quanto mais um professor trabalha sobre si, mais ele tem condições de levar o seu aluno a esse trabalho. Se o orientador, na sua formação, não trabalhou a própria angústia gerada pela experiência de uma nova pesquisa, ele não conseguirá ajudar o outro, o aluno que está iniciando na pesquisa científica.

No final deste trabalho, chego a uma questão que ainda permanece sem resposta, mas arrisco uma hipótese: **O que leva um formador a investir tanto tempo e “corpo” em um trabalho de orientação?** Arrisco-me a pensar que o investimento do formador está ligado à implicação subjetiva de cada um com a própria formação, bem como de novos pesquisadores. O processo de cada pesquisa-dor (RIOLFI, 2001) está relacionado com as buscas empreendidas por cada um por respostas a questionamentos que, muitas vezes, são da ordem do “não saber”, ou seja, do inconsciente.

Um formador que não considera o conhecimento produzido de sua área como suficiente, entendendo que o ensino não está de antemão determinado por uma teoria x ou y, pode tomar a prática educativa enquanto uma construção, um caminho a ser inventado. Assim, penso que além da implicação, o que está em jogo no trabalho de formação é como o orientador entende a formação, a saber, como um desafio. Nesse sentido, o formador precisa arriscar-se, fazer apostas sem garantias, lançar-se a inventar uma prática ao invés de seguir modelos pré-estabelecidos, o que Jorge Forbes (2010) chama da invenção de uma forma de se articular no mundo com responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAGNANNO, N. (1998). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALBERTI, S. Transferência de trabalho e a Universidade. In: **Psicologia USP**, p. 55-70, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a11v1512.pdf>>. Acesso em jun. 2010.

ALESSANDRI, S.B. **O fenômeno da transferência na psicose**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ALMEIDA, S. Ensinar à meia luz: entre a claridade e o silêncio. In: RIOLFI, C.R. e BARZOTTO, V. H. **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer**. No prelo.

AMORIN, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARATTO, G. **Reflexões sobre a transferência e a prática clínica da psicanálise na experiência de clínica-escola de psicologia**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. Iniciando a graduação e a pesquisa. **Revista de Letras**, Campinas, v. 9, p. 123-129, 1990.

BARZOTTO, V. H. A criança falada e a cena de quem fala. In: **V Colóquio do LEPSI: a psicanálise, as instituições e a infância**. 2006. Anais do V Colóquio LEPSI, Scielo Proceeding, v.1, p. 1-8, 2006.

BARZOTTO, V.H. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, E. (org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2007, p. 159-170.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: vol. 19, n. 1, p.89-96, jan/jun., 1994.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC: São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65. **Definição dos cursos de pós-graduação**. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Pós-graduação no Brasil**. Brasília, DF, 1975.

CABAS, A. G. Do mais-um. In: Jimenez, S. **O cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

CAON, J. L. O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 1994.

CAON, J.L. Psicanálise <> Metapsicologia. In: A. SLAVUTSKY, A.; BRITTO, C. e SOUZA, E. (orgs.). **Cem anos de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAON, J.L. O pesquisador psicanalítico e a pesquisa psicanalítica. In: J. A T. Machado (org.). **Filosofia e psicanálise: um diálogo**. Porto Alegre: EDIPUCR, 1999.

CAON, J. L. **Noções de construtivismo pós-construtivista e campo conceitual do psicopatológico**. Aula inaugural da disciplina de psicopatologia do curso de psicologia. UFRGS. Inédito, 2001.

CHARLE, C. e VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

CORDIÉ, A. **Mal-estar no docente: a educação confrontada com a psicanálise**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998.

CYSSAU, C. Fonctions théoriques du cas clinique. In: Fédida, P. e Villa, F. (org). **Le cas en controverse**. Paris: PUF, 1999. p. 59-82.

D' AGORD, M. **Processos inconscientes em situações construtivistas de “aprendizagem por projetos” enriquecidas com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DUFOUR, D.R. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUNKER, C.I.L.; VOLTOLINI, R. e JERUSALINSKY, A. N. Metodologia de pesquisa e psicanálise. In: LERNER, R. e KUPFER, M.C.M. (orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Cáceres: Editora da Unemat, 2004.

_____ **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FÉDIDA, P. **Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica**. São Paulo: Escuta, 1992.

FÉDIDA, P. Morphologie du cas dans la psychanalyse: questions ouverts. In : VILLA, F. e FÉDIDA, P. **Le cas en controverse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

FACHINETTO, L. **A direção psicanalítica dos processos das aprendizagens universitárias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev. [online]**. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n28/ao3n28.pdf>. Acesso em jan. 2011.

FIGUEIREDO, L. C. A ética acadêmica e a ética da clínica em psicanálise: o encontro possível na pesquisa psicanalítica. In: Queiroz, Edilene Freire de & Silva, Antonio Ricardo R. da. (orgs). **Pesquisa em psicopatologia fundamental**. São Paulo: Escuta, 2002.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FILLOUX, J. Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**. São Paulo, v. 7 (13), p. 42-77, 2002.

FREUD, S. (1893-95) Estudos sobre a histeria. In: **Obras Completas**. Volume IV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1900) Interpretação dos Sonhos. In: **Obras Completas**. Volume IV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1905) Fragmento da análise de um caso de histeria. In: **Obras Completas**. Volume IV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1905) Três ensaios sobre a sexualidade. In: **Obras Completas**. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1912) Dinâmica da transferência. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1912) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1914) Recordar, repetir e elaborar. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1915) O inconsciente. In: **Obras Completas**. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1916[1915]) Psicopatologia da vida cotidiana. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1917) Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1919) O estranho. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1920) Além do princípio do prazer. In: **Obras Completas**. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1921) Psicologia de grupos. In: **Obras Completas**. Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1923) O eu e o isso. In: **Obras Completas**. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____ (1937) Construções em análise. In: **Obras Completas**. Volume XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GAY, P. **Freud: uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GUTIÉRREZ, B.I. B. **Compulsão à repetição: uma abordagem do conceito na sua relação com a transferência em Freud e Lacan**. Dissertação de Mestrado em Teoria Psicanalítica. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HANNA, S.G.F. **A transferência na psicose: uma questão**. Tese de Doutorado em Teoria Psicanalítica. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. 2ª edição. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KUPFER, M.C.M. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1982.

KUPFER, M.C.M. **Desejo de saber: uma leitura psicanalítica para educadores**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1990.

KUPFER, M.C.M. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da APPOA**. Porto Alegre, v. 1 (16), p. 14-26, 1999.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M.C.M. A escrita na clínica psicanalítica de crianças. In: **Anais do III Colóquio do Lepsi – Psicanálise, Infância, Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, p. 53-59, 2001.

KUPFER, M.C.M. et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**. v.15, n. 2, p. 285-306, 2010.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Agora**. Rio de Janeiro, 6(1), p. 115-138, jun 2003.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris: Les éditions du Minuit, 1963.

JIMENEZ, S. O cartel. In: JIMENEZ, S. **O cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

LACAN, J. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. (1951) Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 214-228.

LACAN, J. (1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 238-324.

_____ (1953-1954) **O Seminário**. Livro 1: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____ (1954-1955) **O Seminário**. Livro 2. Eu na teoria de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LACAN, J. (1955). O seminário sobre “A carta roubada”. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p.13-68.

_____ (1956-1957) **O Seminário**. Livro 4. A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____ (1960-1961) **O Seminário**. Livro 8. A transferência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____ (1964) **O Seminário**. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____ (1964). Acte de fondation. 21 juin 1964. In: **Autres écrits**. Paris: Seuil, 2001.

_____ (1966a) A ciência e a verdade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 869-892.

_____ (1966b) A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 496-536.

_____ (1969-1970) **O Seminário**. Livro 17. O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____ (1972-1973) **O Seminário**. Livro 20. Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____ (1974-75). **O Seminário**. Livro 22. R.S.I. Seminário inédito.

_____ (1975-1976). **O Seminário**. Livro 23. O Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____ Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 567-569

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1993.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (Psico) Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. In: MRECH, L. M. e PEREIRA, M. R. (orgs.) **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAPLANCHE, J. **Nouveaux fondements pour la psychanalyse**. Paris: Pour, 1987.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, Celestino A. Jr.(et al). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MASSON, J. M. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: Lopes, E. M. T. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.73-106.

MEYER, G.R. **A clínica da psicose: transferência e desejo do analista**. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MILLOT, C. (1967) **Freud Antipedagogo**. Paidós: Barcelona, 1982.

MOKREJS, E. **Divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

MOKREJS, E. **A psicanálise no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, M. R. M., & BERNARDINO, L. M. F. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. **Encontro: Revista de Psicologia**. Belo Horizonte, 9 (10), p. 68-80, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**: Pioneira, 1999.

MRECH, L. M. (org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MRECH, L. M. e PEREIRA, M. R. (org.) **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Fino trato, 2011.

PEREIRA, M.R. Subversão docente ou para além da realidade do aluno. MRECH, L. M. (org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, v. 1, p. 93-117, 2005.

PEREIRA, E.M.A. A universidade na modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP. v. 14, nº 1, p. 29-52, mar, 2009.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PISETA, M.A.A.M. **Transferência e repetição: os limites do simbólico na clínica psicanalítica**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

POMMIER, G. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Universitaires de France, 1993.

QUINET, A. **As quatro mais uma condição de análise**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

QUINET, A. **A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

RIBEIRO, Mariana A. de O. **O discurso universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2010.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. Tese de Doutorado em Linguística. IEL-Unicamp. Campinas, 1999.

_____. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s). Questão e transmissão. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, IEL-Unicamp, Campinas, (38), p. 85-99, jan./jun, 2000.

_____. Formacriação. **Revista Línguas & Letras**, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste, Cascavel, v. 2, p. 13-18, 2001.

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

_____. Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança. In: LIMA, R.C. C.P. (org.). **Leitura, Múltiplos Olhares**. Campinas: Mercado de Letras, v. 1. p. 219-233, 2005.

_____. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: Rezende, N. L. de; Riolfi, C. R.; Siqueira, I. S. (orgs.) **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 35-72.

_____.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago, 2007.

_____.; ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 99-118, 2009.

_____.; IGREJA, S. G. Les manuscrits universitaires d' une apprentie chercheuse comme lie d'analyse des pratiques de as directrice de thèse. In: **Troisième Colloque International D'Actualité de la Clinique D'Orientation Psychanalytique en Sciences de L'Education - CLIOPSY**, 2009, Nanterre, França. Troisième CLIOPSY. Nanterre, França: Université Nanterre Paris Ouest La Défense, 2009. v. 1. p. 57-57.

_____.; RIBEIRO, M. A. O. Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, p. 525-533, out/dez, 2010.

_____ Lições de coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C.R. e BARZOTTO, V.H. (orgs.) **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2011a, p.11-31.

_____ Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, Maria José e GHIRALDELO, Claudete Moreno (orgs). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade – Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita**. Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2011b, p.111-124.

_____ ; MAGALHAES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 13, n. 24, jun. 2008. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 31 jan. 2011.

SANTOS, J.M.S. **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, C.M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação Sociedade**. [online]. 2003, vol.24, n.83 [cited 2011-02-07], p. 627-641. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 fev 2011.

SANTOS, Vanice dos e FACHINETTO, Lisiane. Possibilidades para a relação mestre e discípulo. In: **O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO**, 8., 2010, São Paulo. Proceedings online. FE/USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003201000100066&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 16 Feb. 2012

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (org). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SPINELLI, D. O desejo do analista e o pranto contido na formação do pesquisador. In: RIOLFI, C.R. e BARZOTTO, V. H. (orgs.) **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer**. No Prelo.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

STEIN, E. **Anamnese: a filosofia e o retorno do reprimido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

THOUVENIN, D. Propriété- propriétés du cas en psychanalyse. In: FÉDIDA, P. e VILLA, F. (orgs.). **Le cas em controverse**. Paris: PUF, 1999.

VERGER, J. **Homens e saber na idade média**. São Paulo: Edusc, 1999.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, 7 (10), 2001, p. 101-111.

_____. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: **Proceedings of the 3. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2002**. São Paulo, [online]. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300036&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan. 2011.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: N. V. A Leite, S. Aires & V. Veras (Orgs.) **Linguagem e gozo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p. 197-212.

_____. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **Educação Temática Digital**. 8 (especial), p.119-139, 2007b.

_____. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.